Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

TESI DI BACHELOR DI

CHIARA JURI

BACHELOR OF ARTS IN PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2014/2015

LE IDENTITÀ COMPETENTI VANNO ALLE MEDIE

PERCORSO ALLA SCOPERTA DI SÉ E DELLE PROPRIE RISORSE PER AFFRONTARE UN NUOVO CAMMINO SCOLASTICO

RELATRICE

JONE GALLI

Ringrazio in primo luogo la mia relatrice Jone Galli, che con la sua esperienza e la sua passione ha saputo accompagnarmi in questo lavoro con professionalità e sincero interesse. La sua accoglienza e la sua positività sono state importanti sostegni che mi hanno permesso di sviluppare questo progetto con serenità e voglia di imparare.

Insieme a lei un ringraziamento va anche a Marina Bernasconi e Luca Bernasconi, per i loro preziosi consigli e per la loro passione e competenza.

Un grande grazie va anche alle mie compagne di avventura, Chiara Soldini, Linda Filippini e Valentina Skory. Grazie per essere state presenti in questo percorso formativo e in particolare nella stesura di questo lavoro, vi siete dimostrate una volta ancora preziose amiche e collaboratrici, come anche importanti fonti di sostegno, condivisione e arricchimento. Auguro quindi voi, quali insegnanti e amiche, un futuro ricco di soddisfazioni e gioie, magari ancora da condividere insieme.

Un ringraziamento particolare va anche alla docente della classe nella quale si è svolto il presente lavoro; senza la sua disponibilità e accoglienza non sarebbe infatti stato possibile realizzare tutto ciò. Non posso quindi non citare gli stessi alunni della classe, i quali sono stati per me preziosi compagni di viaggio e grande fonte di arricchimento sia come insegnante, che come persona.

Infine, al termine di questo percorso, ci tengo a ringraziare tutti quei docenti e quelle persone che, in questi anni di formazione, con le loro competenze, o con il loro affetto, mi hanno sostenuta e incoraggiata. Un ringraziamento va quindi anche alla mia famiglia e a Francesco.

Abstract

Chiara Juri

Bachelor of arts in primary education

Le identità competenti vanno alle medie
Relatrice: Jone Galli

Il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media è una tappa significativa nel percorso scolastico degli allievi, di conseguenza può portare con sé molte ansie e preoccupazioni, ma anche tante aspettative e speranze. Nell'attesa che questo cambiamento avvenga, il bambino, ormai preadolescente, è confrontato con numerose emozioni significative per il suo vissuto personale e nella classe. Per tale ragione si ritiene importante dedicarvi la giusta attenzione, permettendo agli alunni di riflettere e confrontarsi a riguardo. Il presente lavoro si china quindi a riflettere su questo particolare momento e sul bagaglio di competenze che ogni allievo ha per affrontarlo. La sperimentazione si è basata su alcuni principi della pedagogia dell'accoglienza, e in particolare ha sfruttato le potenzialità delle identità competenti per valorizzare gli alunni e permettere loro di affrontare più serenamente il futuro scolastico che li attende. Tramite una raccolta dati qualitativa e un'analisi delle produzioni degli allievi, si è quindi voluto verificare come sia possibile, tramite l'indagine delle identità competenti, favorire negli alunni una costruzione identitaria e una consapevolezza di sé e dei propri mezzi. Dopo aver identificato i propri luoghi di preoccupazione a proposito della scuola media, si è visto come il fatto di sapere di possedere determinati strumenti utili a fronteggiarli, abbia contribuito a far sentire i ragazzi più preparati dinanzi al cambiamento che li attende.

Parole chiave: identità competenti, scuola media, armonizzazione

Sommario

Introduzione 1

Quadro teorico 2

L'accoglienza 2

La differenziazione 3

La narrazione di sé 5

L'identità competente 6

Il passaggio scuola elementare - scuola media 7

Analisi di contesto 11

Introduzione 11

Il gruppo – classe 11

Gli strumenti e i metodi di insegnamento 14

Sperimentazione 16

Progettazione 16

Nascita e obiettivi della sperimentazione 16

Struttura della sperimentazione 18

Metodologia di ricerca e strumenti di raccolta dati 20

Presentazione e analisi dei dati 21

Riflessione e conclusioni 34

Bibliografia 42

Libri 42

Articoli e lavori di diploma 43

Materiali didattici usati 43

Allegati 44

Allegato 1 – Testo riscritto del libro "Lilli vietato parlare agli elefanti" 44

Allegato 2 – Programmazione della sperimentazione 54

Allegato 3 – Esempi di produzioni sulle identità competenti 56

Allegato 4 – Produzioni quarto intervento 59

Allegato 5 – Zaini delle competenze per la scuola media.....61

Allegato 6 – Classificazione dell’utilità vista dagli alunni nel percorso.....62

Allegato 7 – Alcuni esempi di riflessioni complete degli alunni sull’utilità del percorso.....64

Introduzione

La presente tesi di bachelor si colloca all'interno del panorama educativo in riferimento a una pedagogia dell'accoglienza che si applichi all'armonizzazione fra scuola elementare e scuola media. Il progetto è nato dall'impressione che questo cambiamento scolastico sia sovente sottovalutato nel contesto scolastico ticinese, fatto che non permette ai giovani alunni di imbarcarsi in questo nuovo percorso sentendosi preparati e tranquilli. Questo soprattutto considerando anche la particolare fase dello sviluppo nella quale si situano gli allievi di questa età, quella dell'adolescenza, ricca già di suo di cambiamenti e novità.

Pensando alla propria esperienza personale, e riferendosi all'odierno contesto cantonale, si ha l'impressione che spesso alla scuola elementare si sia ancora troppo concentrati sugli aspetti prettamente didattici, non trovando adeguato tempo per soffermarsi invece sul lato emotivo, affettivo e relazionale che coinvolge gli allievi. Sovente, anche per quanto concerne il passaggio alla scuola media, sembra infatti emergere una scarsa attenzione nei confronti di un'armonizzazione che crei un ponte fra i due ordini scolastici, dando rilievo a quella che, agli occhi degli alunni, è un'importante tappa della loro formazione.

In riferimento a queste considerazioni personali, e al contesto di applicazione della presente ricerca, si è ritenuto doveroso dedicare dello spazio a tale cambiamento scolastico, e quindi agli allievi che lo stanno per compiere. Per farlo si è trovato interessante lavorare nell'ambito di una pedagogia dell'accoglienza, facendo uso dello strumento delle identità competenti, considerato adatto per le tematiche da trattare. Si è infatti voluto sviluppare un percorso volto a valorizzare gli allievi tramite le loro identità competenti, declinate poi in ottica del passaggio alla scuola media, da affrontare così con maggiore consapevolezza di sé e consci degli strumenti che si hanno a disposizione per farlo.

L'obiettivo generale del percorso, che mostra indirettamente anche l'utilità che esso può avere per un docente all'interno del contesto scolastico, è quello di aiutare gli allievi, entrati nella fase dell'adolescenza e confrontati con tutto ciò che questa comporta, a scoprirsi e a scoprire i compagni, conoscendosi meglio e approfondendo così la propria costruzione identitaria. La miglior conoscenza di sé e delle proprie identità competenti, quindi dei propri mezzi e dei propri punti di forza, dovrebbe infatti favorire l'autostima, il riconoscimento del valore di ognuno nel gruppo - classe, come anche una maggiore serenità nell'affrontare quanto il futuro prospetta, in questo caso alla scuola media.

Quadro teorico[1]

L'accoglienza

L'accoglienza nel contesto classe, così come in altri ambiti, rappresenta un elemento fondamentale al fine di una serena convivenza fondata su relazioni sane e autentiche. Infatti, come sostiene Polito (2000), "accoglienza vuol dire ospitalità, fare spazio dentro di noi per percepire la presenza dell'altro, ascoltarlo nei suoi bisogni, valorizzarlo nella sua diversità, apprezzarlo per le sue risorse, festeggiarlo per la sua crescita e autorealizzazione" (p. 95). Come si può evincere dalle parole di Polito, l'accoglienza è attuabile su due livelli, quello cognitivo e quello emotivo. Nel contesto scolastico, attraverso l'accoglienza, è dunque possibile incontrare lo studente sia come persona, quindi quale portatore di una storia di vita personale, sia come individuo avente un bagaglio di saperi preesistenti (Bernasconi (a cura di) 2008). Per quanto riguarda l'accoglienza cognitiva, essa può essere messa in pratica tramite una pedagogia e una didattica che facciano riferimento ai principi della differenziazione e dell'educazione lenta[2]; per ciò che interessa invece l'accoglienza emotiva, si può fare riferimento alle pratiche della narrazione di sé e delle identità competenti. Gli aspetti concernenti in primo luogo l'accoglienza emotiva saranno adeguatamente approfonditi nei capitoli seguenti, i quali andranno a specificare meglio il legame che sussiste fra l'accoglienza e questi strumenti educativi.

Alla luce di quanto considerato in precedenza, si può ben capire come l'accoglienza vada a influire sull'individuo e sulla percezione che esso ha di se stesso, sia per le sue competenze emotive, che cognitive. Ciò confermato da Polito (2000), il quale afferma che "l'accoglienza ha […] una grande importanza nella costruzione del proprio senso di identità e del proprio valore" (p. 99). Operando però l'insegnante a livello di gruppo - classe, l'accoglienza non si limita al singolo individuo, ma si estende a tutto il gruppo e di conseguenza alla rete di relazioni che lo compongono. Questo in quanto la concezione che l'allievo ha di sé è strettamente dipendente dall'insieme di rapporti

[1] Il presente capitolo è stato redatto in équipe; i sottocapitoli relativi l'accoglienza, la differenziazione, la narrazione di sé e l'identità competente, sono stati scritti collaborando con Linda Filippini, Valentina Skory e Chiara Soldini, mentre quello riguardante il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media solamente con Linda Filippini.

[2] Tipo di educazione che rispetta e considera maggiormente la dimensione temporale, sociale e identitaria dell'insegnamento. La corrente pedagogica in questione si prefigge di educare l'individuo su diversi livelli - quello cognitivo, quello sociale e quello identitario - al fine di formare una persona che partecipi positivamente alla vita in società, andando così a umanizzarla (Domènech Francesch, 2011).

interpersonali che lo circondano, e quindi dalla percezione che gli altri hanno di lui. È quindi necessario attuare l'accoglienza a livello globale, al fine di creare un positivo clima di apprendimento e di convivenza, che favorisca sia l'individuo in quanto tale che il gruppo come sistema[3] più complesso.

In conclusione, l'accoglienza si offre quindi quale via, insieme agli strumenti precedentemente citati, per "trovare in ciascun bambino e bambina lo spiraglio di luce destinato ad arricchire lo splendore del gruppo. La valorizzazione delle ricchezze di ogni componente del sistema classe diventa quindi la condizione che permette al gruppo di esprimersi in tutta la sua potenzialità (ogni differenza è una risorsa che arricchisce l'intero sistema)" (Miotto Altomare, Simona, 2013, p. 7).

La differenziazione

La differenziazione, quale forma di accoglienza delle differenze individuali, si propone di ricercare variazioni che permettano a ogni allievo di seguire il proprio percorso con gli strumenti per lui più convenienti, raggiungendo così un certo numero di obiettivi (De Vecchi, 1992/1998). Questo in quanto, come sostiene Merieu, i meccanismi fondamentali alla base della costruzione del sapere sono più o meno gli stessi per tutti, mentre le strategie che ciascuno mette in atto per conseguirla sono personali, e necessitano di una didattica differenziata (De Vecchi, 1992/1998). La pedagogia differenziata si rivolge quindi a persone che si trovano in una stessa struttura, in questo caso la classe, ma che possono essere differenti per profilo pedagogico, per idee, per strategie di apprendimento e risoluzione. Differenziare assume pertanto il significato di "tenere conto delle diversità socioculturali, cognitive, affettive e comportamentali" degli allievi, dedicando loro "l'attenzione, il tempo e l'energia necessari al loro processo di apprendimento" (*La scuola che verrà*, 2014, p. 18).

Questo strumento pedagogico-didattico, volto a rispondere alle esigenze cognitive degli allievi, si può attuare proponendo differenti situazioni, strumenti, tecniche, ecc., che permettano a ciascuno, con le proprie capacità, di raggiungere gli stessi obiettivi, o almeno un certo numero di obiettivi comuni; in questo caso soprattutto a livello didattico e quindi sul piano disciplinare (De Vecchi,

[3] Si veda M. Polito, *Attivare le risorse del gruppo classe*, Trento, Edizioni Erickson, 2000. L'autore, riferendosi a M. Togliatti Malagodi e L. Rocchietta Tofani, definisce il gruppo – classe come un sistema costituito da elementi interconnessi; il gruppo non è infatti costituito solamente da singole entità distinte, bensì da una complessa rete relazionale. Attraverso una visione sistemica del gruppo è quindi possibile individuare non solo i comportamenti personali, ma anche tutti quei ruoli e quelle norme che sono tipici dell'organizzazione scolastica (p. 17).

1992/1998). Concretamente, nell'applicazione pratica una didattica e una pedagogia differenziata, si può operare a livello di strutture, metodi, strumenti, supporti, situazioni, contenuti e tempi, al fine di andare incontro alle esigenze individuali, in questo caso soprattutto a livello di accoglienza cognitiva, nonostante vi siano chiaramente anche degli effetti su quella emotiva.

Partendo da quanto considerato nei paragrafi precedenti, si può affermare che uno dei punti cardine della differenziazione sia il principio dell'educabilità. Ovvero, come sostenne Itard[4], è necessario che l'insegnante creda sempre che il suo allievo riuscirà, altrimenti non vi sarebbe possibilità di crescita e apprendimento per lui; è quindi fondamentale che l'insegnante faccia una continua scommessa sull'educabilità del suo allievo (Meirieu, 1990). Questa scommessa si concretizza così nell'agire dell'insegnante, dal momento in cui egli mette in pratica una pedagogia dell'accoglienza, e quindi anche della differenziazione. Se un insegnante decide di sottoscrivere la scommessa dell'educabilità, dovrà di conseguenza anche credere che "la reconnaissance de la diversité est une clé pour favoriser la réussite scolaire" (Prud'Hom, Vienneau, Ramel e Rousseau, 2011, p. 8). Tuttavia questo da solo non è sufficiente; è infatti necessario che la differenza, una volta riconosciuta, sia anche accolta e realmente considerata a livello operativo (Mainardi citato in Studer, 2000).

Proprio per questo la differenziazione non può limitarsi all'adeguamento dei metodi e degli strumenti di insegnamento, ma deve considerare l'allievo quale portatore di elementi distintivi. Questi meritano infatti di essere riconosciuti e valorizzati in quanto fondamentali all'interno dell'identità individuale, come del gruppo. La differenziazione a livello affettivo, relazionale e culturale, risulta quindi essere un valido strumento per "rispondere alle diversità degli allievi" (*La scuola che verrà*, 2014, p. 18). Per individuare e avvalersi di queste peculiarità personali si possono impiegare strumenti quali la narrazione di sé e le identità competenti, essi danno infatti la possibilità di far emergere l'identità di ognuno all'interno del gruppo. Nei prossimi capitoli si vedrà quindi come sia possibile attuare una differenziazione legata al soggetto, quale individuo dotato di un vissuto e di esperienze personali.

[4] Jean Marc Gaspard Itard fu un medico, pedagogista ed educatore francese che visse fra il 1775 e Il 1838. Il suo pensiero è conosciuto soprattutto grazie al suo studio con il cosiddetto *enfant sauvage*, con il quale voleva dimostrare la teoria secondo la quale è possibile educare qualunque essere umano, indipendentemente dalle sue condizioni di partenza. Itard credeva infatti che "l'uomo non è altro che il prodotto dell'insieme delle influenze materiali, psicologiche e sociali ricevute" (Merieu, 1990, pp. 86 - 87) e che quindi sia possibile intervenire nella sua educazione. L'insegnamento lasciato da Itard è ancora oggi attuale in ambito pedagogico, questo poiché al fine di avere crescita, educazione o apprendimento, è necessario che l'educatore faccia una scommessa continua sull'educabilità dell'allievo.

La narrazione di sé

Con l'espressione *narrazione di sé* si intende l'atto di narrarsi e di narrare le proprie esperienze di vita, non in modo casuale, bensì in modo consapevole e intenzionale. Infatti se "è impossibile non saper comunicare […] è invece possibile non saper narrare" (Orbetti, Safina, Staccioli, 2005, p. 8). La *narrazione di sé*, considerata quindi come la capacità di sapersi intenzionalmente raccontare "per storie", si inserisce nel più ampio quadro dell'*approccio autobiografico*[5]. Quest'ultimo è principalmente volto a ripercorrere i propri ricordi, ricercando i significati da attribuire alle proprie esperienze di vita al fine di arrivare a costruire la propria identità personale all'interno del contesto nel quale si è inseriti (Orbetti, Safina, Staccioli, 2005). Esso sarà per il bambino il gruppo – classe, o la famiglia, e si allargherà progressivamente arrivando a considerare la società di appartenenza. Il metodo autobiografico si fonda quindi sull'assunto *costruttivista* che l'uomo abbia "la capacità di tradurre l'esperienza individuale in termini narrativi e in percorsi di attribuzione di senso che confluiscono verso pratiche collettive, socioculturali di co – costruzione consensuale della realtà" (Orbetti, Safina, Staccioli, 2005, p. 18). Ciò significa che l'identità individuale si costruisce attraverso il narrare di sé e il ricevere le esperienze di vita altrui; questo dinamico processo di scambio reciproco va infatti a costituire una continua negoziazione di significati, i quali sono poi attribuiti alla propria storia di vita all'interno del sistema sociale del quale è parte integrata.

L'approccio autobiografico, e di conseguenza la narrazione di sé, trovano anche fondamento nelle teorie di Bruner a proposito del *pensiero narrativo*; egli sostiene infatti che l'uomo abbia una predisposizione naturale a organizzare l'esperienza sotto forma di narrazione. Secondo Bruner esistono quindi "due modi principali di pensiero con cui gli esseri umani organizzano e gestiscono la loro conoscenza del mondo, anzi strutturano la loro stessa esperienza immediata". Si tratta del pensiero logico – scientifico e di quello narrativo[6] sopraccitato (Bruner, 1996, pp. 52 - 53). Vista la presenza innata di questa capacità, risulta doveroso e logico proporre, a livello pedagogico e

[5] Si tratta di un approccio che permette di ricostruire in modo narrativo gli eventi emotivamente significativi della propria vita. Questo metodo consente di ristabilire connessioni tra i ricordi, ciò "equivale a ricomporli in figure, disegni, architetture: […] il ricordare è una conquista mentale, un apprendere da sé stessi, un imparare a vivere attraverso un rivivere non tanto spontaneo, quanto piuttosto costruito, mediato, ragionato. Il pensiero autobiografico è tante operazioni cognitive insieme" (Demetrio, 1996).

[6] Queste due forme di pensiero sono volte ad analizzare diversi ambiti della vita e della realtà, quello logico – scientifico è specializzato nel trattare fenomeni fisici da un punto di vista di rigore logico e formale, mentre quello narrativo si interessa delle persone e delle loro condizioni e relazioni (Bruner, 1996, p. 53). Si tratta quindi di due diversi modi di approcciarsi al mondo e di analizzarlo.

didattico, degli interventi che operino in questa direzione, favorendone un ottimale sviluppo. Questo in quanto si tratta di una componente fondamentale della costruzione identitaria di ogni individuo.

La narrazione di sé può pertanto inserirsi nell'agire pedagogico e didattico del docente quale forma di dialogo e condivisione dei singoli, ma anche del gruppo. Si andrebbe così a creare un contesto narrativo che sia condiviso e funzionale all'apprendimento e alla costruzione identitaria dell'allievo, come del gruppo – classe (Nigris, 2009, p. 74). Il fare autobiografia a scuola diviene perciò un mezzo per dare ai bambini la possibilità di esprimersi su di sé, sulle proprie esperienze di vita e sul mondo che li circonda, sviluppando un piacere e un'attitudine al raccontarsi e valorizzando di conseguenza la memoria in quanto tale (Orbetti, Safina, Staccioli, 2005, p. 20).

Si capisce quindi come, nell'ottica di una didattica e di una pedagogia differenziata e "lenta", sia centrale il ruolo della narrazione di sé in quanto strumento di conoscenza personale e reciproca, e di conseguenza di attribuzione di significato e valore alle proprie esperienze e a quelle condivise dal gruppo. Il raccontarsi, basandosi sull'ascolto e sull'esplorazione della memoria, diventa così un mezzo per la conoscenza reciproca e individuale, fondamentale per la costruzione identitaria del gruppo – classe e di ogni singolo allievo. Questo in quanto "la crescita [personale e della classe] richiede una riflessione, una sospensione dell'esperienza per interrogarla, una meditazione […]", la quale può essere offerta da questi spazi narrativi (Orbetti, Safina, Staccioli, 2005, p. 19).

L'identità competente

"L'identità competente è uno strumento d'indagine del gruppo-classe che ha come fine immediato quello di individuare gli hobby, le piccole specialità, le competenze scolastiche ed extrascolastiche, le passioni collezionistiche di ciascuno studente. Ogni studente si esprime (esprime la propria identità) attraverso competenze che sovente rimangono implicite al proprio modo di operare e sottese al proprio modo di apprendere" (Canevaro, Berlini, 1996, p. 20). Si può quindi evincere come l'uso di questo strumento si colleghi alla pratica della narrazione di sé; queste due componenti, riconducibili all'educazione lenta e alla differenziazione, svolgono infatti un importante ruolo nella costruzione identitaria della persona. Tali pratiche pedagogiche consentono di sviluppare l'identità personale nelle sue diverse componenti; essa si costruisce infatti a partire da una parte sociale e da una dedicata alle competenze. Da un lato l'identità prende forma tramite l'interazione con l'ambiente circostante, e di conseguenza con l'ambiente sociale di appartenenza, mentre dall'altra con l'individuazione e il consolidamento delle proprie competenze. Operando quindi collettivamente a livello di classe, la dimensione sociale e sistemica del gruppo permette,

grazie all'interazione comunicativa con gli altri, di scoprire e comprendere meglio le esperienze di vita e le capacità che hanno contribuito a formare il proprio io.

L'identità competente nello specifico, oltre ad assumere un ruolo fondamentale nello sviluppo individuale, permette anche di lavorare a livello più ampio sul gruppo – classe. Questo in quanto le singole competenze degli allievi contribuiscono ad arricchire il contesto d'apprendimento, costituendo delle importanti risorse per il gruppo. Esse vanno infatti a formare un notevole e prezioso bagaglio comune, dal quale ogni singolo allievo può trarre beneficio e venir valorizzato. Il lavoro sulle identità competenti, come quello sulla narrazione di sé, se realizzato con continuità e a lungo termine, può quindi evidentemente avere delle ripercussioni sull'apprendimento e sul clima di classe. Queste pratiche lavorano infatti in direzione non solo della valorizzazione del bambino, ma anche della conoscenza e del rispetto reciproco, tutti elementi che vanno a favorire la costruzione di un positivo clima di accoglienza nel gruppo. Come si è detto in precedenza, la conoscenza reciproca, sviluppata tramite queste pratiche, sta alla base dell'accoglienza, la quale è elemento centrale del benessere dei singoli nel contesto educativo.

Essendo l'accoglienza uno degli elementi portanti dell'approccio pedagogico qui descritto, nel quale è fondamentale la valorizzazione dell'allievo, lo strumento dell'identità competente emerge come un ottimo mezzo per il perseguimento delle sue finalità educative e didattiche. È infatti solo tramite una ricerca consapevole e mirata nella direzione delle competenze individuali che si rende possibile scoprire e valorizzare le capacità dei singoli allievi, le quali altrimenti rimarrebbero parzialmente ignorate a causa del loro carattere implicito. In conclusione, l'identità competente si offre quindi come un ulteriore valido strumento all'interno del più ampio quadro dell'accoglienza e della pedagogia differenziata.

Il passaggio scuola elementare - scuola media

Il presente lavoro e il progetto pedagogico connessovi, all'interno del quadro generale proposto, si vogliono focalizzare sulle identità competenti degli allievi in vista del passaggio dalla scuola elementare alla scuola media. Questa tappa è ritenuta importante all'interno del percorso scolastico del bambino, come più in generale della sua esperienza di vita, in quanto ricca di novità e cambiamenti; i ragazzi nutrono infatti solitamente numerose aspettative, come pure ansie o timori a riguardo. Si crede quindi sia importante dedicarvi la giusta attenzione e il giusto spazio, al fine di permettere agli allievi di orientarsi verso questa nuova tappa più preparati nei confronti di quanto li attende, ma soprattutto di quanto portano con sé quale bagaglio di esperienze di vita e identità.

Anche se spesso ritenuto secondario rispetto al passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare, quello verso la scuola media rimane comunque una tappa fondamentale all'interno dell'esperienza dell'allievo, poiché nel nuovo contesto sono numerose le differenze a livello di ambiente, di didattica, di relazioni interpersonali e di tutte quelle componenti che rientrano nella vita scolastica. Inoltre, il passaggio tra scuola elementare e scuola media segna anche, "a livello psicologico, la transizione dall'infanzia all'adolescenza" (Bonelli, Mancinelli, 2005, p. 16). In questo periodo gli allievi sono infatti ormai preadolescenti e si trovano spesso confrontati con i problemi associati a questa fase di sviluppo, nella quale si pongono le basi per l'identità adulta. Il cambiamento della realtà scolastica porta quindi con sé tutta una serie di mutamenti che coinvolgono fattori fisici, intellettivi, affettivi e sociali, che fanno dell'approdo alla scuola media una tappa importante e delicata. È infatti attorno agli undici anni che si situa l'inizio dell'adolescenza, fase che si protrarrà sino ai diciotto anni di età, e durante la quale il bambino intensificherà i processi di maturazione e le modalità di costruzione e ridefinizione identitaria. In questo periodo emergono inoltre, quali elementi caratteristici e importanti all'interno della costruzione del senso di identità, "due modi diversi […] di conoscenza che si esprimono, il primo, nell'*idea di sé cercata* e il secondo nell'*idea di sé riflessa*" (Petter, 1999 citato in Camaioni, Di Blasio, 2002, p. 227). È quindi proprio nell'adolescenza che i ragazzi cercano una loro identità e indirettamente riflettono su di essa, andando da un lato a costruirla tramite azioni consapevoli e intenzionali, e dall'altro tramite la riflessione sugli eventi passati e futuri che li riguardano. In questa ricerca guadagnano in importanza le relazioni di amicizia tra pari, le quali però non precludono la rilevanza di quelle familiari. Semplicemente questi due referenti sociali, gruppo di pari e famiglia, intervengono in ambiti differenti. "Se si analizza [infatti] cosa accade quando i giovani devono prendere delle decisioni importanti si scopre che i genitori rivestono un ruolo fondamentale su questioni riguardanti le scelte scolastiche e professionali, gli orientamenti di vita futura e svolgono anche un'insostituibile funzione protettiva in condizioni di stress e di disagio. Il gruppo dei pari influisce [invece] maggiormente sulle scelte sociali quotidiane quali ad esempio l'impiego del tempo libero, le opzioni relative all'abbigliamento, ecc." (Coleman e Hendry, 1980, citati in Camaioni, Di Blasio, 2002, p. 240).

Considerando i diversi processi in gioco per la costruzione del sé del ragazzo e l'utilità di lavorare sulle identità competenti e sulla narrazione di sé nel corso della propria vita, è ragionevole ritenere che tali pratiche assumano ancora più importanza nella fase dell'adolescenza. Quest'ultima è infatti caratterizzata da numerosi cambiamenti, primo fra i quali, come detto, quello legato al passaggio dalla scuola elementare alla scuola media. In questo delicato periodo di transizione è di conseguenza necessario essere disponibili ad ascoltare e sostenere i propri allievi, valorizzandone le

risorse e favorendo il maturarsi di una consapevolezza che permetta a ognuno di "sviluppare un'immagine positiva ma realistica di se stesso e delle proprie capacità come riferimento sicuro per il proprio agire presente e futuro" (Bonelli, Mancinelli, 2005, p. 17). Grazie quindi a un lavoro che faccia emergere e metta in risalto le identità competenti di ognuno, è possibile mettere in luce e iniziare a sviluppare quelle competenze cognitive, emotive e relazionali che permetteranno ai ragazzi di affrontare il nuovo ciclo di studi con consapevolezza delle proprie caratteristiche e dei propri punti di forza.

Tramite delle attività mirate, o anche grazie al semplice cogliere gli spunti dei ragazzi a proposito del passaggio scolastico che affronteranno, è così possibile far emergere svariati aspetti che lo interessano. Fra questi vi sono l'identità, le competenze e le potenzialità personali dell'allievo, accompagnate dalle sue ansie e speranze a proposito delle possibili situazioni di difficoltà che dovrà affrontare nel nuovo ordine scolastico. Tutti questi elementi, scoperti ed elaborati insieme, contribuiscono così a creare una conoscenza più approfondita di sé e del contesto nel quale si sarà inseriti (Bonelli, Mancinelli, 2005). La nuova consapevolezza acquisita dovrebbe permettere all'allievo di affrontare con maggiore serenità questa nuova tappa del suo sviluppo, il quale, secondo Ford e Lerner, è "un viaggio continuo e talvolta imprevedibile attraverso la vita. Solchiamo, veleggiando, mari familiari per avventurarci subito dopo in oceani sconosciuti verso destinazioni tutte da immaginare, definire e ridefinire nel corso del viaggio, con trasformazioni occasionali, spesso imprevedibili della nostra abilità di naviganti, del nostro vascello e dell'oceano che attraversiamo, che emergono tutte da circostanze che non ci è dato pronosticare" (citati in Sugarman, 2001, p. 6). Tramite un lavoro sulle identità competenti si ritiene quindi possibile fornire alcuni strumenti che permettono una navigazione più sicura e consapevole, nonostante le giustificate ansie e paure a riguardo. Inoltre, è così possibile rispondere all'esigenza dell'adolescente di avere degli spazi di condivisione con i propri pari, nei quali poter scambiare esperienze, sentimenti e segreti che coinvolgono la propria identità personale (Sugarman, 2001).

Costituendo il passaggio scuola elementare – scuola media una prima tappa dello sviluppo identitario personale, risulta chiaro come sia necessario accompagnare i ragazzi in questo percorso, permettendo loro di scoprire i mezzi che hanno a disposizione per affrontarlo serenamente e dando loro anche la possibilità di iniziare a costruire quell'immagine di sé che sta alla base del futuro sviluppo della personalità e della costruzione identitaria individuale. Questo passaggio scolastico, caratterizzato dalla fase di sviluppo dell'adolescenza, può quindi certamente essere ricco di ansie e timori, ma può anche diventare un'occasione per conoscersi meglio e scoprire tutte le carte che si hanno a disposizione per affrontare questa nuova tappa con più consapevolezza e tranquillità.

In conclusione, è utile sottolineare come tutti questi aspetti possono inserirsi nella pratica dell'armonizzazione fra gli ordini scolastici. Questa si pone l'obiettivo di dare continuità al percorso scolastico degli allievi per quanto riguarda la scuola dell'obbligo. Attualmente gli strumenti maggiormente utilizzati sono per esempio il dialogo fra i diversi ordini, l'organizzazione di progetti e attività che coinvolgano classi della scuola dell'infanzia, delle elementari e delle medie, come anche visite alle rispettive sedi con la possibilità di partecipare alle lezioni.

Analisi di contesto

Introduzione

La classe nella quale si svolge il presente lavoro è una quinta elementare, che lavora con la docente titolare per il secondo anno di seguito. Al suo interno tutti gli allievi si conoscono dall'inizio delle elementari, fatta eccezione per uno, arrivato solamente quest'anno. Trattandosi di una quinta elementare il gruppo si troverà a breve ad affrontare il passaggio alla scuola media.

La conoscenza della classe si è costruita grazie alla pratica professionale prevista per l'ultimo anno di formazione quali docenti della scuola elementare. In questa occasione si è avuto modo di entrare in relazione con il gruppo e con i singoli, e grazie a delle osservazioni, al diario di bordo e alle interviste fatte alla docente titolare e di sostegno pedagogico, si è riusciti ad avere un quadro generale della classe, come anche dei metodi di insegnamento e di gestione che vi vigono.

Il gruppo – classe

Sulla base delle osservazioni svolte sono diverse le informazioni che si sono ricavate a proposito del contesto – classe. Prima fra queste il fatto che il gruppo si dimostri molto vivace e richieda dunque una gestione decisa da parte della docente. L'emergere di questa caratteristica ha permesso di indirizzare l'attenzione verso le dinamiche e la struttura del gruppo, collegabili al clima di classe, in questo caso apparentemente poco tranquillo. Si è infatti notata una certa difficoltà nel portare avanti serenamente le lezioni quando queste prevedevano lavori di gruppo o momenti di condivisione.

> "Durante l'attività ci sono bambini che non prestano attenzione alle parole dei compagni poiché parlano a loro volta. Ci sono allievi che non rispettano i turni di parola, sovrastando i compagni con commenti inadeguati o canzonatori. Sembra necessario molto tempo per avere l'attenzione e, da parte degli allievi maggiormente tranquilli, si nota una certa noia." (Tratto dal diario di bordo della docente – ricercatrice)

Approfondendo questo genere di comportamenti, e parlando con la docente titolare, si sono individuate alcune dinamiche interessanti al fine di dare un'interpretazione del funzionamento della classe sia quale insieme di relazioni sociali, sia quale somma dei comportamenti dei singoli membri. Per comprendere questi ultimi, i quali vanno poi a influenzare il sistema – gruppo, è necessario collocarli nel contesto dato dall'ambiente sociale nel quale si manifestano (Blandino, 2008). Solamente grazie a una contestualizzazione nella situazione specifica nella quale un determinato comportamento o una determinata dinamica si manifestano, è infatti possibile pensare di poterli comprendere. Come sostiene Polito (2000) "ogni ragazzo, quando entra nel gruppo,

«decide» di giocare un ruolo. A volte decide lui, a volte invece si sente costretto a impersonare una certa parte" (p. 18). Infatti "il gruppo, con la rete delle sue esigenze e pulsioni, induce a comportamenti diversi da quelli dettati unicamente dalle proprie scelte autonome" (Polito, 2000, p. 51). Questa visione sistemica permette di dare una lettura più completa dei singoli e del gruppo in quanto li mette in continuo dialogo: è possibile interrogare uno per avanzare ipotesi sull'altro. Riflettendo sulle dinamiche osservate, si è pertanto cercato di rimandarle sempre al contesto nel quale si sono manifestate, e in quest'ottica si sono potute fare alcune considerazioni significative. Prima fra queste l'impressione che, nonostante gli allievi si conoscano ormai da diversi anni, non vi sia una buona conoscenza fra di loro, fatto che sembra portare a prediligere relazioni a piccoli gruppi, invece che a classe intera. Di conseguenza, piuttosto che di un vero gruppo si nota la presenza di più sottogruppi. Come sostiene infatti Polito (2000) "«essere in gruppo» non significa «essere un gruppo»" (p. 14) e, affinché nasca un'identità comune, è necessario che i singoli allievi vogliano intessere delle relazioni personali con gli altri, conoscendoli e costruendo con loro delle esperienze significative giorno per giorno. È quindi indispensabile un interessamento verso i compagni se si vuole avere quale obiettivo comune il benessere del gruppo. Nella classe, forse a causa di un mancato accompagnamento alla costruzione e definizione del gruppo dalla sua nascita, tali aspetti relazionali, di conoscenza e di accoglienza reciproca, sembrano venire meno.

Indagando ulteriormente, si sono così notate alcune dinamiche preponderanti, le quali verosimilmente poggiano sulla presenza di due gruppi parzialmente distinti all'interno della classe.

> "Nella classe emergono due sottogruppi: uno di leader, di bambini che tendono a proporre e sono molto propositivi, tendendo a comandare; e uno invece di bambini che seguono e stanno più in disparte, che preferiscono ascoltare piuttosto che partecipare." (Tratto dall'intervista alla docente titolare)

Sembrano così emergere nel gruppo due bambini che hanno presumibilmente assunto il ruolo di leader; nel loro caso la leadership tende però purtroppo a manifestarsi in modo poco positivo, con atteggiamenti che paiono voler focalizzare l'attenzione su di sé o condizionare gli altri attraverso comportamenti ritenuti inadeguati. Ciò sembra portare all'instaurarsi di particolari meccanismi nella classe: in diverse occasioni si è infatti avuta l'impressione che alcuni alunni agiscano a loro volta poco positivamente al fine di adattarsi al comportamento di tali ipotetici leader. Questo si tramuta spesso anche in una complicazione delle relazioni nel gruppo, in quanto la classe diviene difficile da gestire ed emerge una certa insofferenza da parte di quegli allievi che normalmente sono più tranquilli. Considerata anche la fase dello sviluppo nella quale si trovano gli alunni, in cui l'opinione dei pari è decisamente importante, la presenza di tale dinamica sembra quindi poter minare la serenità della classe. Come spiegato riferendosi al pensiero di Blandino e Polito, i comportamenti dei presunti leader trovano però anche giustificazione e incentivo in alcune reazioni

dei compagni. Tutti gli allievi sono infatti inevitabilmente parte della dinamica, chi assecondandola e prendendovi parte, chi preferendo di conseguenza non esprimersi. Situazioni simili si sono notate stando con la classe, e se ne riporta qui una testimonianza ritenuta esemplare.

> "Durante la discussione X. prende la parola, ma viene immediatamente interrotto da Y. (presunto leader) che esprime in modo acceso il suo dissenso nei suoi confronti. Diversi altri bambini iniziano a controbattere senza rispettare i turni di parola e si creano diverse micro-discussioni dove gli allievi si rispondono con termini poco appropriati." (Tratto dal diario di bordo della docente – ricercatrice)

In conformità a queste osservazioni si può considerare che nella classe sembrino spesso venir meno la sensibilità, l'empatia e il desiderio di lavorare insieme che consentirebbero di costruire un'identità di gruppo. La difficoltà riscontrata nel lavorare e nel discutere tranquillamente è quindi verosimilmente una conseguenza di tale rete relazionale. A questo proposito si può infatti notare una generale mancanza di rispetto per la parola altrui e un certo disinteresse per gli aspetti personali dei compagni, a meno che non rientrino nella propria sfera relazionale più stretta. Tutto ciò rende difficile costruire un ambiente adatto al dialogo e alla condivisione, che quindi sono spesso inibiti. In riferimento a tutte le dinamiche sinora evidenziate, la docente di sostegno pedagogico afferma:

> "Purtroppo si è iniziato tardi a lavorare su queste caratteristiche, non è quindi facile sciogliere queste dinamiche e creare un senso di gruppo." (Tratto dall'intervista alla docente di sostegno pedagogico)

In tal senso si approfondirà in seguito il tipo di lavoro che si sta svolgendo nella classe, prima però si vuole infatti considerare un altro aspetto implicito nel fatto che gli alunni siano confrontati con il periodo dell'adolescenza. Essi stanno per inoltrarsi, o si sono appena inoltrati, in questa fase dello sviluppo psicologico e fisico, che, come visto nel quadro teorico, comporta diversi mutamenti a più livelli della persona. Nella classe tali cambiamenti sembrano essere presenti in alcuni allievi, i quali iniziano a interessarsi a determinati aspetti tipici dell'adolescenza, come la sessualità, le relazioni con i coetanei e la propria identità. Inoltre, si ritiene che i comportamenti precedentemente descritti, ricondotti a una possibile forma di leadership, possano anche essere riferibili alla ricerca identitaria di cui si è parlato in precedenza, a livello di *idea di sé cercata*. Alcuni allievi sembrano mostrare la necessità di affermarsi con determinati ruoli o caratteristiche agli occhi dei compagni. Tale bisogno è riconducibile al fatto che sono proprio le relazioni con i pari ad assumere maggiore rilievo nell'adolescenza, almeno per alcuni ambiti del quotidiano.

Infine, quale ultimo dato importante, vi è il fatto che negli allievi si sia osservato il desiderio di discutere del loro futuro alle medie, tema emerso a più riprese nel periodo passato in classe. Come visto nel quadro teorico, tale necessità è probabilmente riconducibile al bisogno dell'adolescente di trovare degli spazi riconosciuti dove poter condividere esperienze, emozioni e idee con i pari, in relazione a tematiche di suo diretto coinvolgimento. Per tale ragione si è ritenuto che possa essere

interessante, tramite questo progetto, offrire agli allievi degli spazi di conoscenza personale, e collettiva, che ruotino appunto attorno alla tematica della scuola media, la quale è loro molto vicina.

Gli strumenti e i metodi di insegnamento

Avendo quale riferimento le osservazioni espresse a proposito della classe, è ora opportuno evidenziare quanto viene svolto dalla docente titolare con il gruppo. Essa infatti, tenendo conto delle caratteristiche sopraccitate, e in collaborazione con la docente di sostegno, ha messo a punto alcuni strumenti e progetti volti a favorire un clima più armonioso e una maggiore coesione nella classe. Iniziando da quegli strumenti che rientrano nella routine scolastica settimanale, ci si soffermerà qui su due di essi, le accoglienze di inizio settimana e il consiglio di cooperazione[7]. Questi momenti sono infatti stati strutturati in modo tale da permettere un dialogo e un'interazione costruttiva fra gli allievi, ritenuti elementi fondamentali in un gruppo. Per quanto concerne le accoglienze, la docente raccoglie mensilmente gli interessi della classe, dopodiché li seleziona insieme a essa. In seguito i bambini hanno la possibilità di portare dei materiali riguardanti le tematiche trattate, per presentarli ai compagni. Il lavoro, svolto ogni lunedì mattina, è mirato a far emergere i luoghi di interesse e le passioni di ognuno e a valorizzare quindi gli allievi. Lo scopo ultimo è quello di far sentire valorizzati in particolare gli alunni che sembrano agire da leader; la speranza è che essi possano tramutarsi in figure di leadership più positiva. Di conseguenza, anche se la docente titolare dice di non aver mai operato con le identità competenti, questo lavoro vi si avvicina molto. Sebbene non sia fatto in modo esplicito agli occhi dei bambini, e non sia sfruttato ulteriormente in seguito, esso risulta comunque essere una ricerca di passioni e talenti. Attraverso questo luogo di incontro settimanale la docente cerca quindi di favorire il mutuo insegnamento, il riconoscimento reciproco e un dialogo positivo, elementi sui quali lavora anche con il consiglio di cooperazione. Quest'ultimo prevede la condivisione di complimenti, problematiche e altri temi di discussione, dei quali si tiene traccia con un quaderno delle soluzioni. Per il momento la gestione dell'incontro è in mano alla docente, tuttavia l'idea sarebbe quella di aprire uno spazio di

[7] Il consiglio di cooperazione è uno strumento educativo che prende spunto dall'approccio pedagogico di Célestin Freinet "basato sulla cooperazione, l'espressione, la comunicazione" in tutti gli ambiti dell'apprendimento (Jasmin, 2002, p. 8). Questo strumento è stato poi messo a punto e attualizzato da Danielle Jasmin, la quale lo definisce come "la riunione di tutti i bambini della classe con l'insegnante, dove, insieme e in cerchio, si gestisce la vita in classe, quello che va bene e quello che non va, cioè: l'organizzazione della vita in classe, del lavoro, delle responsabilità, dei giochi; le relazioni interpersonali; i progetti" (Jasmin, 2002, p. 9). Si tratta quindi di un luogo gestionale volto a imparare a prendere decisioni, organizzarsi e proporre soluzioni in risposta a eventuali problematiche; tutto questo sempre in un'ottica collettiva.

discussione autonomo che aiuti gli allievi a confrontarsi in modo costruttivo e maturo. Grazie a questi momenti settimanali si vuole quindi favorire la condivisione di conoscenze, situazioni, stati d'animo e opinioni, al fine di sviluppare una capacità di confrontarsi positivamente nel gruppo.

Nella stessa direzione si muovono i progetti svolti con la docente di sostegno pedagogico. Si è iniziato l'anno scorso con un progetto sulle emozioni, orientato all'apprendimento della capacità di verbalizzare i propri stati d'animo, affinché si possano gestire meglio le situazioni di conflitto o disagio. Quest'anno si è poi passati a un progetto indirizzato proprio al gruppo, e per affrontare esplicitamente con i bambini le problematiche individuate, le docenti hanno deciso di proporre il film "Les choristes"[8]. Si è così cercato, facendo un parallelismo con esso, un progetto che potesse piacere ai bambini e li facesse stare insieme come gruppo: la realizzazione di un graffito collettivo. Grazie al lavoro di équipe, in linea con quanto prevede la didattica per progetti, le docenti vogliono favorire la comunicazione e la collaborazione fra pari, nonché il senso di appartenenza al gruppo. Questo tipo di didattica prevede infatti di svolgere progetti che si fondino sull'impegno reciproco e su un'impresa comune che porti alla creazione di un oggetto concreto (Quartapelle, 1999). L'idea è che tale compito faccia nascere una responsabilità condivisa per il raggiungimento del risultato auspicato, creando un senso di gruppo e di appartenenza.

Nel contesto osservato si elaborano quindi progetti dedicati al gruppo e ai singoli; al di là di questo la docente titolare dichiara tuttavia di non riservare specifici momenti all'accoglienza, alla conoscenza reciproca o alla narrazione di sé.

> "Queste cose si trovano in tutta la giornata, a seconda del tema che stai trattando gli allievi raccontano... puoi integrarle nel quotidiano piuttosto che prendere un'ora... la conoscenza dei compagni esce durante la giornata... […] si sfrutta quello che arriva da loro […]." (Tratto dall'intervista alla docente titolare)

Infine, per quanto concerne le diverse tipologie di differenziazione attuabili in classe, come visto nel quadro teorico una più legata agli aspetti cognitivi, e una invece più legata all'identità del soggetto, possiamo dire che nella classe considerata sono entrambe presenti, anche se la seconda viene forse attuata meno consapevolmente. Si lavora certamente sul gruppo e sui singoli, ma senza l'intento di usare specifici strumenti quali le identità competenti e la narrazione di sé. È infatti opinione della docente che non sia necessario dedicare momenti specifici a queste pratiche, quanto piuttosto saper cogliere gli spunti quotidiani offerti dalla vita di classe.

[8] *Les Choristes* è un film drammatico del 2004, diretto da Christophe Barratier.

Sperimentazione

Progettazione

Nascita e obiettivi della sperimentazione

La presente tesi di bachelor, con la sua sperimentazione, nasce da un interesse della docente – ricercatrice verso l'accoglienza degli alunni nel contesto scolastico, e quindi verso tutte le pratiche che essa può comportare, come espresso nel quadro teorico. Si è infatti convinti della necessità di muoversi verso una scuola che si orienti in tale direzione, promuovendo non solo l'istruzione dei bambini, ma anche la loro educazione e realizzazione personale, quali individui dotati di una storia di vita preziosa. In accordo con il pensiero di Polito (2000), secondo il quale dentro ognuno di noi c'è una storia da condividere e di cui prendersi cura, si ritiene pertanto importante incrementare a scuola le occasioni per intessere una rete fra quanto il bambino porta già con sé in classe, e quanto si vuole invece costruire con lui e con il gruppo al quale appartiene.

Questo interesse personale nei confronti delle identità competenti e della valorizzazione del bambino ha trovato riscontro nel contesto descritto. Secondo le caratteristiche evidenziate si crede infatti che un lavoro incentrato sull'accoglienza dell'allievo, e sulla sua valorizzazione tramite le identità competenti, possa giovare ai singoli, come alla classe in quanto gruppo. Questo vale tanto più se viene svolto mettendo in relazione le identità competenti degli alunni con il loro passaggio alla scuola media, che, come esplicitato, li preoccupa e fa sorgere in loro la necessità di parlarne e di potersi esprimere a riguardo.

Come considerato in precedenza, si tratta inoltre di una classe dove la dimensione di gruppo non è particolarmente sentita e dove vengono spesso a mancare componenti importanti quali la cooperazione e l'ascolto fra pari. Il presente lavoro non mira certamente a rovesciare queste dinamiche in un così breve tempo, ma auspica quanto meno di potersi inserire al loro interno, valorizzando i singoli ai loro stessi occhi, come anche a quelli del gruppo. Si ritiene infatti che un lavoro di questo genere, se protratto nel tempo, possa da un lato aiutare a far emergere anche chi solitamente rimane più in disparte, come anche dall'altro a far capire a chi normalmente si trova al centro dell'attenzione che vi deve essere spazio pure per gli altri. Questo pensiero trova riscontro, e si inserisce in modo adeguato, anche nelle motivazioni alla base del lavoro svolto dalla docente titolare a proposito delle passioni e degli interessi dei bambini; l'insegnante dichiara infatti:

> "Vorrei far capire a chi è leader e sta al centro, di lasciare spazio anche agli altri, e, a chi è all'esterno, di entrare un po' nel gruppo, dove c'è spazio anche per loro." (Tratto dall'intervista alla docente titolare)

Al fine di integrarsi al meglio nel contesto considerato, portando qualcosa che sia in primo luogo utile agli alunni e alla classe, si trova di conseguenza interessante il fatto di potersi muovere in una direzione coerente con il lavoro che già la docente titolare e la collega di sostegno stanno svolgendo in seno al gruppo. La continuità è infatti un aspetto fondamentale quando si va a lavorare su fattori personali o concernenti le dinamiche relazionali presenti a scuola.

Considerati questi aspetti, l'idea di fondo è quella di stimolare gli allievi a trovare e mettere in forma scritta i loro punti di forza, per poi dedicare alcuni momenti alla condivisione di questo bagaglio personale. Tutto ciò in ottica di favorire la consapevolezza della propria persona e delle proprie risorse in vista del nuovo viaggio alla scuola media, come anche la consapevolezza del collettivo bagaglio di competenze presenti nel gruppo. Queste, se adeguatamente sfruttate, possono infatti far emergere la funzione educativa del gruppo e la possibilità di un insegnamento fra pari (Polito, 2000, p. 45).

Tramite la presente sperimentazione ci si pone quindi in primo luogo l'obiettivo di offrire un interessante e redditizio percorso di riflessione e crescita personale alla classe di riferimento, per poi in un secondo momento andare a rispondere alle proprie curiosità su come i bambini riescano a individuare le loro potenzialità in relazione a un nuovo percorso di studi. Le domande di ricerca che ci si pongono sono quindi le seguenti:

Gli allievi di quinta elementare sono in grado di individuare le loro identità competenti in vista del loro futuro scolastico alle scuole medie? Inoltre quali tipologie di identità competenti evidenziano con maggiore facilità e quali invece faticano a trovare?

Gli alunni, al termine di un percorso incentrato sulle loro identità competenti e sulla loro utilità nell'affrontare il nuovo percorso alla scuola media, sono in grado di vedere i vantaggi di un lavoro di questo tipo? Se sì, quali?

Tali interrogativi, concernenti aspetti utili e importanti in un panorama educativo che si vorrebbe più accogliente e attento nei confronti di questi aspetti, sono alla base del presente lavoro di ricerca. Si auspica quindi che la sperimentazione e la successiva analisi dei dati possano darvi una risposta, e fornire così indicazioni orientative per l'attuazione di percorsi simili nella pratica di docenti.

Struttura della sperimentazione

La sperimentazione oggetto di questa ricerca, vista la sua genesi e i suoi obiettivi, consiste in un percorso incentrato sulle identità competenti e sul passaggio alla scuola media. Negli incontri che si dedicheranno alla sua realizzazione, si auspica di poter scoprire gradualmente le competenze degli alunni e l'utilità che esse potrebbero ricoprire in vista del loro futuro scolastico. Si è così deciso di usare quale stimolo iniziale il racconto di una storia, ritenuta adeguata a suscitare una riflessione negli allievi. Si crede infatti che il processo di autoanalisi auspicato negli alunni possa essere aiutato dalla costruzione di un esempio comune, che esuli dall'esperienza del singolo bambino, e che pertanto potrebbe essere rappresentato dal personaggio di un libro. Il distacco che questo permette di creare dovrebbe agevolare il compito ed evitare che il bambino si blocchi non capendo come procedere. Il lavoro sui personaggi della storia, e quindi la ricerca dei loro punti di forza a partire dagli avvenimenti narrati (concreti e tangibili nella testa del bambino), dovrebbe favorire l'applicazione di un ragionamento analogo a se stessi.

Andando a lavorare in ottica dei talenti degli alunni, e della loro fruibilità e utilità nel futuro, si ritiene dunque adatto, quale stimolo iniziale, il libro "Lilli. Vietato parlare agli elefanti"[9]. Quest'ultimo è stato scelto in quanto situa al centro della storia i punti di forza - le identità competenti - dei suoi due protagonisti, andando anche a toccare tematiche quali il cambiamento di scuola e il bullismo. I temi centrali del libro sono pertanto coerenti e adatti al fine di sviluppare nei ragazzi la riflessione auspicata e una migliore conoscenza di sé, degli altri e di quanto li attende.

In generale, si cercherà quindi di lavorare sul positivo, su quanto ognuno ha già a disposizione e può servire nel quotidiano, o in questo caso in un nuovo ordine scolastico. A tale scopo si ritiene utile, accanto agli elementi già citati, il confronto con i compagni. Questi possono essere una risorsa nell'identificazione delle proprie identità competenti, ma possono anche fungere da stimolo: *se un compagno ha questa capacità, potrei averla anche io, o potrei svilupparla in futuro.* La sperimentazione, illustrata di seguito, è dunque strutturata in modo tale da favorire l'identificazione di quanto si ha di positivo e può costituire un sostegno nell'intraprendere la scuola media.

[9] Stewner, T. (2007/2014). *Lilli. Vietato parlare agli elefanti*. Roma: Edizioni La Nuova Frontiera. Il libro racconta le vicende di Lilli, una bambina in grado di far fiorire le piante e di parlare con gli animali, che a causa di queste particolarità ha dovuto più volte cambiare scuola. Come si sa, la diversità è infatti spesso causa di problemi, ma per fortuna, in seguito all'ennesimo "primo giorno di scuola", Lilli incontra Isaia, un bambino molto popolare, che custodisce però a sua volta un segreto, quello di avere un'intelligenza fuori dal comune. Da questo incontro nascono numerose avventure che portano i due amici a comprendere il valore delle loro capacità, che da motivo di vergogna divengono utili risorse per risolvere difficili problemi. La storia riesce quindi, con un pizzico di magia, a trattare argomenti quali il bullismo, l'amicizia e l'integrazione; aspetti tipici della vita scolastica e di quella in società.

Incontro 1: Il percorso viene introdotto tramite il racconto del libro “Lilli. Vietato parlare agli elefanti”, nella sua versione riscritta (Allegato 1 a p. 44), e si procede con la creazione dell’identikit dei due protagonisti sulla base delle loro identità competenti.

Incontro 2: Il lavoro sull’identikit viene rilanciato con la proposta di trovare le proprie identità competenti per poi condividerle con la classe. Si assegna inoltre un compito a casa dove si chiede ai genitori di indicare le capacità dei figli. In riferimento al quadro teorico, si ritiene infatti interessante coinvolgere i genitori in quanto referenti importanti nella fase dell’adolescenza, soprattutto in relazione ad argomenti riguardanti la propria vita futura e la propria formazione.

Incontro 3: Gli allievi hanno la possibilità di condividere il compito a piccoli gruppi, potendo poi anche suggerire nuove identità competenti ai compagni. Terminata questa fase, si svolge una riflessione sulle categorie nelle quali si potrebbero suddividere le identità competenti trovate. Considerate le caratteristiche della classe si è ritenuto importante trovare dei momenti di condivisione con i compagni, anche in quanto, come espresso per i genitori, il gruppo di pari è un importante punto di riferimento per i ragazzi, soprattutto per quanto concerne passioni, hobby ecc.

Incontro 4: A questo punto ci si focalizza sulle situazioni di difficoltà affrontate dai protagonisti del libro, per in seguito individuare quelle che potrebbero incontrare gli allievi alla scuola media.

Incontro 5: Il racconto viene ripreso mettendo in evidenza il ruolo delle identità competenti dei personaggi nell’affrontare le situazioni di difficoltà incontrate. Si propone così agli allievi di cercare quali loro competenze potrebbero aiutarli nelle situazioni di difficoltà individuate. Infine, ogni allievo crea il suo zaino delle competenze per la scuola media, il quale simboleggia il bagaglio che ogni alunno ha con sé nell’affrontare il nuovo cammino scolastico. Esso rende espliciti tutti gli strumenti che si hanno a disposizione quali aiuti e sostegni per affrontare eventuali situazioni difficili, ma anche nel quotidiano, quali individui. Tale zaino ha di conseguenza diverse tasche, a seconda delle categorie messe in evidenza dalla classe, e gli allievi possono scrivere all’esterno o all’interno di esse, a seconda del fatto che l’identità competente in questione sia ritenuta personale e privata, oppure pubblica e condivisibile con gli altri.

Incontro 6: Si invitano gli allievi a riflettere sull’esperienza vissuta redigendo un testo su quanto appreso da questi incontri, sulla loro possibile utilità e su come si sono sentiti nello svolgerli.

Queste sono quindi in breve le attività previste per lo svolgimento della sperimentazione, per una loro più dettagliata descrizione è possibile consultare l’Allegato 2 a p. 54. In ogni caso, come illustrato qui di seguito, esse saranno utili insieme alla raccolta dati al fine di rispondere alle domande di ricerca, che sono state formulate sulla base del quadro teorico e dell’analisi di contesto.

Metodologia di ricerca e strumenti di raccolta dati

In primo luogo si vuole qui ribadire l'intenzione di svolgere un lavoro che non sia unicamente una ricerca di interesse per la docente – ricercatrice, ma che lo sia soprattutto per la classe che funge da campione di riferimento. Questa non vuole infatti essere una ricerca *sui* bambini, quanto piuttosto una ricerca *per* e *con* i bambini. Come sostenne infatti Mortari (2009), esiste una sostanziale differenza fra questi due modi di intendere la ricerca in ambito educativo; il primo di essi vede i bambini come soggetti passivi di ricerca, mentre il secondo come essi stessi attori nel processo di produzione di dati e conoscenze. Se una volta si riteneva quindi che le informazioni provenienti dai bambini stessi fossero inattendibili, in questa nuova visione della ricerca si crede invece che questi ultimi siano soggetti competenti, in grado di fornire direttamente informazioni a riguardo delle loro esperienze e della loro visione delle cose. Da questo consegue l'idea che le ricerche per le quali valga la pena investire siano quelle che hanno un'utilità per i bambini, "si tratta dunque di riflettere non solo su quello che si può fare *con* i bambini, ma anche su quello che ha senso fare *per* i bambini" (Mortari, 2009, p. 10). All'interno di tale visione la legittimazione di una ricerca deriva dall'utilità che essa può avere i suoi protagonisti. Di conseguenza, la presente tesi di bachelor, con la sua sperimentazione, si pone l'obiettivo di offrire un interessante e redditizio percorso di riflessione e crescita personale alla classe di riferimento, per comprendere poi come i bambini riescano a individuare le loro potenzialità in relazione a un nuovo percorso di studi.

Volendo quindi mettere in luce i vissuti e i pensieri dei bambini in relazione al loro modo di essere, e raccogliendo dati personali e carichi di un valore emotivo e affettivo, risulta chiaro come si renda necessaria un'analisi qualitativa del percorso. Tale propensione è dettata, al di là di un orientamento metodologico di fondo, anche dalla tipologia delle informazioni che si andranno a ricavare. Quali strumenti di raccolta dati si avranno infatti da un lato le registrazioni dei dialoghi e delle discussioni svolti con e tra i bambini e insieme alla classe, mentre dall'altro i concreti materiali prodotti dagli allievi a proposito delle loro identità competenti e del loro passaggio alla scuola media. A tutto ciò si integreranno inoltre le osservazioni fatte nel corso dei diversi incontri e annotate in un diario di bordo, il quale permetterà di completare i dati oggettivi e concreti provenienti dagli alunni.

Di conseguenza, per l'analisi dei dati si considereranno innanzitutto le identità competenti trovate dagli alunni nel corso della sperimentazione per poi fare delle considerazioni più generali legate al vissuto degli allievi e a eventuali cambiamenti riscontrati in essi durante il percorso. I dati oggettivi delle produzioni dei bambini, dopo essere stati suddivisi in categorie, saranno così confrontati e integrati ai loro apporti orali e alle osservazioni fatte a proposito delle dinamiche riscontrate nel gruppo; tutto questo al fine di avere un quadro più completo dell'intero contesto.

Presentazione e analisi dei dati

Conformemente alle domande di ricerca, e al fine di riflettere sul percorso svolto con la classe, in questo capitolo verranno presentati e analizzati i dati raccolti nel corso delle attività. Mantenendo una relazione con il quadro teorico di riferimento, con il contesto considerato e più in generale con la pratica di docente, saranno quindi qui di seguito esposti e interpretati i dati ritenuti utili e interessanti per un approfondimento dei risultati ottenuti. Tutto ciò al fine di trarre delle conclusioni sul lavoro complessivo, con le sue implicazioni e ricadute professionali.

In primo luogo, costituendo il nodo centrale attorno al quale si è sviluppato il percorso, sono riportati qui di seguiti alcuni dati significativi a proposito delle identità competenti emerse nel corso della sperimentazione[10]. Per favorirne l'analisi si ritiene utile e coerente suddividerle, come evidenziato dagli stessi allievi, nelle seguenti categorie: capacità scolastiche; hobby e passioni, i quali comprendono capacità artistiche, sportive, ecc.; argomenti di conoscenza; caratteristiche caratteriali positive e infine altre tipologie miste. Osservando da vicino le identità competenti trovate nel corso delle attività, si è notato come la categoria maggiormente rappresentata cambiasse a seconda di chi le stesse identificando in quel momento. Qualora erano i bambini stessi a cercare le loro identità competenti sono prevalse quelle legate agli *hobby* e alle *passioni*, con esempi quali *suonare il violino, giocare a calcio, leggere e disegnare*. Quando invece sono stati i genitori a cercarle si è notata una netta preponderanza di quanto concerne le *caratteristiche caratteriali positive*; i punti di forza caratteriali maggiormente identificati sono stati per esempio *essere socievole, saper ascoltare, essere altruista o essere sensibile*. Infine, quando sono stati gli allievi a dover individuare le competenze dei compagni, si è notato un maggiore equilibrio, con una presenza pressoché uguale di hobby o passioni e caratteristiche caratteriali positive, con identità competenti quali *essere fantasioso, essere simpatico, saper ballare e saper giocare a calcio*. In generale è perciò valida l'osservazione che la categoria degli hobby e delle passioni, insieme a quella delle caratteristiche caratteriali positive, sia stata la maggiormente rappresentata, mentre quelle delle *capacità scolastiche* e degli *argomenti di conoscenza* siano state le meno considerate. Fra queste ultime potevano rientrare competenze quali *essere bravo in matematica, avere una bella calligrafia, conoscere l'astronomia, conoscere gli animali o essere esperto di dinosauri*. Parallelamente a tale prevalenza o minoranza di determinate identità competenti, è rimasta piuttosto costante nel mezzo la *categoria mista*, anche in quanto questa poteva comprendere capacità quali

[10] A questo proposito si trovano alcuni esempi di produzioni degli alunni nell'Allegato 3 a p. 56.

accudire il proprio animale domestico, saper convincere il papà, dormire o fare la babysitter; evidentemente molto variegate fra loro e di conseguenza di difficile classificazione.

Globalmente si ritiene che le tendenze evidenziate possano essere in primo luogo riconducibili al diverso modo di pensare e di vedere le persone che caratterizza adulti e bambini. Il fatto che questi ultimi si concentrino maggiormente su aspetti concreti, quali gli hobby e le passioni, può essere imputabile allo stadio dello sviluppo nel quale si trovano. Il bambino, fino a una certa età, ha infatti maggiori difficoltà rispetto a un adulto se confrontato con aspetti astratti, o comunque poco tangibili e concreti; in lui il pensiero formale e ipotetico – deduttivo[11] non è infatti ancora totalmente sviluppato. Questo non significa che non sappia riflettere e discutere su argomenti di origine astratta, ma semplicemente che avrà più difficoltà a farlo, dirigendo quindi magari la sua attenzione prima su elementi più concreti, quali possono essere i suoi hobby e le attività che ama svolgere. Piaget ritiene che questa capacità di pensiero sia acquisita al meglio dall'adolescenza in poi (Camaioni, Di Blasio, 2002), e, gli allievi in questione, si trovano proprio a cavallo di questa fase. Risulta quindi normale che i genitori abbiano indagato in modo più ampio il campo dei punti di forza caratteriali; essi hanno infatti potuto sviluppare maggiormente questa tipologia di ragionamento. Inoltre, rispetto ai bambini, gli adulti sono solitamente abituati a considerare e valutare le persone dal punto di vista caratteriale e della personalità, piuttosto che per le loro passioni, le quali di norma emergono in un secondo tempo, con una conoscenza più approfondita. Queste sono considerazioni ritenute valide in via generale riferendosi alle tendenze maggiormente evidenziate nella classe, si trova però doveroso sottolineare che si sono anche notati alunni che invece si sono molto interessati alle loro caratteristiche caratteriali, dimostrando già una notevole consapevolezza a riguardo. In questi casi è possibile che questa forma di pensiero fosse già maggiormente sviluppata, infatti "tali abilità cognitive, anche se non vengono pienamente esercitate in modo ragionato o compiutamente acquisite, esercitano una certa influenza sullo sviluppo dell'autoconsapevolezza e della percezione di sé" (Camaioni, Di Blasio, 2002, p. 233). A tale fenomeno potrebbe anche essere riconducibile il fatto che alcuni alunni abbiano avuto minori difficoltà rispetto agli altri nell'evidenziare le loro identità competenti; ognuno ha infatti i suoi

[11] Il pensiero operatorio formale, di natura ipotetico - deduttiva, è la forma di pensiero che secondo Piaget viene acquisita più tardi, con l'arrivo e l'inoltrarsi dell'adolescenza. In questa fase le capacità intellettive della persona subiscono un notevole ampliamento, in quanto si diviene capaci di ragionare in termini ipotetici – deduttivi, cosa che permette di operare logicamente su basi puramente ipotetiche, isolate dalla realtà concreta e tangibile, ricavando le giuste osservazioni e conclusioni (Camaioni, Di Blasio, 2002). Grazie a queste nuove capacità l'adolescente può ora ragionare in termini di possibile e non solo di reale, ampliando notevolmente la sua capacità di pensiero, le quali possono finalmente spaziare nell'astratto.

tempi nello sviluppo e non tutti raggiungono determinate forme di pensiero nello stesso tempo e allo stesso modo, si tratta pur sempre di processi graduali e molto variabili. Al di là degli aspetti citati, si ritiene che un altro fattore che possa spiegare i fenomeni evidenziati sia il fatto che potrebbe esserci una differenza fra il cercare le proprie identità competenti, quanto piuttosto quelle di qualcun altro. In generale sembra plausibile credere che sia spesso più semplice evidenziare le caratteristiche di qualcuno che si ha vicino, piuttosto che fare un'analisi di se stessi, tanto più se si considerano gli aspetti caratteriali e i tratti della personalità. Come esposto nel paragrafo precedente, qualora erano genitori e compagni a ricercare le identità competenti di un allievo, risultavano per l'appunto questi quali aspetti maggiormente rappresentati, mentre le cose cambiavano quando erano gli stessi alunni a farlo. Sebbene si tratti di una generalizzazione, osservando gli alunni si è notato come riuscissero a trovare più facilmente le caratteristiche caratteriali dei compagni se per farlo potevano attingere a delle esperienze direttamente vissute con essi. In questo modo riuscivano infatti in un certo senso a recuperare i punti di forza degli altri sulla base di quanto loro stessi avevano provato in determinate situazione vissute insieme. Per chiarire meglio questa ipotesi si propone di seguito la trascrizione di un estratto di un incontro:

> "Tu per esempio sei altruista perché quando non capisco le schede di DIMAT mi aiuti e mi spieghi come devo fare." (Tratto dal diario di bordo della docente – ricercatrice)

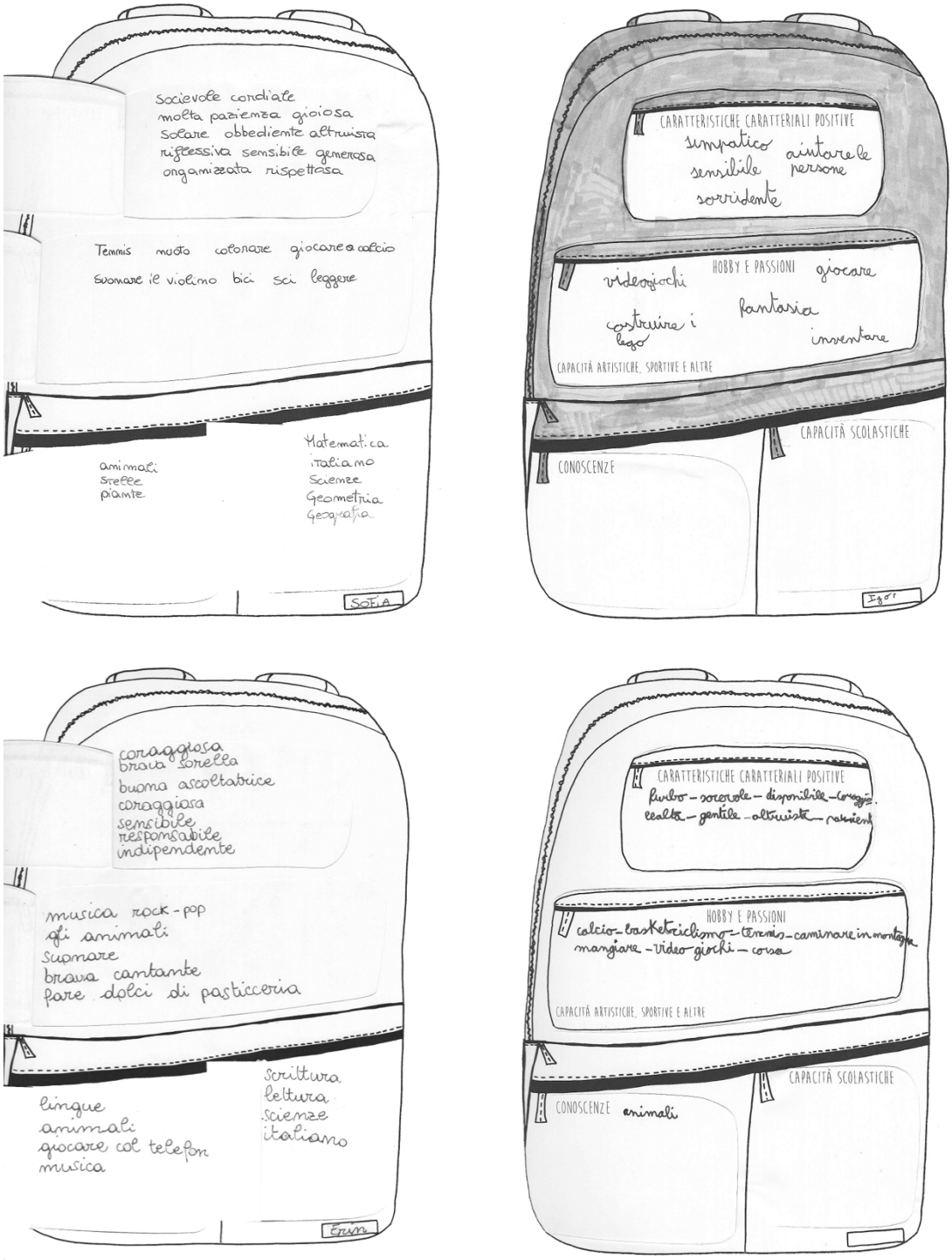
Dall'esempio qui riportato è possibile evincere il ragionamento appena descritto: l'allievo, per individuare una capacità del compagno, si rifà a un'esperienza vissuta con lui dalla quale ne emerge un punto di forza. Probabilmente, pensando al percorso svolto, ad aver anche aiutato a ragionare in questi termini è il fatto di aver seguito un procedimento simile nel trovare le caratteristiche dei personaggi del libro, le quali sono emerse a partire dalla riflessione su alcune situazioni concrete da loro vissute. Questa tipologia di ragionamento, dalla situazione concreta al dato maggiormente astratto, è stata notata particolarmente in questa occasione, infatti, qualora erano gli allievi a dover trovare le loro stesse capacità, non si sono evidenziati ragionamenti simili. Per spiegare la generale massiccia presenza di punti positivi caratteriali, un altro aspetto da considerare in relazione al parallelismo con il libro è il fatto che punti di forza quali coraggio, lealtà, altruismo, generosità e sensibilità, fra i maggiormente citati dagli alunni, facevano parte delle capacità riconosciute ai personaggi della storia, alle quali i bambini potrebbero aver quindi attinto.

Sempre considerando la tipologia di competenze evidenziate dagli alunni, un ulteriore aspetto di interesse riguarda la generale scarsa considerazione delle capacità scolastiche e degli argomenti di conoscenza, per i quali si sono trovate davvero poche identità competenti. Tale disinteresse potrebbe essere dovuto agli elementi considerati a livello di quadro teorico per quanto concerne ciò

che è di interesse nell'adolescente, sia per la sua definizione identitaria, che per gli argomenti che vuole condividere con i pari. A questo proposito è plausibile credere che l'attenzione degli allievi sia maggiormente diretta verso la sfera del tempo libero e delle attività condivisibili con il gruppo di coetanei, come pure a quelle caratteristiche che possano metterli in risalto positivamente ai loro occhi. Ciò è infatti coerente con quanto considerato nell'analisi di contesto a proposito della presenza nelle dinamiche di classe di comportamenti volti a riscontrare l'approvazione dei compagni, sia in modo positivo che non. Spesso, osservando gli alunni, si è visto come siano fattori quali una passione o un hobby in comune a essere considerati elementi di unione e di amicizia, plausibilmente in quanto permettono di trascorrere del tempo insieme, divertendosi con un amico. In relazione a questo, gli aspetti scolastici potrebbero invece essere di maggiore interesse se confrontati con i genitori, i quali come detto sono referenti per questo ambito e spesso mostrano un interesse a riguardo. Basti pensare al fatto che sono numerosi i casi in cui gli alunni, in seguito a una valutazione positiva, o a un complimento del docente, esprimono il desiderio di comunicarlo immediatamente ai genitori. Se si riflette inoltre sul fatto che soprattutto le competenze scolastiche sono spesso oggetto di giudizio e valutazione quotidiana a scuola, è anche ragionevole supporre che qualora si fornisca uno spazio di riflessione e condivisione che vada al di là di queste, esse non siano le più considerate dagli alunni, i quali potrebbero avere il desiderio di concentrarsi su altro, senza il peso della valutazione del docente o delle aspettative del genitore a riguardo. Quale ultimo aspetto bisogna considerare che spesso si è avuta l'impressione che gli allievi si concentrassero maggiormente su quanto piace loro, piuttosto che su quanto sono effettivamente bravi a fare. Questo potrebbe aver portato a una focalizzazione sui luoghi di interesse, e quindi sugli hobby e le passioni, piuttosto che sulle competenze scolastiche, le quali non corrispondono necessariamente a un interesse personale. Il concetto di identità competenti è infatti ampio, e può comprendere: "gli hobby, le piccole specialità, le competenze scolastiche ed extrascolastiche, le passioni collezionistiche di ciascuno studente" (Canevaro, Berlini, 1996, p. 20).

Per meglio illustrare quanto sinora descritto, e prima di approfondire ulteriormente l'analisi, sono qui di seguito riportati alcuni degli "zaini delle competenze per le medie" realizzati dagli alunni. A tal proposito è utile specificare che la classe ha deciso di inserirvi l'insieme delle identità competenti trovate, e non solamente quelle identificate quali utili alla scuola media. Gli allievi hanno infatti voluto introdurre nello zaino tutte le loro capacità al fine di potersi riconoscere al meglio in esso. Questo soprattutto considerando l'eventualità di incontrare situazioni di difficoltà sinora non evidenziate, nelle quali potrebbero tornare utili altre competenze presenti nel loro bagaglio. Quale docente e ricercatrice si è deciso di accettare questa proposta in quanto si ritiene che questi momenti siano in primo luogo dedicati ai ragazzi e che di conseguenza sia necessario

lasciarsi guidare anche dalle loro idee. Inoltre, questo cambiamento non avrebbe compromesso i fini della ricerca, che come si ricorda devono soprattutto essere utili agli alunni che la vivono. Per rispondere alle domande di ricerca vi erano comunque i dati delle attività precedenti, ritenuti molto significativi, e la riflessione degli alunni, del tutto coerente e meritevole di ascolto.



Rispetto a questi esempi è possibile riscontrare la tendenza sopra evidenziata, se infatti in due casi l'allievo è riuscito a identificare delle identità competenti in tutti gli ambiti, negli altri non sono invece minimamente stati considerati gli ambiti di conoscenza e le capacità scolastiche. È inoltre possibile constatare le diverse tipologie di identità competenti trovate dagli alunni. Nell'Allegato 5 a p. 61 si trovano altri esempi di lavori degli allievi.

Avendo esemplificato e analizzato quale genere di identità competenti sia stato trovato dagli alunni durante il percorso, è interessante considerare, in ottica delle domande di ricerca, quali abbiano individuato in relazione al loro futuro scolastico alle medie. In una delle discussioni svolte gli allievi hanno infatti identificato quelle che per loro sono le possibili situazioni di difficoltà che incontreranno alla suola media, per poi in seguito cercare fra le loro identità competenti quelle che potranno tornare utili in suddette situazioni. Qui di seguito se ne faranno alcuni esempi, considerando quelle maggiormente sentite dagli alunni[12]. Per la prima di queste, riferendosi alla problematica maggiormente rilevata nella classe, si riporta qui una frase scritta da un allievo:

> "I bulli di quarta media rappresentano la maggior parte dei problemi perché ti picchiano e ti prendono in giro." (Tratto dalle produzioni degli allievi nel quarto incontro)

Come emerge dall'affermazione, gli alunni dichiarano che una delle loro maggiori preoccupazioni è appunto il bullismo, e, di conseguenza, l'essere presi in giro o picchiati dagli altri. Riflettendo su questo punto, quali capacità utili a fronteggiare la situazione, sono emerse identità competenti quali *saper parlare, essere gentili e pazienti, essere furbi, ma anche saper picchiare o scappare.* In generale gli allievi propongono però le *capacità di dialogo e ascolto* quale migliore strumento in questa situazione di difficoltà, anche se si dicono incerti sulla loro effettiva efficacia. In relazione a questo, un'altra problematica che desta apprensione nella classe riguarda la possibile difficoltà nel fare nuove amicizie e di conseguenza il rimanere da soli.

> "L'anno prossimo ci separano e poi magari non riusciamo a trovare nuovi amici e dopo rimaniamo da soli e non sappiamo cosa fare." (Tratto dalle produzioni degli allievi nel quarto incontro)

In risposta a tale preoccupazione gli allievi hanno identificato ausili quali *saper socializzare, essere gentili, essere divertenti, essere leali, sapersi adattare ed essere sorridenti*. Inoltre, come si approfondirà, ritengono che il fatto di conoscere i propri punti di forza possa aiutare a essere naturali a ed essere se stessi, cosa per loro utile nel fare amicizie in un nuovo contesto, ma non solo.

> "Essere me stesso… se posso capire le mie vere capacità e farle capire a qualcun altro lui si fiderà di me e riuscirò a fare nuove amicizie. Posso essere naturale e non vergognarmi." (Tratto dalla registrazione del quarto incontro)

Si vede qui, come nel corso delle attività, gli alunni abbiano iniziato a riflettere sull'utilità di quanto si stava svolgendo e di come questo li faceva sentire. Tutti questi aspetti, interessanti al fine di

[12] Per una completa visione del lavoro svolto è possibile consultare l'Allegato 4 a p. 59, dove si trova la lista integrale delle situazioni evidenziate e delle identità competenti messe in gioco per affrontarle.

rispondere alle domande di ricerca, saranno ripresi e analizzati dopo aver considerato ancora un esempio di situazione problematica emerso dalle attività in classe. Un ultimo genere di preoccupazione che sembra infatti essere molto presente negli alunni riguarda i compiti, le verifiche e i docenti, con la messa in evidenza di problemi quali:

> "Non riuscire a organizzarsi per i compiti e le verifiche che sono tanti e difficili."
>
> "Ci sono maestri severi che danno gli avvisi e tu magari non ti ricordi nemmeno tutti i maestri."
>
> (Estratti della registrazione del quarto incontro)

Quali strumenti utili all'affrontare situazioni maggiormente scolastiche come queste, gli alunni trovano capacità quali *essere organizzati, essere indipendenti, avere un metodo di studio, avere buona memoria, essere rispettosi, essere attenti e saper ascoltare*; tutte caratteristiche della persona che ai loro occhi dovrebbero aiutare a essere apprezzati dai docenti e ad andare bene a scuola.

In generale, osservando tutte le identità competenti selezionate, si vede come, ponendo il lavoro in prospettiva della scuola media e delle possibili situazioni di difficoltà che vi si incontreranno, l'attenzione finisca quasi unicamente sulle caratteristiche caratteriali positive possedute, a discapito delle altre categorie, le quali non vengano minimamente considerate. Inizialmente infatti, dinanzi al compito, gli alunni sono apparsi parzialmente spiazzati, poiché non riuscivano a capire quale genere di capacità potesse aiutarli in situazioni simili. Poi, facendo un parallelismo con il libro letto e con le problematiche incontrate dai personaggi e i loro punti di forza, gli alunni hanno iniziato a trovare qualche esempio e a capire che spesso potrebbero essere proprio le caratteristiche della personalità a poterli effettivamente aiutare. Pian piano sono così riusciti a identificare, nel loro bagaglio di identità competenti, quelle che potrebbero tornare utili o per affrontare le situazioni evidenziate, o anche per evitare di incapparvi. Come dimostrato dagli esempi riportati, gli allievi sono quindi riusciti a costruire un bagaglio di identità competenti utili in vista del loro futuro scolastico alle medie, il quale, come si approfondirà nel seguente paragrafo, è stato anche oggetto di numerose altre riflessioni.

Come anticipato, a complemento dei dati sinora esposti sulle identità competenti degli alunni, ve ne sono anche altri riguardanti le riflessioni fatte con gli allievi a proposito dell'utilità del percorso svolto, e di conseguenza di come si siano sentiti grazie a esso. Questi sono stati ricavati dai componimenti redatti in proposito dai singoli alunni, come anche dalle discussioni svolte a livello di classe. L'insieme di dati raccolti ha permesso di sviluppare l'analisi volta a rispondere alla seconda domanda di ricerca, relativa al vissuto personale degli allievi e alla loro capacità di individuare gli eventuali benefici del percorso. Si è così cercato di trovare una possibile classificazione per le

diverse tipologie di utilità percepite dagli alunni, giungendo a individuare le seguenti sei categorie generali alle quali ricondurre gli esiti del lavoro dal loro punto di vista:

- Migliorare la preparazione alla scuola media;
- Accrescere l'autostima e incrementare i sentimenti positivi;
- Potersi conoscere meglio e scoprire nuove cose di sé;
- Conoscere e riconoscere le capacità degli altri oltre alle proprie;
- Migliorare la preparazione per eventuali future situazioni difficili;
- Sviluppare le proprie capacità[13].

Prendendo spunto da quanto emerso nei momenti di discussione in classe, sono diversi gli interventi interessanti e che mettono in luce una riflessione a proposito dei benefici tratti dal percorso; alcuni di essi sono esposti qui di seguito in via generale, senza ancora una classificazione.

> "Così non ci fa sentire dei buoni a nulla… eh perché se non hai capacità ti senti triste e non sei bravo a fare niente… se invece le sai stai meglio."
>
> "Così so cosa mi aspetta alle medie e sono più tranquillo e più naturale, senza vergognarmi."
>
> "Se sei triste e sai cosa sei bravo a fare lo puoi fare e ti aiuta a essere di nuovo felice."
>
> "Se so in cosa sono bravo posso aiutare gli altri se in quella cosa fanno fatica."
>
> (Estratti dalle registrazioni dei diversi incontri)

La buona consapevolezza di sé dimostrata dai ragazzi durante il percorso è ben esemplificata dalle frasi citate, in quanto queste mostrano come essi siano riusciti a riflettere sulle sensazioni provate durante il progetto e quindi ad esplicitarle. Le considerazioni proposte dagli alunni sono pertanto di notevole interesse al fine di comprendere come essi abbiano vissuto i momenti dedicati all'accoglienza e alla valorizzazione dei singoli e del gruppo (nello specifico le attività concernenti le identità competenti). Grazie alle percezioni di chi ha vissuto tali spazi in prima persona, si ha infatti la possibilità di avere un riscontro effettivo in merito agli obiettivi che si pongono a livello teorico alla base degli strumenti pedagogici in uso. Tale verifica aiuta il docente nella valutazione della reale efficacia dei percorsi che ha ideato, poiché gli consente di individuare regolazioni alternative e nuove piste di sviluppo per il suo operato. Nel caso della presente ricerca, le riflessioni degli alunni saranno considerate sia di seguito per valutare l'utilità del percorso nella percezione

[13] I dati completi a proposito delle categorie evidenziate e delle considerazioni degli alunni sono reperibili nell'Allegato 6 a p. 62. Inoltre nell'Allegato 7 a p. 64 sono presenti alcuni esempi di riflessioni complete degli allievi.

degli allievi stessi, sia in sede conclusiva per ragionare sugli aspetti maggiormente regolativi e valutativi della sperimentazione realizzata.

Procedendo quindi più nel dettaglio con l'analisi, si proporranno qui di seguito alcuni significativi esempi di riflessione per le categorie sopra evidenziate, iniziando da quella legata alla *preparazione in vista della scuola media*.

> "Questa attività con la Chiara mi è piaciuta molto perché mi ha aiutato a riscoprire le mie qualità. E grazie a queste attività sarò più tranquillo alle medie."
>
> "Questa attività mi è piaciuta e mi ha aiutato per capire in cosa sono fare e in cosa non sono molto portato, ma potrei migliorare. Per le medie mi sento meglio e non sono preoccupato."
>
> "A me è piaciuto molto fare queste attività […] Mi è venuta pure voglia di andare alle medie cosa che prima non mi piaceva pensare."
>
> (Estratti dei testi prodotti dagli allievi nel sesto incontro)

Diversi allievi, rispetto alle paure che avevano espresso prima di svolgere la presente sperimentazione, si sono detti maggiormente tranquilli a proposito del loro futuro scolastico, in quanto il fatto di sapere di avere delle capacità li ha rassicurati. Grazie all'identificazione delle loro competenze dicono di aver compreso di possedere numerosi strumenti per intraprendere questo nuovo percorso, e non solo. Alcuni alunni hanno infatti anche affermato di sentirsi ora maggiormente preparati per affrontare pure altre eventuali future *situazioni di difficoltà*.

> "Ho capito che conoscere le mie capacità serve ad affrontare situazioni difficili che magari succederanno in futuro. Questo lavoro mi ha aiutato a capire di non arrendersi mai per qualcosa che ci tieni." (Estratti dei testi prodotti dagli allievi nel sesto incontro)

Al fine di comprendere cosa possa aver aiutato a far emergere negli allievi sensazioni più positive rispetto al futuro, è utile tenere presente quanto esprimono alcuni di essi a riguardo della *maggiore autostima* acquisita durante il progetto, la quale li avrebbe fatti sentire meglio rispetto al loro percorso scolastico alle medie.

> "Questo lavoro mi è servito ad avere più autostima in me, perché ho conosciuto delle nuove caratteristiche caratteriali e punti di forza che non conoscevo di me."
>
> "A me è piaciuto molto fare questo lavoro perché così ho imparato a essere più sicura di me e anche perché adesso ho anche un po' più di autostima che mi è servita molto perché prima pensavo di averne davvero poca."
>
> "Per me è stato emozionante di aver scoperto così tante capacità e caratteristiche caratteriali. Mi ha fatto sentire speciale, sicura, apprezzata e brava." (Estratti dei testi prodotti dagli allievi nel sesto incontro)

Dalle affermazione proposte è possibile evincere come diversi alunni si siano sentiti bene in questi momenti di accoglienza, provando sentimenti positivi e sentendosi valorizzati per le proprie capacità e caratteristiche. È interessante notare come sia stato sufficiente dedicare anche solo una piccola porzione del tempo scolastico alla scoperta dei punti di forza degli alunni, per riuscire a far emergere almeno un inizio di quella maggiore consapevolezza di sé necessaria per la propria definizione identitaria. Riferendosi alle parole degli allievi emerge infatti come, grazie a un lavoro specificamente indirizzato all'individuazione e alla valorizzazione delle identità competenti di ognuno, sia stato per loro possibile prendere maggiore consapevolezza degli elementi costitutivi della loro persona e di sentirsi di conseguenza orgogliosi di se stessi. Questo conferma quanto espresso a livello teorico a proposito del fatto che l'identità prenda forma, oltre che dall'interazione con l'ambiente, anche dall'individuazione e dal consolidamento delle proprie capacità, resi per esempio possibili da un lavoro sulle identità competenti. In relazione a ciò vi sono stati anche molti allievi che hanno dichiarato che il percorso è stato per loro utile al fine di *conoscersi meglio e scoprire nuove cose su se stessi*.

> "Questa attività mi è piaciuta perché mi ha aiutato a riscoprire le mie qualità e ora mi conosco meglio."
>
> "Questo lavoro mi ha fatto imparare tanto e anche scoprire tanto per esempio quando i miei genitori o i miei compagni hanno trovato delle mie capacità mi ha fatto sentire bene e anche il fatto che trovavano delle mie capacità che magari non sapevo neanche che le avevo."
>
> (Estratti dei testi prodotti dagli allievi nel sesto incontro)

Tali riscontri permettono di unire quanto espresso in via teorica a proposito delle identità competenti, a quanto considerato, sempre teoricamente, in relazione alla fase di sviluppo dell'adolescenza, nella quale il bambino andrebbe a ricercare e costruire la sua identità personale. È così possibile ipotizzare che effettivamente questa pratica ben si addica a tale periodo dello sviluppo; stando alle parole dei ragazzi se ne può infatti trarre beneficio in quanto è possibile conoscersi meglio, iniziando a definire la propria identità. Avendo quindi dedicato momenti alla riflessione individuale, ma anche alla condivisione e al dialogo con i pari, si è probabilmente permesso quel racconto di sé, insieme agli altri, che potrebbe aiutare proprio questi processi.

Aspetto molto interessante in relazione a quanto appena considerato, è il fatto che alcuni allievi particolarmente sensibili ed empatici abbiano anche individuato il beneficio di aver potuto *conoscere meglio gli altri* e le loro capacità.

> "Questo lavoro che abbiamo fatto è stato molto interessante. Mi ha fatto capire che ho tante capacità importanti però non solo io anche gli altri. Adesso mi sento più "responsabile" di me stessa nel senso che prima non è che stavo lì a pensare che capacità avevo ma adesso le so e sono molto felice, così anche gli altri." (Estratto dei testi prodotti dagli allievi nel sesto incontro)

La riflessione proposta risulta essere davvero utile al fine di poter immaginare gli apporti che un approccio come questo può offrire se protratto a lungo termine e svolto con continuità. Pensando alle caratteristiche del gruppo – classe, se si sviluppasse una visione di questo tipo in molti degli alunni, sarebbe certamente più semplice arrivare a quella coesione di gruppo tanto auspicata. Il riconoscimento delle rispettive capacità implica infatti una sensibilità e un rispetto verso l'altro, in quanto quest'ultimo solamente così può essere riconosciuto anche lui come degno di ascolto e valorizzazione. A questo proposito ci sono stati anche allievi che hanno affermato di essersi sentiti bene qualora i compagni hanno attribuito loro delle capacità, facendogli un complimento.

> "Durante questa attività la mia autostima e salita perché sentirsi dire dei complimenti dai tuoi compagni è sempre bello […] ti senti bene poi." (Estratto dei testi prodotti dagli allievi nel sesto incontro)

È quindi immaginabile come, seppur parlando di competenze individuali, sia effettivamente coinvolta la dimensione del gruppo e delle relazioni che lo costituiscono. Si ritiene quindi ragionevole supporre che se visioni e stati d'animo come questi fossero maggiormente diffusi nella classe, il clima e la sua identità di gruppo ne trarrebbero beneficio, favorendo dinamiche più positive e costruttive al suo interno. Sono infatti diverse le affermazioni dei bambini, simili a quella qui riportata, che fanno supporre un sentimento positivo emerso qualora si sono sentiti valorizzare dai compagni e quindi nel gruppo. Questo chiaramente non è però sempre valido, in quanto, soprattutto nelle fasi di condivisione a classe intera, ci sono anche stati allievi che hanno detto di non volersi esprimere e di non voler condividere con i compagni le loro scoperte. Tale rifiuto si ritiene possa essere riconducibile al fatto che in questi momenti alcuni alunni intervenissero con commenti canzonatori, smentendo il fatto che i compagni fossero bravi a fare determinate cose; elemento che potrebbe plausibilmente aver bloccato diversi bambini, soprattutto i più introversi.
Un ultimo aspetto di interesse a questo proposito è il fatto che quasi tutti gli allievi abbiano deciso di scrivere le loro capacità all'interno delle tasche dello zaino, piuttosto che fuori. Come detto, si è infatti spiegato che si potevano mettere all'interno quelle identità competenti che si ritenevano personali, e si volevano tenere per sé, mentre all'esterno quelle da condividere con i compagni. Tale elemento sembra essere significativo alla luce delle caratteristiche del gruppo – classe, le quali potrebbero qui trovare conferma. Nonostante vi fosse infatti il desiderio di condividere con i pari le proprie passioni, i propri hobby e i propri pregi, questo interesse è spesso rimasto limitato a un piccolo gruppo di compagni e non si è esteso a tutta la classe. Diversi allievi hanno quindi preferito condividere i loro "zaini delle competenze per le medie" solamente con alcuni membri del gruppo, non volendosi esprimere davanti all'intera classe. Questo comportamento potrebbe essere sintomo proprio di una mancanza di coesione e solidarietà, e questo è anche emerso nel lavoro a gruppi per la ricerca delle identità competenti dei compagni. In questa occasione sono infatti state veramente

poche le capacità trovate, e si è avuta l'impressione che non tutti gli alunni si siano potuti sentire valorizzati nel gruppo. A tal proposito si ritiene, come si approfondirà a livello delle conclusioni, che per ottenere risultati in questa direzione sia necessario un lavoro più approfondito e continuato di quello che si è potuto svolgere con la presente ricerca. Si tratta infatti di aspetti molto delicati, che coinvolgendo numerosi fattori riguardanti i singoli e le loro relazioni con gli altri, necessitano una cura e un'attenzione protratte nel tempo.

Tornando però a una riflessione e a un'analisi più globale, si vuole ora considerare l'insieme delle reazioni degli alunni alla sperimentazione svolta. I dati che riguardano questo aspetto sono infatti ritenuti informativi a proposito di come gli allievi si siano sentiti durante le attività, e quindi anche dei benefici che hanno percepito grazie a esse. A tal proposito emerge in via generale come essi sembrano essersi sentiti valorizzati grazie a questi momenti, avendo la sensazione di approfondire la propria conoscenza personale e di sentirsi conseguentemente maggiormente tranquilli a proposito del proprio futuro scolastico, ma non solo. Le ricadute positive del percorso condotto sembrano quindi essere molte, e in tal senso, osservando gli alunni e ascoltando i loro interventi nel corso degli incontri, si sono anche notati dei cambiamenti di prospettiva o di opinione in loro. Per esempio durante il primo incontro, quando si è anticipato che si sarebbero cercate le proprie capacità su modello di quanto fatto con i personaggi del libro, un allievo è intervenuto dicendo: "Ma io non so fare niente". Lo stesso allievo, nel corso della sperimentazione, ha poi però riscoperto e identificato le sue identità competenti, inoltre se ne è sentite attribuire altre da compagni e genitori. Infine, in occasione della riflessione conclusiva sul percorso, ha pertanto potuto scrivere le seguenti parole:

> "Questa attività mi è piaciuta molto perché mi ha aiutato a riscoprire le mie qualità."
>
> (Estratto dei testi prodotti dagli allievi nel sesto incontro)

Tali parole sono confermate dalla reazione che l'allievo ha poi avuto quanto, dopo aver visto cosa avesse scritto, gli si è ricordato cosa avesse affermato durante il primo incontro. Esso ha infatti sorriso guardando il suo "zaino delle competenze per le medie", il quale era ricco di contenuti e capacità, e quindi di risorse per affrontare il futuro. Tale cambiamento di prospettiva, riscontrato in alcuni degli allievi, è testimoniato anche dalla seguente affermazione, la quale mostra come anche altri alunni siano passati da una visione poco positiva di sé, a una più realistica rispetto alle proprie capacità e ai propri mezzi.

> "A me è piaciuto molto fare questa attività perché mi ha aiutato a essere più sicura di me stessa. Adesso per esempio ho più autostima perché prima pensavo di non essere brava a far niente."
>
> (Estratto dei testi prodotti dagli allievi nel sesto incontro)

A conclusione di questa analisi si è ritenuto interessante proporre questa frase in quanto si crede offra l'occasione di ribadire le potenzialità che possono risiedere in un lavoro basato sui principi di accoglienza e valorizzazione dell'alunno. In questo caso il progetto realizzato ha infatti permesso, grazie all'uso delle identità competenti, di iniziare a innescare dei piccoli cambiamenti di prospettiva negli alunni, i quali sembrerebbero essersi sentiti felici e soddisfatti di sé grazie all'esperienza vissuta. I dati raccolti con la classe, come si approfondirà nelle conclusioni, hanno quindi permesso di dimostrare, anche se nel loro piccolo e senza pretese di generalizzazione, l'utilità di improntare l'insegnamento su un approccio differenziato e accogliente, che contempli al suo interno strumenti come quello delle identità competenti.

Riflessione e conclusioni

Al termine del presente lavoro di ricerca, e soprattutto del lavoro svolto con i bambini, sono numerosi gli elementi ritenuti importanti al fine di attribuire il giusto valore a quanto emerso e appreso durante l'esperienza vissuta in classe. In questo capitolo si considereranno quindi gli aspetti legati alle domande di ricerca, e di conseguenza alle conclusioni tratte sulla base dei dati raccolti, come anche tutto quanto concerne le ricadute professionali e le prospettive di lavoro che riguardano gli strumenti pedagogici messi in pratica nel corso della sperimentazione.

Al fine di dare coerenza agli aspetti da menzionare, saranno dapprima esposte le conclusioni a proposito dei dati raccolti per di rispondere alle domande di ricerca, le quali sono per praticità riprese qui di seguito.

> *Gli allievi di quinta elementare sono in grado di individuare le loro identità competenti in vista del loro futuro scolastico alle scuole medie? Inoltre quali tipologie di identità competenti evidenziano con maggiore facilità e quali invece faticano a trovare?*
>
> *Gli alunni, al termine di un percorso incentrato sulle loro identità competenti e sulla loro utilità nell'affrontare il nuovo percorso alla scuola media, sono in grado di vedere i vantaggi di un lavoro di questo tipo? Se sì, quali?*

Sulla base delle produzioni degli alunni, in relazione agli aspetti più generali legati alla prima delle domande di ricerca, è possibile affermare che, seppur con differenze individuali, tutti gli alunni sono stati in grado di evidenziare le loro identità competenti e di selezionare poi quelle che potranno essere utili per il loro futuro alla scuola media. Chiaramente vi sono stati bambini che hanno faticato meno in questo, dimostrando probabilmente maggiori capacità introspettive e di autoanalisi, ma in ogni caso tutti, anche grazie al sostegno di genitori, compagni e docenti, hanno individuato un buon bagaglio di competenze, le quali come visto spaziano per genere e ambito di riferimento. A questo proposito è emerso però come le identità competenti maggiormente indagate dagli alunni siano state le passioni e gli hobby, seguiti dalle caratteristiche caratteriali, questo a discapito delle competenze scolastiche o degli argomenti di conoscenza teorica. Tale riscontro è ritenuto coerente con quanto espresso nel quadro teorico e nell'analisi di contesto, in quanto gli allievi in questione, ormai preadolescenti, si situano in una fase dove la loro identità personale è in costruzione e dove aspetti quali le proprie passioni, e le caratteristiche che ti fanno emergere positivamente con i pari, sono considerati di fondamentale importanza. Come approfondito nel corso dell'analisi, sono diverse le ipotesi che potrebbero spiegare questa tendenza, ma in ogni caso

si è trovato normale che, confrontati con la classe, e quindi con il gruppo di pari, si siano maggiormente concentrati su questo genere di identità competenti.

Approfondendo quindi gli aspetti legati alla costruzione identitaria dell'adolescente, è possibile fare un collegamento con la seconda domanda di ricerca, e di conseguenza con quanto si è notato a proposito dei benefici visti dagli allievi nel percorso realizzato. Questi ultimi, come approfondito nell'analisi, hanno evidenziato come le attività svolte avrebbero secondo loro permesso di incrementare l'autostima, di sentirsi maggiormente tranquilli e preparati in vista della scuola media, di conoscersi meglio, di scoprire le capacità dei compagni e infine, ma non da ultimo, di sentirsi bene con se stessi e nella classe. Tutti questi elementi risultano coerenti con ciò che la ricerca in educazione già dice a proposito dello strumento delle identità competenti, definito un valido alleato al fine di valorizzare i bambini e di aiutarli a scoprirsi, costruendo pian piano la propria identità personale. Riflettendo perciò sia sul vissuto dei bambini, che su quanto considerato a livello teorico, in risposta alla domanda di ricerca si sente di poter affermare che un riscontro positivo dai diretti interessati vi sia effettivamente stato, in quanto vi è stata la percezione di un reale beneficio, il quale si è espresso in tutti gli aspetti sopraccitati. Gli alunni sono infatti stati in grado di individuare ed esplicitare l'utilità che ha per loro avuto il percorso compiuto, dimostrando una buona capacità di riflessione sui propri vissuti e sulle proprie emozioni e sensazioni a riguardo.

In questo senso, essendo le identità competenti reputate un valido mezzo per valorizzare gli alunni a scuola, è interessante considerare quale ruolo esse abbiano avuto nel percorso. Al termine dell'esperienza, in riferimento al vissuto degli alunni, si crede di poter dichiarare che grazie all'individuazione delle identità competenti sia effettivamente avvenuto un loro riconoscimento quali individui. A tal proposito si crede che la maggior parte degli allievi si sia sentita valorizzata per quanto concerne la sfera personale, ma che sia necessario ancora molto lavoro per far sì che sentimenti positivi quali il riconoscimento e il sentirsi accolti e apprezzati derivino maggiormente anche dai compagni, e da un benessere di gruppo dove ognuno accoglie e gratifica l'altro. Siccome l'interesse di un lavoro come quello condotto è rivolto non solo alla valorizzazione agli occhi della persona stessa, ma anche a quelli dei compagni e del gruppo - classe, la strada da percorrere affinché "tutti si sentano parte di un unico gruppo all'interno del quale è esplicito l'impegno a prendersi cura del benessere e della formazione reciproci" (Polito, 2000, p. 63) risulta quindi ancora lunga. Questo è testimoniato dal fatto che frasi come la seguente, scritta da un'allieva a fine percorso, siano ancora rare nel contesto considerato, mentre dovrebbero poter divenire un sentimento quotidiano.

> "Per me è stato emozionante di aver scoperto così tante capacità e caratteristiche caratteriali. Mi ha fatto sentire speciale, sicura, apprezzata e brava." (Estratto delle produzioni degli alunni dell'ultimo incontro)

Pensieri simili, in relazione alle domande di ricerca e alle considerazioni fatte in proposito, ben rappresentano il bagaglio di apprendimenti costruito durante il percorso non solamente dagli alunni, ma anche personalmente nei panni di docente – ricercatrice. Se infatti la presente tesi si è inizialmente fondata su di un interesse personale, questo ha poi potuto trovare riscontro e conferma nell'esperienza svolta in classe. Grazie a essa è stato possibile mettere in pratica un approccio educativo accogliente, basato sulle identità competenti e sulla valorizzazione dei singoli, dispositivi dei quali si sono compresi meglio potenzialità e nodi critici. Mettendo concretamente in atto tali strumenti descritti a livello teorico, è stato possibile evincerne alcuni elementi fondamentali, utili per una loro adeguata attuazione. È stato così possibile prestare maggiormente attenzione ad esempio al contesto e al clima nel quale si svolgono le attività, e tenere anche presente il fatto che sono necessarie una grande sensibilità ed empatia da parte del docente per accompagnare gli alunni in percorsi di questo genere, sapendo fare da guida, senza forzare le tappe e le riflessioni di ognuno. Quanto prima era quindi quasi solamente un interesse personale, ha potuto trasformarsi in qualcosa di concreto che si è via via arricchito grazie ai dati forniti dall'esperienza diretta con gli alunni, da considerare sempre primaria fonte di informazioni per la propria pratica riflessiva su quanto si svolge in classe. L'opportunità di mettere in pratica un percorso incentrato sull'identità competente è stata pertanto utile al fine di vedere realmente le potenzialità di questo strumento educativo. Se infatti, in un contesto non particolarmente abituato a queste pratiche, già con pochi incontri è stato possibile constatare un riscontro positivo negli alunni, i quali hanno beneficiato dei momenti di accoglienza dedicatigli, è lecito immaginare che se queste pratiche divenissero consuete, i risultati sarebbero presumibilmente positivi sia per i singoli allievi, che per il gruppo classe nel suo insieme. Collegando perciò quanto espresso a livello teorico con quanto emerso dalla sperimentazione, si può concludere che lo strumento pedagogico delle identità competenti possa effettivamente avere un ruolo importante nello sviluppo individuale, contribuendo alla definizione dell'identità personale. Inoltre, esso può anche avere un impatto, qui non ancora così rimarcato, sul gruppo - classe nel suo insieme. Questo poiché rende possibile una valorizzazione che va a modificare la visione che ognuno ha di sé e dei compagni, e tale cambiamento può a sua volta andare a influenzare positivamente le dinamiche di classe. Se infatti la valorizzazione dei singoli si estende agli occhi dei compagni e del gruppo, si possono anche sviluppare elementi quali la conoscenza e il rispetto reciproci, entrambi fondamentali per un clima di classe accogliente e sereno.

Grazie alla sperimentazione e alla sua analisi è stato quindi possibile evidenziare le potenzialità dello strumento delle identità competenti, il quale, basandosi sull'assunto che ogni allievo arriva a

scuola con un certo sapere, saper fare e saper essere, è in grado di influire direttamente sul singolo allievo, sul suo benessere in classe e sulle relazioni che lo circondano. Come verificato tramite l'esperienza vissuta, l'identità competente in classe è inoltre utile al docente per conoscere meglio i suoi allievi, anche con occhi diversi da quelli prettamente scolastici, avendo così la possibilità di stringere relazioni più solide con ognuno di essi. Accanto alla relazione docente – allievo, viene però anche favorita quella fra i membri del gruppo, infatti, se l'identità competente viene associata a degli spazi di parola e condivisione, quali possono essere quelli legati al racconto di sé, anche i legami fra i singoli, e le dinamiche che animano la classe, ne possono risentire positivamente. Come già evidenziato, questo soprattutto grazie al potere che tali pratiche hanno di valorizzare gli alunni per il loro modo di essere, per le loro capacità, per i loro interessi e per le loro passioni. Tutti elementi spesso poco considerati nel contesto scolastico, invece utili al fine di costruire una conoscenza reciproca fra i bambini, e anche di poter prevedere dei momenti di mutuo insegnamento basati sulle competenze che ognuno possiede e può condividere.

Una pedagogia di questo tipo permette pertanto di accogliere la persona nella sua totalità e, di conseguenza, un altro importante beneficio che comporta è il fatto che un bambino che si sente ascoltato, che si sente accolto per le sue caratteristiche e valorizzato per esse, potrà sicuramente essere un bambino che sta meglio a scuola e che può quindi anche apprendere meglio. Si vede così come tali pratiche vadano certamente a influenzare principalmente gli aspetti personali, emotivi e identitari dell'alunno, ma anche quanto poi concerne l'ambito cognitivo e maggiormente scolastico; i due ambiti sono infatti strettamente interconnessi e di conseguenza si coinvolgono innumerevoli componenti della vita quotidiana di classe. Al termine di questa esperienza professionale e di ricerca si è quindi persuasi di poter affermare che valga la pena investire del tempo per tutti quegli aspetti che concernono l'identità del gruppo, come dei singoli; come emerso infatti dalle affermazioni e dai testi dei bambini, tutti possono trarne beneficio, rendendo la scuola un luogo più piacevole e ricco di vissuti personali e comuni. Si ritiene perciò importante che i docenti di oggi e di domani dedichino del tempo a queste pratiche, sfruttando i temi e i bisogni che emergono dalla classe, al fine di costruire con gli alunni degli spazi di dialogo e condivisione che permettano di scoprirsi e di entrare in contatto come persone. In questo caso tali spazi si sono sviluppati a partire dal passaggio dalla scuola elementare alla scuola media, ma qualunque argomento può diventare oggetto di un percorso volto a interessarsi dei singoli e del gruppo. Anche se sovente questo aspetto passa in secondo piano, la scuola è in fondo un luogo sociale, dove si intessono relazioni e dove è possibile imparare a vivere e convivere in società. Sarebbe quindi peccato dimenticare questi aspetti, o perdere queste occasioni di condivisione e riflessione, in quanto per gli allievi il lato relazionale e affettivo è molto importante. In tale prospettiva si è trovato molto bello vedere anche

come gli alunni riescano a scoprirsi pian piano attraverso le attività, dialogando con se stessi, con i compagni, con noi docenti e con le storie che possiamo loro raccontare. Infatti, leggere e sentire ciò che hanno poi da dire sull'esperienza vissuta, fa fermamente credere in queste pratiche in quanto emerge come, se portate a lungo termine, possano davvero influire sull'idea che il bambino ha di sé, sulla sua autostima e sulla sua identità quale persona. Attenzione però a non pensare che l'obiettivo del docente sia quello di cambiare gli allievi, esso deve infatti porsi come unico scopo quello di accompagnarli nella loro crescita e nel loro sviluppo, e, riprendendo le parole di Bonelli e Mancinelli (2005), di aiutarli a "sviluppare un'immagine positiva ma realistica di se stessi e delle proprie capacità come riferimento sicuro per il proprio agire presente e futuro" (p. 17).

In relazione a questo si crede che uno dei principali limiti della presente ricerca sia proprio stato il ristretto tempo a disposizione, che spesso non ha permesso di approfondire adeguatamente determinati aspetti e spunti emersi dalla classe. Nonostante i risultati ottenuti, si ritiene che per far sì che quanto realizzato porti veramente a benefici effettivi e duraturi, sia necessario un percorso più prolungato nel tempo e che abbia quella continuità che è condizione necessaria per l'efficacia di strumenti quali quello delle identità competenti. Se infatti si sono certamente notati i primi accenni di un incremento di auto – consapevolezza, di autostima, di riconoscimento degli altri e dei loro pregi e punti di forza, si ritiene comunque necessario un continuo esercizio di queste pratiche affinché possano diventare normali elementi della vita quotidiana individuale e di classe. Perché questi dispositivi volti all'accoglienza esprimano al meglio le loro potenzialità in ambito educativo, è indispensabile che diventino un'impostazione pedagogica di fondo, che accompagni tutti gli altri elementi dell'organizzazione scolastica in classe, e magari nell'istituto. È necessario potersi prendere la libertà di "perdere tempo" con i ragazzi per poi guadagnarne in futuro grazie ai benefici ottenuti. Si ritiene quindi importante sottolineare che queste pratiche dovrebbero essere una realtà quotidiana, piuttosto che dei momenti precisi inseriti nella programmazione.

Un altro limite evidenziato nella ricerca concerne il fatto di non essere i docenti titolari della classe, fattore che ha sicuramente influito sul lavoro in quanto tale condizione non ha dato la possibilità di conoscere così a fondo i bambini con i quali si stava costruendo il percorso e, di conseguenza, non è sempre stato evidente gestire quanto poi emergeva dai singoli alunni o dal gruppo.

Infine, un ulteriore fattore che si ritiene importante considerare qualora si svolga un lavoro di questo genere, è la differenza che sussiste fra descriversi e trovare le proprie identità competenti. Sovente il confine fra questi due aspetti è molto labile, e non è quindi facile capire quando un allievo stia seguendo l'una o l'altra direzione. Un limite della ricerca può quindi stare anche in questa distinzione, della quale il docente deve tenere presente accompagnando i bambini in attività di questo tipo. Questo soprattutto nel dare le consegne e nel fornire eventuali esempi.

Nonostante questi aspetti si è comunque potuto sperimentare e constatare il valore di un approccio pedagogico che si fondi su tali strumenti e su tali principi di fondo, che per questo sarebbe stato bello poter sfruttare ulteriormente. Pensando infatti ai possibili sviluppi del percorso realizzato, si ritiene che sarebbe stato certamente interessante proseguire con un'indagine più approfondita e ponderata delle identità competenti dei bambini, con l'ausilio di altri materiali a partire dei quali sviluppare una riflessione che andasse maggiormente in profondità. Questo aspetto avrebbe potuto favorire la messa in evidenza dei principali ambiti di competenza degli alunni fra quelli individuati sino a quel momento, permettendo magari di sfruttarli per delle piccole lezioni basate sull'insegnamento fra pari, dove per un momento fosse uno degli alunni a svolgere la funzione di insegnante. Inoltre, mantenendo il legame con la scuola media, e in ottica di un'armonizzazione vera e propria, sarebbe stato interessante poter incontrare con i ragazzi una classe di prima media, con la quale confrontarsi sui timori, sulle situazioni di difficoltà e sulle idee emerse nel corso delle attività, avendo un riscontro a riguardo. In questo modo sarebbe stato possibile osservare ancora meglio come possa cambiare la visione degli alunni a proposito del loro futuro scolastico, di loro stessi e dei compagni, riuscendo così a constatare meglio l'effettiva portata di percorsi come quello realizzato con la classe.

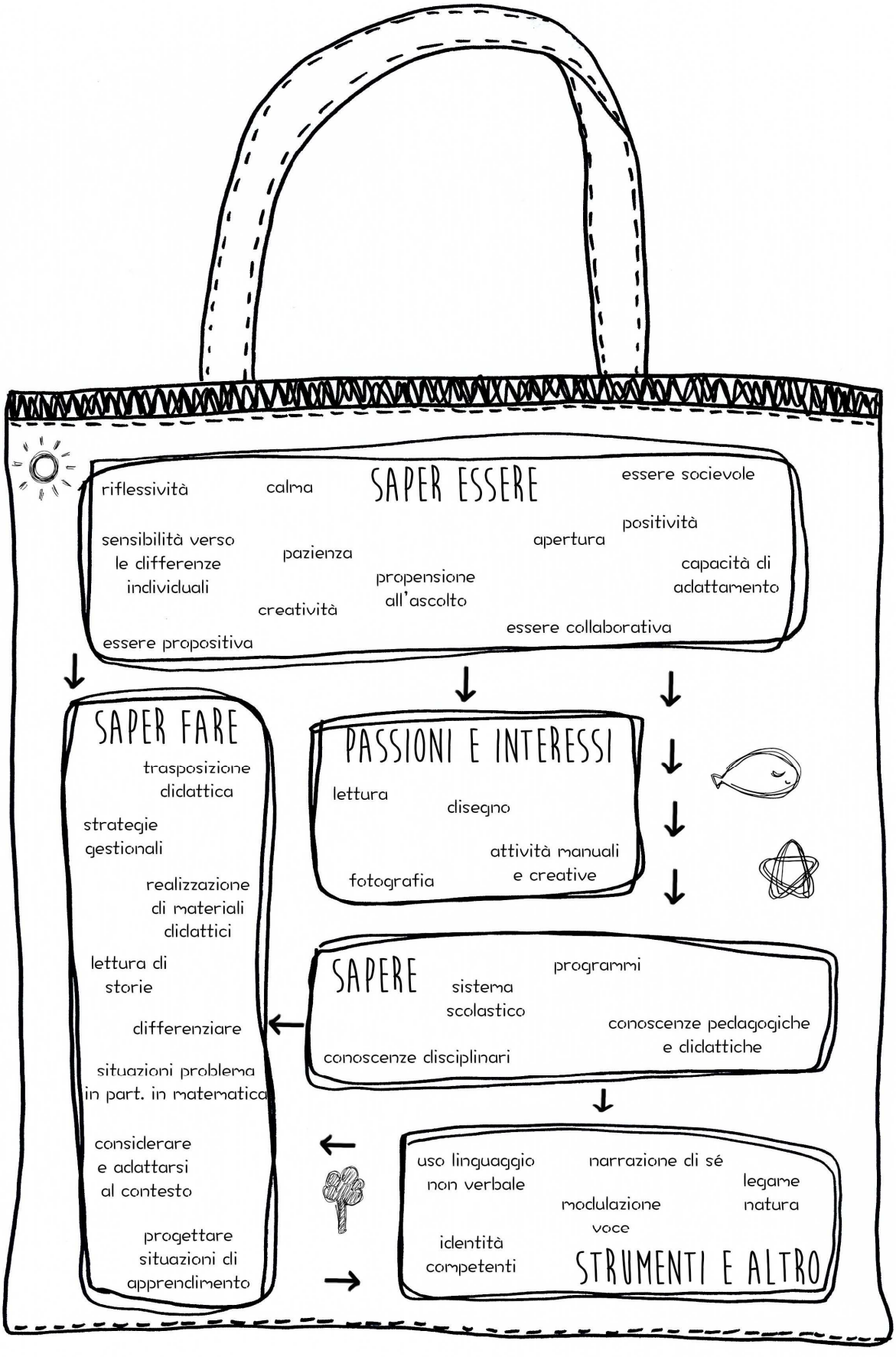
Complessivamente si crede quindi che l'esperienza abbia potuto nel suo piccolo confermare le potenzialità degli approcci considerati a livello teorico, mettendo in evidenza i benefici che ne possono trarre gli alunni, sia a livello personale, che di gruppo. È inoltre emerso come sia anche importante dedicare del tempo ad aspetti che concernono direttamente gli allievi, come in questo caso il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media, per il quale ci si sente quindi di consigliare di investire tempo ed energie per un'armonizzazione che si distribuisca su tutto l'anno scolastico. Come visto, i bambini possono così vivere serenamente il loro presente e il loro futuro scolastico, come più in generale la loro stessa persona.

> "Questo lavoro che abbiamo fatto è stato molto interessante. Mi ha fatto capire che ho tante capacità importanti però non solo io anche gli altri. Adesso mi sento più "responsabile" di me stessa nel senso che prima non è che stavo lì a pensare che capacità avevo ma adesso le so e sono molto felice, così anche gli altri." (Estratto dei testi prodotti dagli allievi nel sesto incontro)

Frasi come questa, già citata nell'analisi, hanno infatti permesso di evidenziare e verificare l'effettiva utilità che lo strumento delle identità competenti, e quindi un insegnamento accogliente, possono avere sia per i singoli sia per il gruppo. In relazione a questo si crede che tale utilità, ritenuta generalmente valida, possa esserlo ancora di più nell'attuale contesto scolastico ticinese. Tale opinione si basa in primo luogo sul fatto che, riferendosi alle proprie esperienze in ambito scolastico, si sia notato come sempre più spesso i vissuti e le storie dei bambini possano essere

complessi e bisognosi di attenzione e accoglienza. Inoltre, si trova anche importante tenere presente il fatto che la realtà scolastica ticinese si stia definendo in molte sue regioni sempre più come multiculturale, con la presenza di realtà diverse e spesso non sufficientemente conosciute e integrate. Considerando queste caratteristiche, si è dell'idea che un'educazione che favorisca la conoscenza e il rispetto reciproci, come anche la valorizzazione dei membri della classe, possa essere decisamente valida e adeguata al fine di promuovere negli alunni un atteggiamento positivo. Questo sia verso di sé, sia verso gli altri, sia verso il futuro e più in generale verso quanto li circonda nella realtà di tutti i giorni. Sta poi chiaramente al docente saper adeguare le sue pratiche alla classe, ma sulla base dell'esperienza vissuta ci si sente di sostenere che un'impostazione pedagogica accogliente, che faccia uso delle identità competenti quale strumento di differenziazione e conoscenza, possa essere certamente valida e fruttuosa. Questo non solamente in ottica della scuola media, ma anche in generale per l'esperienza quotidiana presente e futura degli allievi.

Infine, quale ultimo aspetto, si vuole considerare un importante apprendimento personale legato al fatto che i bambini abbiano potuto "costruire e riempire" il loro zaino per le medie. Facendo un parallelismo con questo, in veste di futura docente al termine della formazione, posso immaginare di realizzare anch'io una borsa delle competenze per il mio avvenire professionale. Ritengo sia infatti sempre importante declinare su se stessi quanto si propone ai bambini, osservando in prima persona le implicazioni che può comportare. Lo strumento delle identità competenti non ha età, e può quindi essere generalmente utile per conoscersi ed essere consapevoli delle proprie risorse, nel lavoro, come nella vita. Per questa ragione, nella pagina seguente, ho deciso di riportare la mia personale borsa delle competenze, la quale si è arricchita in questi anni di formazione, e potrà soprattutto ancora arricchirsi negli anni a venire.


SAPER ESSERE
riflessività
calma
essere socievole
positività
sensibilità verso le differenze individuali
pazienza
apertura
capacità di adattamento
propensione all'ascolto
creatività
essere collaborativa
essere propositiva
SAPER FARE
trasposizione didattica
strategie gestionali
realizzazione di materiali didattici
lettura di storie
differenziare
situazioni problema in part. in matematica
considerare e adattarsi al contesto
progettare situazioni di apprendimento
PASSIONI E INTERESSI
lettura
disegno
attività manuali e creative
fotografia
SAPERE
programmi
sistema scolastico
conoscenze pedagogiche e didattiche
conoscenze disciplinari
uso linguaggio non verbale
narrazione di sé
legame natura
modulazione voce
identità competenti
STRUMENTI E ALTRO

Bibliografia

Libri

Berlini, M. G., Canevaro A. *(1996). Potenziali individuali di apprendimento. Le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*. Firenze: La Nuova Italia.

Bernasconi, M. (a cura di). (2008). *Coltiva le tue passioni. Dalla narrazione autobiografica ai progetti formativi per riscoprire il piacere di imparare e di educare*. Milano: Franco Angeli Editore.

Blandino, G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bonelli, E., Mancinelli, M. R. (2005). *Orientare nella scuola del preadolescente. Percorsi e strumenti*. Brescia: Editrice La Scuola.

Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli Editore.

Camaioni, L., Di Blasio, P. (2002). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Società editrice il Mulino.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

De Vecchi, G. (1992/1998). *Aiutare ad apprendere*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Domènech Francesch, J. (2009/2011). *Elogio dell'educazione lenta*. Brescia: Editrice La Scuola.

Jasmin, D. (1994/2002). *Il consiglio di cooperazione. Manuale per la gestione dei conflitti in classe*. Bari: Edizioni La Meridiana.

Merieu, P. (1990). *Imparare… ma come?* Bologna: Cappelli Editore.

Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano:Mondadori Università.

Nigris, E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Milano – Torino: Bruno Mondadori.

Orbetti, D., Safina, R., Staccioli, G. (2005). *Raccontarsi a scuola. Tecniche di narrazione autobiografica*. Roma: Carocci Editore.

Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale.* Trento: Edizioni Erickson.

Quartapelle, F. (1999). *Didattica per progetti.* Milano: Franco Angeli Editore.

Sugarman, L. (2001/2003). *Psicologia del ciclo di vita. Modelli teorici e strategie d'intervento.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Articoli e lavori di diploma

Divisione Scuola Repubblica e Cantone Ticino (2014). *La scuola che verrà. Idee per una riforma tra continuità e innovazione.* Bellinzona: Arti grafiche Salvioni.

Miotto Altomare, G., Simona, V. (2013). Per una scuola dell'accoglienza. *Scuola ticinese*, 315, 7 – 9.

Prud'Hom, L., Vienneau, R., Ramel, S. e Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Education et francophonie*, Vol. XXXIX: 2.

Studer, F. (2000). *Progetto didattico sulla differenziazione svolto nell'ambito matematico in una prima elementare*. Locarno: Centro didattico SUPSI DFA.

Materiali didattici usati

Stewner, T. (2007/2014). *Lilli. Vietato parlare agli elefanti*. Roma: Edizioni La Nuova Frontiera.

Allegati

Allegato 1 – Testo riscritto del libro "Lilli vietato parlare agli elefanti"

Premessa: il test è stato usato unicamente come traccia per il racconto orale, non è quindi stato scritto per una lettura fedele parola per parola.

Lilli è una bambina un po' particolare, che ha cambiato casa e scuola diverse volte e oggi è il suo primo giorno in una nuova scuola. Lilli arriva in classe quando tutti i suoi compagni sono già entrati e il maestro la presenta a tutti, per ora sembra andare tutto bene. I guai cominciano però quando il maestro le chiede dove desidera sedersi, indicandole un posto vicino alle finestre, di fianco a una bambina con il naso all'insù. La bambina sembra simpatica, ma Lilli chiede di sedersi da un'altra parte; la bambina ovviamente mette il broncio e Lilli vorrebbe tanto spiegare perché non vuole sedersi lì, ma purtroppo non può proprio farlo… Anche se non è una scelta furba, decide di sedersi sola soletta in fondo all'aula, non può assolutamente rischiare di sedersi vicina alla finestra! I compagni la guardano tutti male, ma lei cerca di ignorarli; quando però arriva al suo banco si accorge con orrore che è proprio attaccato alla gabbia di un criceto! Ormai però è troppo tardi, non può più cambiare idea. Le era già capitato di finire in aule con acquari con pesci rossi, ed era stato un incubo! Ma come sarebbe andata con un criceto? Per fortuna per il momento stava dormendo tranquillamente nella sua gabbia. Lilli guarda fuori dalla finestra, sul davanzale ci sono tre piante appassite, per fortuna si trovano dall'altra parte dell'aula; forse non ci saranno problemi dopo tutto.

Nella pausa Lilli rimane da sola; la bambina con il naso all'insù fa evidentemente parte di una banda di ragazzine che le lanciano continuamente delle occhiatacce. Nessuno parla con Lilli, probabilmente poiché nessuno vuole inimicarsi la banda delle ragazzine, che aveva ormai messo Lilli nella sua lista nera! Questa volta era diventata antipatica a tutti davvero a tempo di record, era bastata nemmeno una mattina! Mentre se ne sta lì a pensare e ripensare a come stia andando male il suo primo giorno di scuola, un uccellino si posa sulla sua spalla, Lilli lo caccia via terrorizzata, l'avrà vista qualcuno? Ma

all'improvviso numerosi uccellini arrivano a posarsi vicino a lei e Lilli non sa più cosa fare, li supplica di andarsene via, ma proprio in quel momento le bambine arrivano vicino a lei e, quella che sembra essere il capo, le chiede: "Con chi stai parlando?! Con gli uccellini? Oh povera bambina!" Le bambine iniziano così a prenderla in giro e tutti lì attorno si mettono a ridere. Prima di andarsene la capobanda la avverte: "Qui comandiamo noi! Tu non conti proprio niente, ricordatelo!" Lilli sconsolata entra in aula e cerca di restare invisibile per il resto della giornata, per poi tornare a casa a testa bassa. Arrivata sulla porta di casa, il suo cagnolino le corre incontro tutto contento e Lilli gli racconta la sua orribile giornata, peggiore persino di tutte le altre volte che ha cambiato scuola! Bonsai, così si chiama il cane, le lecca la faccia per consolarla; Lilli sperava tanto che andasse diversamente dalle altre volte, non poteva mandare tutto in aria un'altra volta! Lilli non ha voglia di entrare subito in casa a raccontare la sua giornata ai genitori, va allora a nascondersi nella siepe del giardino. Qui pensa di essere finalmente al sicuro, invece trova un ragazzo immerso nella lettura di un libro, lui appena la vede lo nasconde immediatamente sotto la maglietta e la guarda come se lo avesse appena scoperto a fare qualcosa di orribile. "Cosa leggi?" gli chiede Lilli, ma lui non vuole assolutamente dirglielo. Lilli allora si presenta e lo fa anche lui, si chiama Isaia e abita nella casa di fianco. Isaia va nella stessa scuola di Lilli, ma ha un anno in più. Mentre stanno chiacchierando del più e del meno Isaia fa però per sbaglio cadere il suo libro da sotto la maglietta, e, prima che riesca a nasconderlo, Lilli riesce a leggere *Leopardi* sulla copertina. Isaia preoccupato la implora di non dire a nessuno quello che ha appena visto! Lilli non capisce il motivo di tanta preoccupazione, ma vedendo l'angoscia del ragazzo glielo promette, anche se lui non vuole spiegarle il motivo di tanta segretezza. I due riprendono a chiacchierare e Isaia le racconta che anche lui ha un animale, un gatto per la precisione. Lilli a sentire il nome della gatta di Isaia, Signora De Matteis, non riesce a trattenersi e inizia ridacchiare, proprio in quel momento Isaia sembra paralizzarsi, come ipnotizzato da qualcosa dietro di lei. Lilli spera quasi sia arrivato suo padre, ma quando si volta vede che un fiorellino sta sbocciando a velocità record sul cespuglio. Nell'arco di qualche secondo Lilli si accorge con orrore che attorno a lei stanno sbocciando e fiorendo fiori variopinti sotto gli occhi stupefatti di Isaia. Lilli con un gran senso di colpa mormora delle scuse, ma Isaia la guarda senza capire… "Sei tu la causa di tutto questo? Sei tu che fai fiorire le piante?" le chiede incredulo. Lilli gli spiega che non ci può fare assolutamente nulla, che succede e basta; Isaia è stupefatto e prima

che sia troppo tardi Lilli gli fa promettere di non dire niente a nessuno, lui però scappa dalla siepe e se ne torna in casa. Lilli allora, affranta, si decide a tornare anche lei a casa; la sua promessa la manterrà, ma Isaia?

Appena varca la soglia, i genitori e la nonna esclamano in coro “Oh santo cielo!”, la sua faccia deve essere proprio eloquente. Lilli racconta allora della giornata, di come abbia già fatto arrabbiare tutte le bambine per non essersi voluta sedere in un banco vicino a delle piante, e come per di più ora si trovi seduta attaccata a un criceto! I genitori cercano di consolarla e la nonna, sapendo che ama molto gli animali, per distrarla un po’ le racconta che ha letto sul giornale una notizia particolare. Pare infatti che allo zoo ci sia un’elefantessa che ultimamente diventa spesso una furia, ha già attaccato i suoi guardiani e ha tentato di abbattere le sbarre della gabbia. Lilli incuriosita osserva la foto sul giornale, a lei l’elefantessa sembra solamente tanto triste; nel frattempo le torna però in mente la faccenda di Leopardi e decide di chiedere ai genitori chi sia. Il papà le spiega che è un grande poeta del passato, che scriveva in un linguaggio antico e molto difficile da capire, anche per un adulto, figuriamoci da dei bambini. Leopardi sicuramente non scriveva libri per bambini! Lilli, soddisfatta della risposta, si ripromette di chiedere a Isaia come mai legga libri che spesso nemmeno gli adulti capiscono, e soprattutto come mai debba essere un segreto. Lilli è tentata di svelare il segreto di Isaia, ma ormai lui conosce il suo, o almeno una parte del suo, e poi gli ha dato la sua parola e lei non infrange le promesse. Lilli spera che anche Isaia non racconti il suo segreto a tutta la scuola, alla sola idea inorridisce. Per fortuna il papà la distoglie da questi brutti pensieri chiedendole di dire a Bonsai che purtroppo non è riuscito a trovare la sua carne preferita dal macellaio e che dovrà accontentarsi di altro. Lilli guarda il cane e glielo comunica, lui sospira sconsolato, eh sì, era proprio una giornata orribile.

Il giorno dopo le cose vanno stranamente bene fino alla ricreazione. Quando Lilli era entrata in classe il criceto, che era sveglio, aveva continuato a fissarla per ore, ma visto che lei lo ignorava, nessuno aveva collegato il suo strano comportamento a Lilli.

A ricreazione Lilli si siede di nuovo sulla panchina in disparte e nel piazzale vede Isaia, che sembra essere circondato da un sacco di ragazzini che cercano la sua attenzione; deve avere un sacco di amici. Lui e lo sciame di bambini che gli sta attorno si dirigono lentamente nella sua direzione, e quando sono ormai vicini, Lilli sussurra un timido ciao, ma a quanto pare tutti lo sentono e

fissano Isaia sbalorditi, attendendo la sua reazione. Si vede che Isaia è combattuto sul da farsi, ma quando un altro bambino, con tono sprezzante, gli chiede se la conosca, lui risponde che non ha la minima idea di chi sia e se ne va velocemente. Poco dopo, come se non fosse abbastanza, la banda delle bambine la circonda. La bambina che ieri l'aveva attaccata, che aveva scoperto chiamarsi Trixi, la rimbecca "Ma cosa ti è saltato in mente di salutare Isaia?! Noi siamo forse state chiare? Tu qui non conti proprio nulla!" Detto questo, le ragazzine afferrano Lilli e iniziano a spintonarla malamente fino a farla finire per terra, minacciandola di picchiarla ancora se non si fosse comportata bene.

Nei giorni successivi Lilli per fortuna viene lasciata in pace, ma un giorno, mentre torna a casa, si accorge di essere seguita. Spaventata cerca di aumentare il passo per arrivare velocemente a casa sua, l'inseguitore riesce però a raggiungerla e con sollievo Lilli si accorge che si tratta di Isaia. Ormai ha capito che lui non vuole farsi vedere insieme a lei quindi continua a camminare spedita, una volta davanti a casa lui le urla però di aspettarlo e le chiede di andare a nascondersi nel cespuglio perché le vuole parlare. Isaia si scusa mortificato con Lilli, "Avrei dovuto aiutarti quando le bambine ti hanno picchiato, ma non so perché non l'ho fatto, scusami…" le dice con tono triste.

Poi le chiede come fa a far fiorire le piante, la curiosità lo rode da giorni! Lilli gli risponde che glielo racconterà solamente se lui le spiega perché nessuno deve sapere che legge Leopardi, Isaia, troppo curioso per resistere, accetta il patto. Lilli allora gli spiega come ogni volta che ride o tocca una pianta, questa inizia a fiorire e rinvigorirsi, anche se magari fino a un attimo prima era rinsecchita. Non è lei a deciderlo, accade e basta, senza il suo controllo. Finito di spiegare Lilli si chiede se raccontargli anche degli animali, ma pensando che non le avrebbe mai creduto preferisce tenere per sé questa parte del segreto. Isaia allora le chiede se i suoi genitori lo sappiano. "Ma certo che lo sanno! È da anni che cercano di nascondere questa mia capacità" risponde Lilli. Isaia sembra non capire perché sia un segreto e allora Lilli incredula gli spiega come altrimenti tutti avrebbero paura di lei e scapperebbero. Era successo così tutte le volte, nessuno aveva mai trovato bella la sua capacità, e tutti avevano smesso di parlare e di giocare con lei. Stufa di raccontare Lilli ricorda a Isaia che ora tocca a lui svelare il suo segreto, l'ha promesso. Isaia le confida allora, assicurandosi ancora che non lo dica a nessuno, ma proprio a nessuno, che a lui riesce tutto facile, è un bambino prodigio, molto intelligente. Non vuole però che si sappia perché ha paura che nessuno gli parli più e che addirittura inizino a prenderlo in giro e a dargli del secchione. Isaia vuole evitare di rimanere da solo soltanto perché è intelligente e sa tante cose, fatto che spesso agli altri dà fastidio. Lilli gli fa notare che magari gli altri lo ammirerebbero ancora di più se lo sapessero, in fondo essere

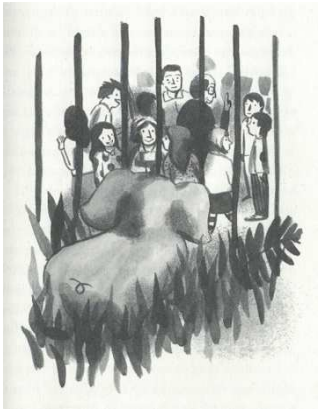
intelligenti è una cosa positiva, di cui essere fieri. Isaia ribatte allora che anche far fiorire le piante è una cosa bella di cui andare fieri. Vedendo quindi come Isaia abbia reagito bene al suo segreto, Lilli decide di svelargli anche la sua altra capacità particolare, il fatto che sappia parlare con gli animali… Isaia è sempre più incredulo, ma dopo una piccola dimostrazione con Bonsai le crede, e ne sembra entusiasta.

La settimana dopo tocca a Lilli occuparsi delle piante e allora al mattino decide di andare molto presto a scuola, Lilli deve infatti stare molto attenta a non sfiorarle, sarebbe stato troppo strano se da un giorno all'altro fossero tornate verdi e splendenti. Lilli approfitta anche dell'occasione per fare quattro chiacchiere con il criceto, gli spiega la situazione e lo implora di non continuare a fissarla, altrimenti prima o poi qualcuno se ne sarebbe accorto, lui capisce e da lì in poi si comporta normalmente. Quella particolare mattina Lilli non vede l'ora che inizino le lezioni, avrebbero infatti fatto biologia e lei adorava parlare degli animali, era molto brava in questo. Ma con suo immenso orrore, il maestro spiega che il giorno seguente sarebbero andati in gita allo zoo. Era assolutamente escluso che lei ci potesse andare, sarebbe stato un disastro! Appena arrivata a casa Lilli spiega tutto ai genitori, i quali concordano con lei che non può assolutamente andare allo zoo, avrebbero detto che era malata.

Il mattino seguente Lilli si alza tranquilla e quando la mamma glielo chiede porta fuori Bonsai per una passeggiata, tanto lì vicino, tranne Isaia, non abita nessuno dei suoi compagni. Proprio quando esce di casa e si dirige verso il parco del quartiere, Lilli vede però una macchina fermarsi vicino al marciapiede, e quando il finestrino si abbassa, vede che a guidarla è il suo maestro. Lui le urla "Sei in ritardo! Muoviti!", allora lei tossicchiando gli spiega che è malata, ha la tosse e non può proprio venire a scuola. Il maestro sorridendo dice che pensa proprio possa sopravvivere a una giornata allo zoo, la accompagna allora veloce a casa ad avvisare i genitori e poi le dà un passaggio fino allo zoo.

Giunti allo zoo Lilli vede Isaia contorniato da tutti i suoi amici, lui si stupisce molto nel vederla lì, lei gli getta un'occhiata disperata, ma lui distoglie subito lo sguardo. Mentre però tutti si incamminano all'entrata Isaia rallenta il passo e si lascia raggiungere, bisbiglia così a Lilli di rimanere dietro di tutti per arrivare per ultima agli animali, una volta che tutti sono già andati via. Lilli si mette quindi in fondo alla lunga fila di allievi e spera che basti per non attirare l'attenzione. Il trucco sembra funzionare, se anche gli animali iniziano a fare strani versi o a fissarla, nessuno se ne accorge essendo rimasta per ultima; Lilli ringrazia mentalmente Isaia per il consiglio. Tutto sembra andare bene, ma purtroppo, arrivati al padiglione degli elefanti, Lilli deve entrare

insieme a tutti i compagni perché il custode fa cenno di entrare tutti insieme. Lilli si guarda in giro e vede un'elefantessa dall'aria triste, con la proboscide e la testa china se ne sta nella sua gabbia senza dare cenni di vita. Lilli ha l'impressione di averla già vista, ma non sa proprio dove. Alla fine però si ricorda del giornale che le aveva mostrato la nonna, l'elefantessa impazzita allo zoo era proprio lei! Il custode sta infatti spiegando che questa elefantessa si trova da sola poiché hanno dovuto vendere il suo cucciolo a causa delle sue imprevedibili crisi di rabbia. Purtroppo i guardiani non riuscivano a capire come mai Marta, così si chiamava l'elefantessa, avesse queste crisi e quindi stavano pensando di sopprimerla. Sentite le parole del custode Isaia inizia a fare domande: "Ma cosa succederebbe se si scoprissero le cause delle sue crisi? E se si potessero curare? E in quel caso sarebbe possibile riportarle il suo cucciolo?" Il custode gli risponde che purtroppo non si potrebbe riportare il cucciolo poiché al momento lo zoo non ha abbastanza soldi per ricomperarlo, Isaia insiste "Ma quanto costa un elefante? Quanti soldi mancano allo zoo?" irritato dalle domande di Isaia alla fine il custode gli dice imbarazzato che mancano circa 1000 euro. Proprio in quel momento però Marta intravvede Lilli fra i bambini e inizia a spingere contro le sbarre e a barrire, tutti i bambini si spaventano a morte e iniziano a urlare, credendo che l'elefantessa abbia una delle sue crisi. Mano a mano che il rumore cresce l'elefantessa barrisce più forte e diventa più furiosa. Mentre tutti i compagni corrono nel panico, Lilli ascolta immobile i lamenti dell'elefantessa, "c'è troppo rumore! Aiuto! Le mie orecchie!" urlava il povero animale. Improvvisamente Isaia si avvicina a Lilli e le chiede cos'abbia l'elefantessa, lei gli dice che soffre di mal di orecchie quando c'è troppo rumore, per quello va in crisi. Isaia implora allora Lilli di dirlo al custode, ma Lilli non ne vuole sapere, non gli crederà mai! Isaia prova a convincerla a dire almeno a Marta che deve resistere, che se sarà brava le riporteranno il suo cucciolo, Lilli sta per farlo quando però il maestro li richiama. Prima di uscire Lilli vede Pia, la bambina con il naso all'insù, immobile al centro del padiglione, con ai piedi una pozza di pipì, dallo spavento doveva essersela fatta addosso. Lilli la prende per un braccio e la accompagna in bagno. La bambina la implora di non raccontarlo agli altri, se no la prenderanno in giro. Pia le racconta che sta con la banda delle bambine solo per non farsi maltrattare, non sono veramente sue amiche. Anche lei è arrivata nella classe non da molto e l'unico modo per non farsi tiranneggiare era stato quello di unirsi alla banda. Pia si scusa, ma non può far capire alle altre che non ha nulla contro di lei, se la aiutasse la aggredirebbero di nuovo.



Qualche ora dopo, finita la gita allo zoo, Lilli se ne sta seduta sotto la siepe a pensare, l'idea di Marta così sofferente la tormenta, avrebbe dovuto fare qualcosa. Anche la conversazione con Pia la fa riflettere, la bambina si comportava proprio come Isaia; Lilli sembrava piacere a entrambi, ma nessuno dei due voleva che si sapesse per non correre il rischio di diventare impopolari. Poi sicuramente Isaia non lo sarebbe diventato, piaceva a tutti. Mentre Lilli pensa a queste cose Isaia fa capolino nella siepe e lei decide di affrontarlo chiedendogli come mai le parli se in realtà non la può soffrire. Isaia sembra capire immediatamente cosa vuole dire, "Ma allo zoo ti ho tirata fuori dai guai dicendoti cosa fare!" "Sì, è vero" dice Lilli, "ma perché l'hai fatto se pensi che sia una persona con la quale addirittura non ci si possa far vedere insieme?!" Isaia sembra imbarazzato a sentire le parole di Lilli e biascicando le dice "Insomma Lilli, sai come vanno le cose a scuola… non voglio rimanere seduto da solo a ricreazione…" Lilli esterrefatta gli fa notare che lui non rimarrà mai da solo e che con chi parli o quanto sia intelligente non cambierà le cose. Isaia sembra dubbioso, se Lilli si sbagliasse? Lilli gli ripete allora che secondo lei se tutti sapessero quanto è intelligente lo apprezzerebbero ancora di più. E che se anche vedessero che lei gli sta simpatica, non lo lascerebbero da solo su una panchina. Isaia nota allora che così forse anche Lilli non sarebbe più emarginata, sì lui potrebbe proprio far cambiare le cose, come Lilli potrebbe farle cambiare per l'elefantessa, aggiunge subito con un sorriso. Isaia inizia allora a dirle che avrebbe potuto aiutare Marta, ma che anche lei non lo ha fatto per paura che gli altri reagissero male, aveva fatto la sua stessa cosa. Isaia dice che a entrambi manca il coraggio di dire la propria opinione senza paura delle conseguenze, di fare qualcosa per difendere quello che pensano senza preoccuparsi degli svantaggi. Isaia conclude che tutti e due devono assolutamente cambiare… e lui ha un piano per farlo.

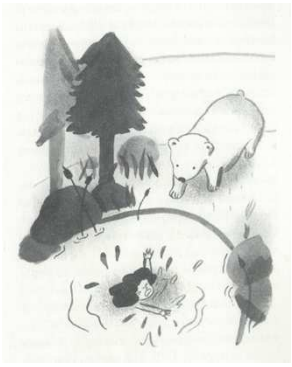
Poco dopo Lilli entra in casa e il papà le comunica che ha chiamato il maestro a scusarsi per essere piombato in casa al mattino e ha anche detto che Lilli ha il pollice verde, da quando se ne prende cura lei, le piante sembrano stare molto meglio, per fortuna comunque non sospetta niente. Lilli impaziente chiede al papà il suo libretto dei risparmi, dicendogli che si tratta di una cosa urgente, il papà senza fare storie glielo consegna, sa che la sua bambina è responsabile e non spenderebbe mai soldi per cose inutili. Lilli corre così di nuovo in giardino nella siepe, dove Isaia la aspetta già con il suo libretto dei risparmi, in totale hanno 910 euro. Isaia pensava di averne di più, ma ha appena comperato un telescopio per guardare le stelle, che tanto lo appassionano, e ha anche preso un dizionario di storia, che gli piace tanto, quindi i suoi risparmi sono diminuiti. I due ragazzini si guardano sconsolati, non basteranno mai i loro soldi, come fanno a procurarsi così velocemente 90 euro? A Lilli però viene un'idea… la festa di primavera del

prossimo sabato. Appena Isaia capisce a cosa si riferisca Lilli inizia a campare scuse “se poi non dovesse funzionare il resto del piano? Se per esempio non si potesse ricomperare l’elefantino? Se Marta non potesse essere curata? Cosa ce ne facciamo dei soldi?” Lilli cerca allora di farlo ragionare, ne hanno già discusso e queste sono soltanto scuse per tirarsi fuori dal piano. Isaia ribatte però che non può farlo, ma Lilli gli ricorda che allora, come ha detto lui, gli manca proprio il coraggio di fare quello in cui crede.

Tornata a casa Lilli si chiede se può davvero pretendere che Isaia faccia quello che lei ha pensato, se lei stessa non fa la sua parte. Decide allora di recarsi allo zoo per parlare con Marta e appena arrivata nel padiglione degli elefanti, inizia subito a parlare con l’elefantessa dicendole che si trova lì per aiutarla e le spiega come mai le hanno portato via il suo cucciolo. Lilli prova a confortarla dicendole che la aiuteranno a riaverlo, ma proprio in quel momento il custode entra nel padiglione e la sorprende. Il custode le urla subito di allontanarsi poiché è pericoloso, ma Lilli risoluta ribatte che non è vero, che Marta ha solo mal di orecchie e per quello ha delle crisi. Il custode allibito le chiede come le sia venuta un’idea simile, e allora Lilli gli confida il suo segreto… glielo ha detto Marta. Il custode chiaramente non le crede e pensa sia solamente uno scherzo, allora Lilli decide di provarglielo. Lilli chiede così a Marta di girarsi, di alzare una zampa e di dirle il nome dei suoi guardiani, che poi ripete al custode. A questo punto il custode è costretto a credere alla bambina e chiama un veterinario per vedere se effettivamente ha ragione. Insieme al veterinario arriva anche la direttrice dello zoo, che chiaramente non crede alla storia del custode, ma vuole comunque verificare. Il veterinario esamina le orecchie di Marta e scopre con sconcerto che effettivamente ha un’infezione molto forte che le causa un tremendo male, Lilli aveva ragione. La direttrice allora, dopo aver dato l’ordine di curare l’elefantessa, chiede a Lilli se sa parlare anche con altri animali. Sentita la risposta della bambina, le dice che ha proprio una bella capacità e che le farebbe piacere se potesse venire ad aiutarli allo zoo, per capire come stanno gli animali. Lilli viene così assunta come interprete per animali. Non vede l’ora di dirlo a Isaia alla festa di primavera che si terrà il giorno seguente, sperando che lui ci venga.

Il giorno dopo Lilli si reca quindi con la sua famiglia alla festa della scuola

dove il maestro li accoglie felici per la gara di cultura generale, dove il vincitore riceverà 100 euro. Lilli intanto continua a chiedersi se Isaia parteciperà alla gara, come lei aveva pensato. Finalmente però il preside della scuola annuncia l'inizio della gara, e non appena Isaia sale sul palco, si legge lo stupore sui volti dei presenti. Alcuni di loro iniziarono a chiedersi cosa ci faccia lì, se li sta prendendo in giro, ma alcuni altri, più giudiziosi, dicono di stare a vedere. Placatosi lo stupore, la gara può cominciare e il preside spiega che vincerà chi riuscirà a rispondere correttamente a tutte le domande, se si sbaglia si viene eliminati. La prima domanda per Isaia è sulle capitali europee, deve dirne tutti i nomi. Isaia timoroso prende il microfono e risponde alla domanda, per suo stupore quando il preside dice che la risposta è esatta dal pubblico si solleva un grande applauso, forse Lilli aveva ragione e non lo avrebbero emarginato. La gara continua così fino a quando sul palco rimangono solamente Isaia e un altro concorrente, il preside spiega allora come funziona l'ultima domanda. Gli avrebbero chiesto di fare a turno un elenco e il primo che non avrebbe più saputo continuare avrebbe perso; la tensione nel pubblico è palpabile e Lilli non riesce a stare ferma! Il preside continua poi dicendo che dovranno saper elencare i nomi delle poesie scritte da Leopardi, a sentire queste parole Lilli si lascia scappare un evviva di felicità, era sicura che Isaia avrebbe vinto e infatti così succede. Appena il preside proclama Isaia vincitore della gara, un boato di felicità scoppia dal pubblico, tutti lo stanno applaudendo e gli fanno i complimenti. Isaia da parte sua, dopo lo sconcerto iniziale, si sente davvero felice, ha affrontato le sue paure e alla fine è andato tutto bene, i suoi amici sembrano volergli comunque bene. Lilli è al settimo cielo, non solamente per i soldi che sarebbero serviti a ricomperare l'elefantino, ma soprattutto perché Isaia era riuscito a liberarsi del suo segreto.



Il lunedì mattina gli allievi tornano a scuola e il maestro annuncia che sarebbero tornati allo zoo. Il giorno seguente quindi tutte le classi si trovano allo zoo e Lilli si accorge con piacere che per Isaia non è cambiato nulla, tutti i suoi amici sono ancora con lui a ridere e divertirsi. Questa volta lei decide di stare in mezzo al gruppo, sperando che gli animali così non la vedano. Mentre Lilli entra nel gruppo viene però circonda da Trixi e la sua banda, che iniziano a spintonarla e prenderla di nuovo in giro. Proprio quando però Trixi sta per aggredirla di nuovo Isaia e Pia intervengono urlando "Lasciatela in pace!" Trixi è sconvolta, come osavano dirle una cosa simile? Isaia non le dà però la possibilità di ribattere e le dice di smetterla di tormentare Lilli una volta per tutte, incoraggiate dal gesto di Isaia anche Pia e le altre bambine non danno più retta a Trixi. Questa presa dalla rabbia urla a Lilli che è tutta colpa sua e la spintona malamente un'ultima volta, Lilli, che non si aspettava un nuovo attacco, perde l'equilibrio e finisce nella vasca degli orsi. Il maestro si spaventa moltissimo e corre

nella sua direzione, Lilli urla come una pazza perché non sa nuotare e tutti sono terrorizzati all'idea che uno degli orsi possa aggredirla. Proprio in quel momento uno di loro inizia a nuotare nella direzione di Lilli e tutti temono il peggio, ma quando la raggiunge se la issa sulla schiena e la porta a riva, dove poi viene recuperata dai guardiani dello zoo. Tutti osservano la scena sconcertati, ma non hanno il tempo di chiederle nemmeno come stia perché dal padiglione degli elefanti proviene un boato tremendo. La porta dell'edificio è stata sfondata dall'elefantessa che avendo sentito le urla di Lilli voleva accorrere in suo soccorso. Tutti sono terrorizzati, pensando si tratti di un'altra crisi dell'elefantessa, ma Lilli le urla di fermarsi "Va tutto bene Marta! Fermati." Sentendo la sua voce Marta, con lo stupore dei presenti, si ferma davanti a lei e le accarezza la testa con la proboscide. Con tutto il trambusto arriva anche la direttrice, la quale chiede a Lilli di domandare agli animali di fare silenzio e a Marta di tornare nel suo padiglione, Lilli fa come le viene chiesto, sotto gli occhi increduli di tutti i compagni. Isaia approfitta della situazione per dare alla direttrice i soldi per ricomperare l'elefantino di Marta. La direttrice si mette però a ridere e dice che non basteranno mai per comperare l'elefante, ma prima che Isaia e Lilli possano rimanere delusi, spiega che hanno già avviato le pratiche per farlo tornare nello zoo. Lilli euforica urla allora all'elefantessa che il suo cucciolo sta per tornare e lei la ringrazia con un potente barrito. Non sapendo più cosa pensare il maestro raggiunge Lilli e Isaia e chiede alla direttrice di spiegargli cosa stia succedendo. Lei tranquilla gli dice che Lilli lavora per lo zoo come interprete per gli animali, il maestro sembra davvero scioccato e Lilli teme il peggio, per fortuna però il maestro capisce… ecco perché il criceto si comportava in modo strano ed ecco come mai l'orso l'aveva salvata! Lilli si sente molto sollevata ed è felice che il suo segreto sia stato scoperto e ben accolto questa volta, non avrebbe sopportato di dover cambiare nuovamente scuola.

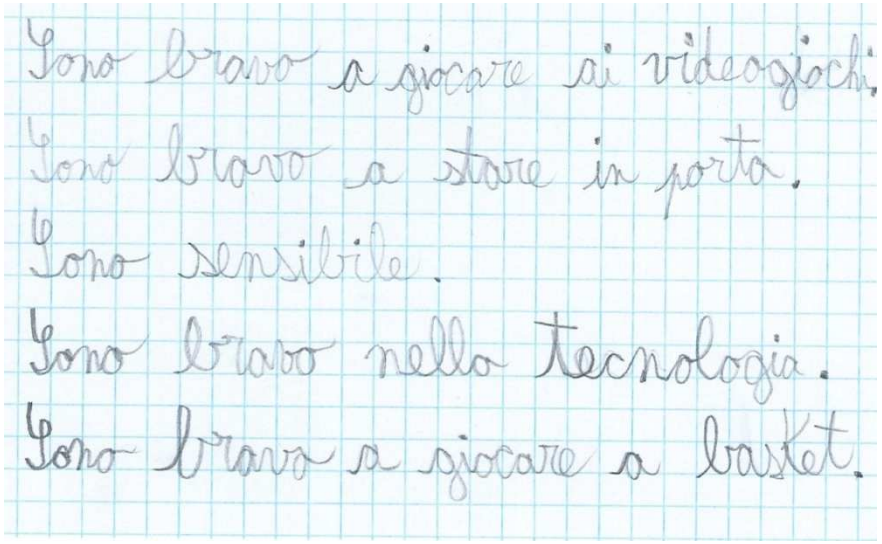
Allegato 2 – Programmazione della sperimentazione

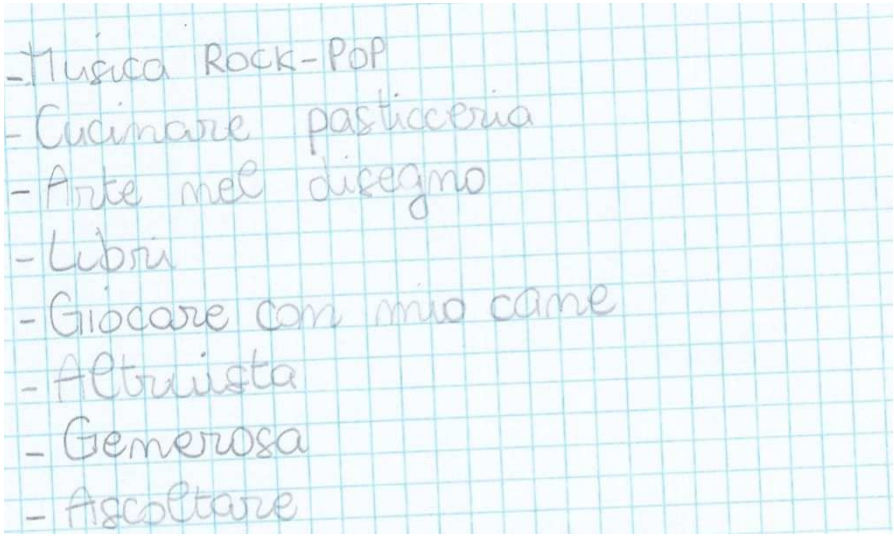
Incontro	Fasi	Obiettivi
1	1. Introduzione del percorso con il racconto del libro "Lilli. Vietato parlare agli elefanti" di Tanya Stewner, nella sua versione riscritta (Allegato 1 a p. 44). 2. Discussione sulla storia e riflessione: Di cosa parla il libro? Chi sono i protagonisti? Quali sono le loro caratteristiche e le loro esperienze? Quali sono le tematiche principali toccate dalla storia? 3. Creazione collettiva di un identikit dei due personaggi con parole chiave alla lavagna. Individuate le tematiche principali del racconto si focalizza l'attenzione sui due personaggi principali (Lilli e Isaia) per darne una descrizione a partire dai loro punti di forza.	- individuare le tematiche principali del libro; - individuare le competenze e le caratteristiche dei due personaggi.
2	1. Ripresa del racconto e della discussione svolta con particolare attenzione sulle capacità (identità competenti) dei due protagonisti. 2. Rilancio agli allievi con un momento di riflessione individuale: quali sono le loro competenze/capacità? 3. Messa in comune e discussione dei punti emersi tramite il gioco "si alzano tutti quelli che …" 4. Compito a casa di fare un'intervista ai genitori, o ad altri famigliari, per rispondere alle seguenti domande: Quali sono secondo te le mie capacità? I miei punti di forza? Quali sono secondo te le mie caratteristiche caratteriali positive?	- individuare le proprie competenze e i propri punti di forza quale persona.
3	1. Messa in comune sul compito a casa: a piccoli gruppi i bni. ripresentano le loro competenze e i compagni possono suggerirgliene di nuove da aggiungere. 2. Presentazione di alcune delle competenze trovate e riflessione su una loro possibile suddivisione in categorie (capacità scolastiche, valori, hobby, …).	- esplicitare le competenze trovate e condividerle quindi con i compagni; - individuare una capacità o un punto di forza di un compagno ed esprimerglielo; - individuare delle categorie nelle quali suddividere le competenze trovate.
4	1. Ripresa del racconto e riflessione: Cosa succede a Lilli? Evidenziare il cambiamento di scuola e le relative difficoltà. Quali sono quindi le difficoltà che incontra? 2. Rilancio alla classe, anche loro cambieranno scuola, quali potranno essere le difficoltà che incontreranno? Riflessione a coppie. 3. Discussione a grande gruppo sulle possibili situazioni di difficoltà. 4. A cosa ci serve quindi conoscere le nostre competenze e i nostri punti di forza? Riflessione collettiva sull'utilità di conoscere le proprie competenze.	- individuare le situazioni di difficoltà nel racconto - individuare eventuali situazioni che potrebbero mettere in difficoltà alle medie, quali situazioni fanno paura o preoccupano - riflettere sull'utilità di conoscere le proprie capacità

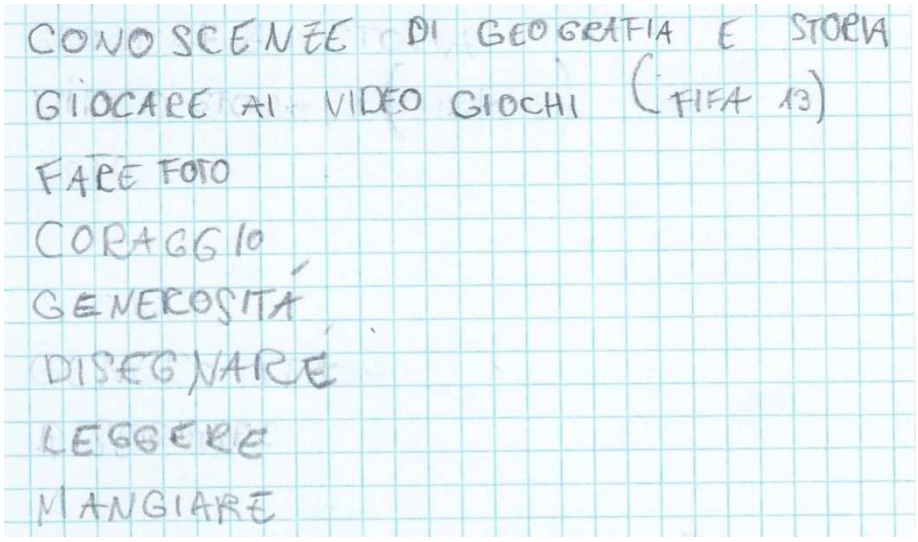
5	1. Ripresa della storia, cosa succede alla fine? A cosa servono le competenze dei due protagonisti? 2. Creare il proprio zaino delle competenze e selezionare quelle che saranno utili alle medie per fronteggiare le situazioni descritte; facciamo qualche esempio insieme. 3. Lavoro individuale sul proprio zaino delle competenze (zaino con diverse tasche per le categorie di competenze). 4. Presentazione ai compagni del proprio zaino con alcuni degli elementi ritenuti significativi.	- individuare fra le proprie quelle competenze che potrebbero tornare utili per fronteggiare le situazioni di difficoltà evidenziate; - creare il proprio zaino delle identità competenti, simbolicamente il proprio bagaglio per il futuro viaggio alla scuola media.
6	1. Scrittura testo di bilancio individuale; riflessione su cosa si è imparato dal lavoro svolto, a cosa è servito, cosa è piaciuto e cosa no, come ci si è sentiti, ecc. 2. Discussione e messa in comune.	- riflettere sul proprio vissuto nel corso delle attività ed esplicitarlo in forma scritta; - saper individuare un'eventuale utilità nel lavoro svolto o eventuali cambiamenti che ha portato.

Allegato 3 – Esempi di produzioni sulle identità competenti

Identità competenti trovate dagli allievi per se stessi.


Sono bravo a giocare ai videogiochi.
Sono bravo a stare in porta.
Sono sensibile.
Sono bravo nella tecnologia.
Sono brava a giocare a basket.


- Musica ROCK-POP
- Cucinare pasticceria
- Arte mel disegno
- Libri
- Giocare con mio cane
- Altruista
- Generosa
- Ascoltare

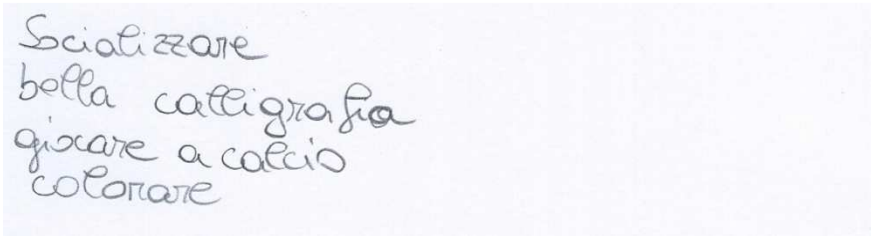

CONOSCENZE DI GEOGRAFIA E STORIA
GIOCARE AI VIDEO GIOCHI (FIFA 13)
FARE FOTO
CORAGGIO
GENEROSITÁ
DISEGNARE
LEGGERE
MANGIARE

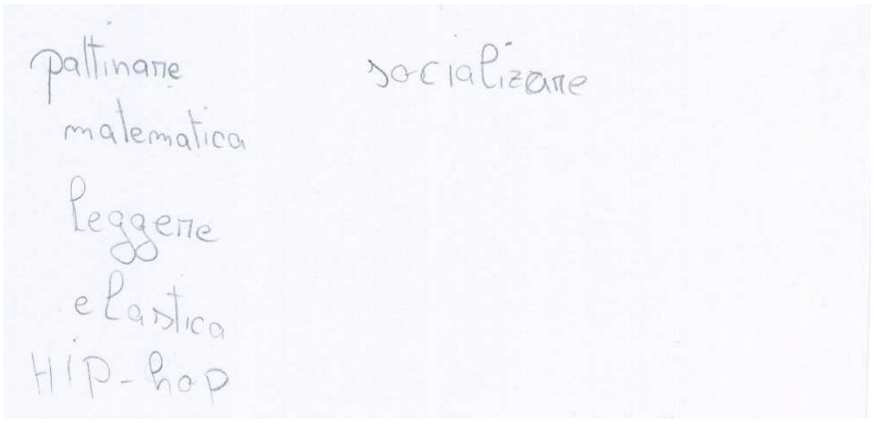
Identità competenti trovate dai genitori per gli allievi.

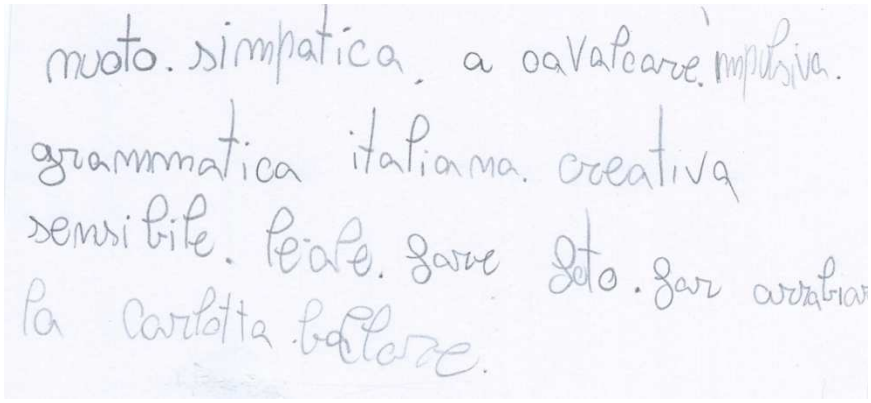
QUALI SONO SECONDO TE LE MIE CAPACITÀ? I MIEI PUNTI DI FORZA?	QUALI SONO SECONDO TE LE MIE CARATTERISTICHE CARATTERIALI POSITIVE?
Suonare	Generosa
Leggere	Leale
Matematica	Amichevole
Tecnologia	sorridente
Ascoltare	Timida
Tuffarsi	Coraggiosa
Animalista	Curiosa
Ecologista	Gentile
Astronomia	
Parlare	

QUALI SONO SECONDO TE LE MIE CAPACITÀ? I MIEI PUNTI DI FORZA?	QUALI SONO SECONDO TE LE MIE CARATTERISTICHE CARATTERIALI POSITIVE?
Secondo mia mamma sono brava a nuotare, disegnare, a pesare e a dormire. Sono brava anche in geometria, abbinare i colori, ad apparecchiare, a consolare, ad organizzarmi nel tempo libero, a decorare, a fare i lavori manuali, occuparmi del gatto, a trovare le cose nel disordine, comandare il papà.	Secondo la mia mamma il mio carattere è: creativa, generosa, timida, spiritosa, di buon umore, allegra, decisa, sensibile, gentile, altruista, simpatica.

Identità competenti trovate dagli allievi per i compagni.





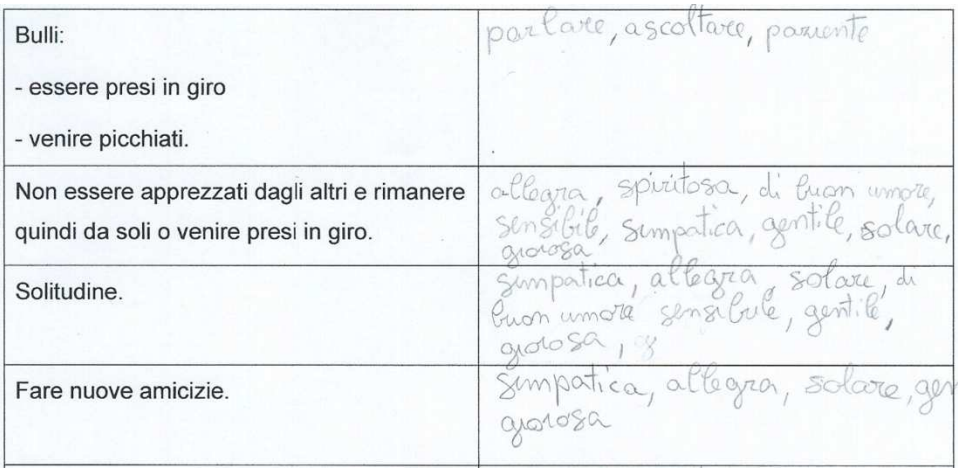


Allegato 4 – Produzioni quarto intervento

Nella tabella sono presenti le situazioni individuate e le identità competenti che gli alunni della classe vi hanno associato.

Situazione di difficoltà	Identità competenti utili al suo superamento
Bullismo (essere picchiati o presi in giro).	Saper parlare, coraggio, saper ascoltare, pazienza, spiegare, saper picchiare e correre, generosità, essere comprensivo, gentilezza, furbizia.
Non essere apprezzati dagli altri e rimanere di conseguenza da soli o essere presi in giro.	Saper socializzare, essere amichevole, gentilezza, altruismo, essere solare, generosità, disponibilità, cordialità, saper parlare, sincerità, determinazione, aiutarlo così poi ti apprezza, saper accettare le situazioni, simpatia.
Solitudine: rimanere da soli.	Essere socievole, sensibilità, allegria, altruismo, generosità, disponibilità, simpatia, essere di buon umore, gentilezza, essere affettuoso, sapersi adattare, saper parlare, saper fare amicizia, saper accettare le situazioni.
Non riuscire a fare nuove amicizie.	Essere socievole, essere amichevole, solarità, altruismo, gioiosità, gentilezza, generosità, disponibilità, essere cordiale, sincerità, lealtà, sensibilità, essere sorridente, simpatia, essere divertente, essere scherzoso, essere affettuoso.
Organizzazione: non riuscire a organizzarsi per studiare e fare i compiti.	Organizzazione, saper usare l'agenda, leggere, saper ascoltare, avere buona memoria, saper gestire il tempo.
Studio difficoltoso e troppi compiti da fare.	Organizzazione, indipendenza, saper studiare, leggere, capire velocemente, pazienza, sapersi applicare, saper usare il diario, saper chiedere aiuto.
Tante e difficili verifiche.	Organizzazione, buona memoria, saper studiare, capire velocemente, essere altruista e aiutare gli altri che poi magari ti aiutano, intelligenza.
Dimenticare il materiale ed essere ripresi dal maestro.	Organizzazione, buona memoria, saper ascoltare, serietà, gentilezza, indipendenza, saper parlare, avere cura delle cose, sapersi scusare, obbedienza, saper essere attento.
Tanti maestri da ricordare e riconoscere.	Essere rispettoso, avere buona memoria, essere attento, gentilezza, sincerità, precisione, foto con nomi, saper ascoltare, simpatia.
Maestri severi e ricevere un avviso da loro.	Gentilezza, saper ascoltare, concentrazione, puntualità, rispetto, saper non fare lo stupido, sapersi scusare, obbedire, saper parlare, essere attento.
Perdersi nella scuola.	Avere senso dell'orientamento, saper chiedere aiuto, essere curioso, saper parlare, buona memoria, sapersi adattare, organizzazione, sapersi abituare.

Qui di seguito ci sono invece alcuni esempi specifici di determinati allievi.



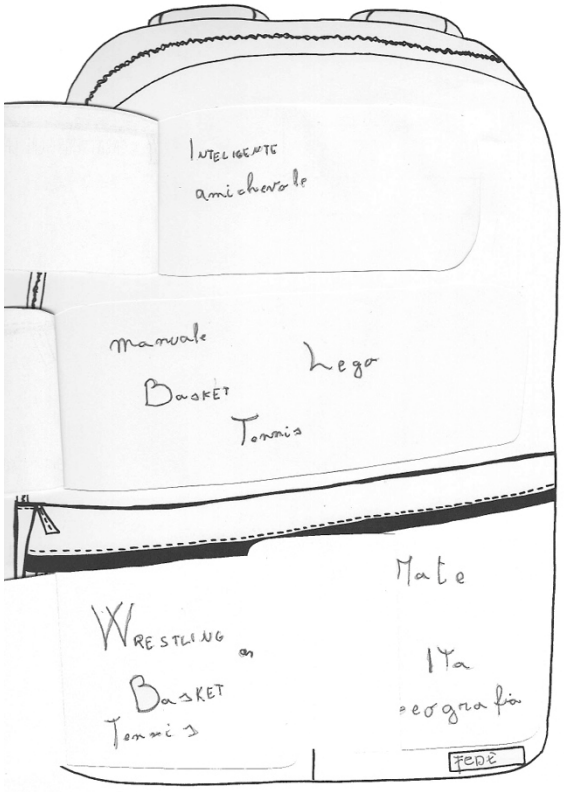
Bulli: - essere presi in giro - venire picchiati.	parlare, ascoltare, pazienta
Non essere apprezzati dagli altri e rimanere quindi da soli o venire presi in giro.	allegra, spiritosa, di buon umore, sensibile, simpatica, gentile, solare, giorosa
Solitudine.	simpatica, allegra, solare, di buon umore sensibile, gentile, giorosa,
Fare nuove amicizie.	simpatica, allegra, solare, ge giorosa

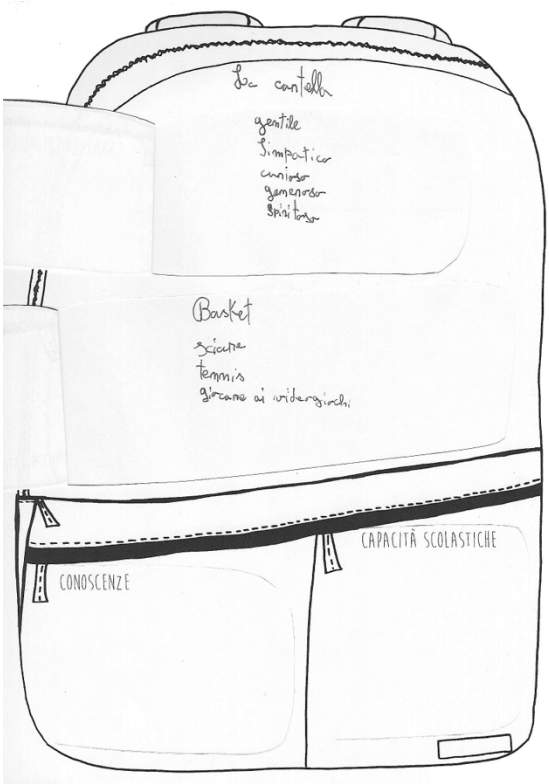
Bulli: - essere presi in giro - venire picchiati.	Parlare ascoltare Paziente
Non essere apprezzati dagli altri e rimanere quindi da soli o venire presi in giro.	ALLEGRIA solare socievole gentile generosa altruista disponibile gioiosa cordiale
Solitudine.	sensibile gioiosa solare generosa allegria disponibile ALTRUISTA
Fare nuove amicizie.	socievole gioiosa gentile solare generosa Allegria disponibile ALTRUISTA cordiale

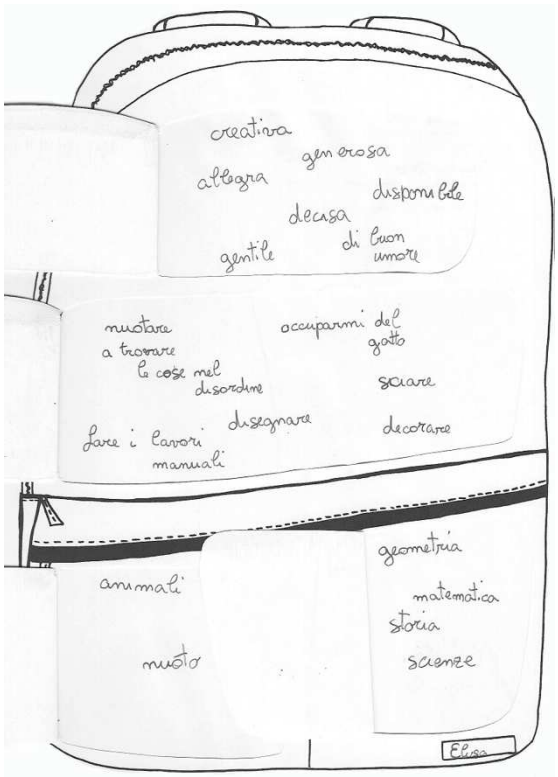
Studio difficile e troppi compiti da fare.	organizzarsi
Verifiche (tante o difficili).	studiare e ripassare
Dimenticare il materiale e venire ripresi dal maestro.	attenta ascoltare
Tanti maestri da ricordare e riconoscere.	memoria
Maestri severi e avvisi dei maestri.	attenta
Perdersi nella scuola.	chiedere aiuto

Studio difficile e troppi compiti da fare.	organizzazione e farsi aiutare dagli amici
Verifiche (tante o difficili).	studiare tanto e organizza

Allegato 5 – Zaini delle competenze per la scuola media





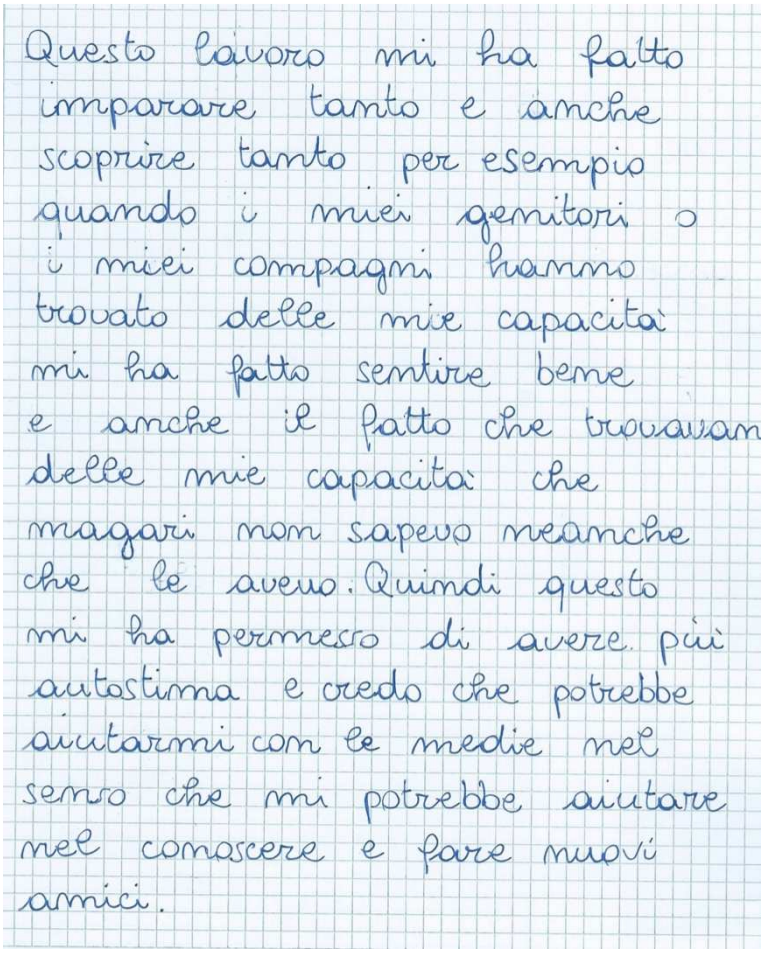


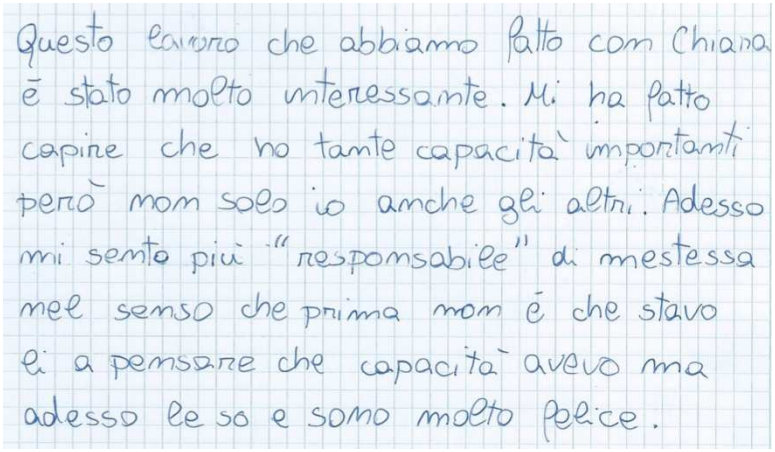
Allegato 6 – Classificazione dell'utilità vista dagli alunni nel percorso

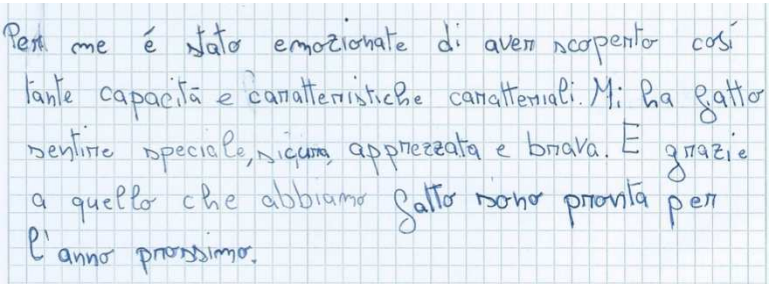
Categoria	Affermazioni degli alunni
Preparazione alla scuola media.	- Mi è venuta pure voglia di andare alle medie cosa che prima non mi piaceva pensare. - E grazie a quello che abbiamo fatto sono pronta per l'anno prossimo. - E grazie a questa attività sarò più tranquillo alle medie. - Per le medie mi sento meglio e non sono preoccupato. - Credo che potrebbe aiutarmi con le medie nel senso che mi potrebbe aiutare nel conoscere e fare nuovi amici. - Queste capacità mi aiuteranno alle medie ad avere tanti amici secondo me. - Sapere cosa ci aspetta e essere preparati.
Crescita dell'autostima e dei sentimenti positivi provati.	- Questo lavoro mi è servito ad avere più autostima in me, perché ho conosciuto delle nuove caratteristiche caratteriali e punti di forza che non conoscevo di me. - Questo lavoro mi è servito ad avere più autostima in me, perché ho conosciuto delle capacita che non sapevo di avere. - A me è piaciuto molto fare questo lavoro con la Chiara perché così ho imparato a essere più sicura di me e anche perché adesso ho anche un po' più di autostima che mi è servita molto perché prima pensavo di averne davvero poca. - A me mi è piaciuto molto fare questa attività perché mi ha aiutata a essere più sicura di me stessa. Adesso per esempio ho più autostima perché prima pensavo di non essere brava a far niente. - Per me è stato emozionante aver scoperto così tante capacità e caratteristiche caratteriali. Mi ha fatto sentire speciale, sicura, apprezzata e brava. - È stato bello ricevere dei complimenti perché era emozionante mi sono sentito forte. - Mi ha fatto sentire bene. - Mi fa sentire bene, che i miei compagni mi dicono che sono bravo in certe cose. Conoscere le mie capacita mi fa sentire sollevato. - Mi ha permesso di avere più autostima. - Durante questa attività la mia autostima e salita perché sentirsi dire dei complimenti dai tuoi compagni è sempre bello. - Non sentirsi dei buoni a nulla.
Preparazione ad affrontare future situazioni difficili.	- Ho capito che conoscere le mie capacità serve ad affrontare situazioni difficili che magari succederanno in futuro. Questo lavoro mi ha aiutata a capire di non arrendersi mai per qualcosa che ci tieni. - Conoscendo meglio il mio carattere è più semplice affrontare delle situazioni difficili. Forse conoscere meglio il mio carattere mi servirà in futuro per affrontare delle situazioni un po' difficili. - L'esperienza con chiara per le medie mi ha aiutato a non arrendersi quando c'è un problema affrontando le cose più difficili e non smettere di provare e riprovare finché non ce la fai mai pensare di essere buoni a nulla non sai fare una cosa sarai bravo in un'altra. Quando stai per fare una cosa ragionare e pensare se stai facendo la cosa giusta. - Se avrò delle difficoltà in futuro saprò come affrontarle. - Non avere paura davanti a situazioni difficili.
Sviluppare le proprie capacità.	- Questa attività mi ha aiutato a sviluppare le mie capacità
Conoscere e riconoscere le capacità degli altri.	- Questo lavoro che abbiamo fatto con Chiara è stato molto interessante. Mi ha fatto capire che ho tante capacità importanti però non solo io anche gli altri.

Conoscersi meglio e scoprire nuove cose di sé.	- Mi è servito anche per conoscermi meglio. - Questo lavoro mi è servito a scoprire nuove caratteristiche. Mi ha fatto sentire bene. - Questa attività con la Chiara mi è piaciuta molto perché mi ha aiutato a riscoprire le mie qualità. - Questo lavoro che abbiamo fatto con Chiara è stato molto interessante. Mi ha fatto capire che ho tante capacità importanti però non solo io anche gli altri. Adesso mi sento più "responsabile" di me stessa nel senso che prima non è che stavo lì a pensare che capacità avevo ma adesso le so e sono molto felice. - Questa attività mi è piaciuta e mi ha aiutato per capire in cosa sono fare e in cosa non sono molto portato, ma potrei migliorare. - Questo lavoro mi ha fatto imparare tanto e anche scoprire tanto per esempio quando i miei genitori o i miei compagni hanno trovato delle mie capacità mi ha fatto sentire bene e anche il fatto che trovavano delle mie capacità che magari non sapevo neanche che le avevo. - In questo periodo i miei compagni e la mia famiglia mi hanno dei complimenti e quindi ho nuove capacità. - Essere se stessi e riuscire a essere naturali conoscendosi meglio

Allegato 7 – Alcuni esempi di riflessioni complete degli alunni sull'utilità del percorso


Questo lavoro mi ha fatto imparare tanto e anche scoprire tanto per esempio quando i miei genitori o i miei compagni hanno trovato delle mie capacità mi ha fatto sentire bene e anche il fatto che trovavan delle mie capacità che magari non sapevo neanche che le avevo. Quindi questo mi ha permesso di avere più autostima e credo che potrebbe aiutarmi con le medie nel senso che mi potrebbe aiutare nel conoscere e fare nuovi amici.


Questo lavoro che abbiamo fatto con Chiara è stato molto interessante. Mi ha fatto capire che ho tante capacità importanti però non solo io anche gli altri. Adesso mi sento più "responsabile" di mestessa nel senso che prima non è che stavo lì a pensare che capacità avevo ma adesso le so e sono molto felice.


Per me è stato emozionante di aver scoperto così tante capacità e caratteristiche caratteriali. Mi ha fatto sentire speciale, sicura, apprezzata e brava. E grazie a quello che abbiamo fatto sono pronta per l'anno prossimo.

Questa pubblicazione, Le identità competenti vanno alle medie, scritta da Chiara Juri, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.