

PROLOGO

Questa progettazione si basa su **tre livelli di proiezione curricolare** che danno coerenza e significato all'azione educativa. Il primo livello definisce gli aspetti comuni che collegano l'équipe, gli obiettivi che perseguono e i **fondamenti pedagogici** che serviranno da base per lo sviluppo curricolare. Il secondo livello contiene gli **elementi curricolari** applicati all'**ambiente in cui si svolgerà l'azione**. Il terzo livello è la parte pratica applicata all'aula stessa:

Primo livello: Aspetti comuni

Quadro teorico: Questa sezione unifica le principali caratteristiche educative e gli aspetti generali del progetto, stabilendo il quadro teorico di riferimento per la progettazione del curriculum.

Secondo livello: Sviluppo della programmazione

Adattamento al contesto: Il curriculum ha un carattere aperto che consente la sua contestualizzazione da parte delle diverse scuole. Il secondo livello di concretezza indica **cosa, come e quando** avviene il processo di insegnamento-apprendimento ed è adattato alle caratteristiche dell'ambiente e degli studenti target di una specifica scuola.

Terzo livello: Programmazione in classe

Adattamento alla classe: Sulla base delle decisioni prese per uno specifico contesto educativo, gli insegnanti sviluppano la cosiddetta **programmazione d'aula**, che adatta gli approcci del progetto educativo alle caratteristiche di una classe specifica.

| CURRICOLARE CONCREZIONE | Chi siamo | A chi è rivolto | Cosa vogliamo | Come fare | Marcatore di impatto |
|---------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|---------------------|--|---|
| LIVELLO 1 ASPETTI GENERALI | Quadro giuridico | Ambiente sociale | Obiettivi generali | Correnti pedagogiche | Cosa valutare? Competenze |
| LIVELLO 2 ADATTAMENTO AL CENTRO | Progetto educativo del Centro | Contesto del Centro | Obiettivi generali | Orientamenti metodologici | Quando? Durante tutto il progetto |
| LIVELLO 3 CONCRETEZZA DELL'AULA | Programmazione in classe | Caratteristiche del gruppo | Obiettivi didattici | Strategie metodologiche | Come? Strumenti di valutazione |
| CONTENUTI Conoscenze / Competenze | | STANDARD DI APPRENDIMENTO | | Attività e risorse per le metodologie attive | Indicatori di risultato |

PARTE I: QUADRO TEORICO

ASPETTI COMUNI DELLA PROGETTAZIONE CURRICOLARE

INDICE DEI CONTENUTI

| ASPETTI COMUNI DELLA PROGETTAZIONE CURRICOLARE | | |
|---|--|-------|
| I.1. | INTRODUZIONE: QUADRO DI RIFERIMENTO EUROPEO | 2 |
| I.2. | "ASSOCIAZIONE "MOVIMENTO | 3 |
| I.3. | IL "MOVIMENTO" E L'IMPORTANZA DELL'EDUCAZIONE MUSICALE E ARTISTICA NELLE SCUOLE | 4 |
| I.4. | RICERCA PER LO SVILUPPO DEL CURRICULUM | 5 |
| I.5. | RICERCA SULLA PROGETTAZIONE DI PROGRAMMI DI STUDIO INCLUSIVI | 6-7 |
| I.6. | PRINCIPI IDEOLOGICI DI UN CURRICULUM INNOVATIVO | 8-10 |
| I.7. | OBIETTIVI DEL PROGETTO | 11 |
| I.8. | LA RESILIENZA COME FATTORE DI TRASFORMAZIONE | 12-13 |
| I.9. | SCEGLIERE IL MODELLO DELLE COMPETENZE: PERCHÉ ADOTTARE IL MODELLO DEI CINQUE GRANDI? | 14-18 |
| I.10. | UN PROGETTO DI INSEGNAMENTO MUSICALE NON TRADIZIONALE | 19-20 |
| I.11. | FONDAMENTI PEDAGOGICI | 21-28 |
| I.12. | SOSTENIBILITÀ DEL PROGETTO | 29 |

I.1. INTRODUZIONE: QUADRO DI RIFERIMENTO EUROPEO

L'Europa e le sue società sono impegnate in un profondo dibattito sul loro futuro. Molti cittadini si interrogano sull'evoluzione del proprio lavoro, sul futuro dello stato sociale e dell'ambiente globale, sull'evoluzione delle società democratiche o sul ruolo dell'Europa nel mondo. In risposta a queste domande, l'Europa è diventata sempre più consapevole dell'importanza del pilastro sociale e del contributo dell'istruzione ad esso.

Per questo motivo dobbiamo fare un passo avanti nell'approccio strategico all'istruzione in Europa. La chiave del metodo europeo di cooperazione nel settore dell'istruzione si basa sul potenziamento della mobilità e degli incontri tra i membri della comunità educativa e con altri settori, preferibilmente faccia a faccia, ma anche virtuali. Tali incontri consentono di moltiplicare le conoscenze attraverso l'apprendimento tra pari e lo scambio di buone pratiche. Questa è, ed è stata, la chiave del successo del programma Erasmus, attraverso la mobilità individuale, i partenariati e le azioni volte a sostenere le decisioni di politica pubblica in materia di istruzione. Dobbiamo affrontare le sfide basandoci sull'approfondimento del quadro aperto di cooperazione che è stato stabilito finora e concentrandoci sulle persone.

Ciò richiederà nuove forme di cooperazione tra i Paesi, più intense, flessibili e adattate alle esigenze della comunità educativa. Le amministrazioni dell'istruzione dovranno trovare dibattiti politici che ispirino il cambiamento e motivino l'adattamento alle nuove circostanze. Tali dibattiti dovrebbero consentirci di comprendere meglio il ruolo che la società richiede all'istruzione e di generare solide basi per la definizione di priorità che generino sinergie con il resto delle strategie politiche e sociali del momento. Un tentativo notevole in questo senso è il lavoro che le Nazioni Unite stanno cercando di promuovere attraverso la creazione dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

L'articolo 3 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea afferma che l'Agenda 2030 mira a **"promuovere la pace, i suoi valori e il benessere dei popoli"**. Senza questi valori specifici elencati nell'articolo 2 (rispetto della dignità umana, libertà, democrazia, uguaglianza e rispetto dei diritti umani, accanto a quelli del pluralismo, della non discriminazione, della tolleranza, della giustizia, della solidarietà e dell'uguaglianza tra donne e uomini), l'ideale dell'Europa potrebbe decadere come progetto comune. Non c'è identità senza l'appropriazione libera, individuale e collettiva, di valori comuni riconosciuti come pilastri della convivenza e del benessere quotidiano. Questa consapevolezza dell'identità e dell'appartenenza alla comunità deve essere presentata in modo attraente e reale, affinché non porti a valori astratti, incapaci di risolvere le sfide della realtà quotidiana. In questo senso, l'educazione diventa uno strumento ideale per la manifestazione sensibile e pratica di questi valori, promuovendo il dubbio e incoraggiando la costruzione di profili critici, riflessivi e consapevoli.

Il contributo dell'Europa all'educazione, all'insegna del motto "unità nella diversità", diventa un contributo inestimabile alla costruzione di società coese, solidali e inclusive. Consapevoli della

propria identità, accettati e integrati in azioni comuni, saremo in grado di costruire ponti tra origini, pensieri, culture e religioni diverse, in un clima di rispetto e accoglienza del diverso, generando processi di giustizia e solidarietà reciproca, quanto mai necessari per superare le crisi che potremmo dover affrontare insieme. L'Europa e l'educazione hanno bisogno l'una dell'altra. Lo sviluppo dell'una deve andare di pari passo con lo sviluppo dell'altra. Mettiamoci al lavoro. (Articolo "Più istruzione in Europa, più Europa nell'istruzione" Andrés Contreras Serrano/Cristina Galache Matabuena Consiglieri per l'istruzione presso la Rappresentanza permanente della Spagna presso l'Unione europea).

1.2. PARTNERSHIP "MOVIMENTO"

MOVEMENT è un progetto Erasmus+. Partners for Creativity (Call 2020 Round 1 KA" - Cooperation for Innovation and the exchange of good practices) finanziato dalla Commissione Europea 2020, a seguito della crisi pandemica COVID. Questa situazione straordinaria ha modificato le strutture educative e sociali, rivelando la vulnerabilità di ampi settori della popolazione, aumentando la precarietà di molte famiglie e incrementando i tassi di povertà e di squilibrio sociale con le relative conseguenze negli ambienti familiari che hanno un impatto diretto sui nostri alunni.

Partendo dall'idea che la scuola è il riflesso della società, la Fondazione per la Scuola, forte della sua esperienza nello sviluppo di progetti nazionali e internazionali, propone a un gruppo di partner provenienti da diversi Paesi lo sviluppo congiunto di un progetto curricolare che abbia come motore educativo l'espressione musicale e artistica, creando così l'Associazione Movimento, composta da insegnanti di diverse discipline artistiche che hanno lavorato nelle scuole attraverso l'educazione formale e non formale partendo dall'approccio che le arti e, in particolare la musica, sono in sostanza uno strumento di cambiamento sociale e di sviluppo personale. La configurazione del gruppo è la seguente:

| PAESE | CITTA' | PARTNER |
|-----------|----------|--|
| ITALIA | Torino | Fondazione per la Scuola |
| | Piacenza | IV Circolo Didattico |
| | Aosta | UNIVDA (Università della Valle d'Aosta) |
| SPAGNA | Madrid | Colegio Público Manuel Núñez de Arenas |
| | Manises | Ateneo Culturale di Manises |
| FINLANDIA | Helsinki | Istituto Centrale di Musica di Helsinki |

La transnazionalità è al centro dell'Associazione Movimento, poiché ci permette di generare un progetto curricolare a partire da immaginari diversi che garantiscono che la sua applicazione sia possibile, praticabile e replicabile nelle diverse e molteplici prospettive che possiamo trovare negli ambienti scolastici. Per questo motivo, i partner di questa rete hanno unito le forze per rispondere

alle esigenze rilevate, con un approccio positivo, proattivo e creativo basato su obiettivi comuni, attraverso i loro campi d'azione in contesti d'azione simili.



I.3. "MOVIMENTO: L'IMPORTANZA DELL'EDUCAZIONE MUSICALE E ARTISTICA NELLE SCUOLE

Questa partnership tra progetti transnazionali nasce con la speranza di trasformare i contesti sociali a partire dalle scuole attraverso la musica. L'esperienza artistica si presenta come asse di socializzazione per aumentare la coesione sociale, ridurre le disuguaglianze, abbattere i pregiudizi razziali e favorire dinamiche di solidarietà tra generazioni e gruppi etnici.

Per rendere concreto questo ideale, è necessario che la scuola diventi un nucleo che permetta a tutta la popolazione un accesso paritario alle discipline artistiche. Abbiamo già numerose esperienze che hanno dimostrato quanto i progetti musicali siano inclusivi: un potente motore di cambiamento che permette l'accesso a quelle popolazioni che normalmente sono escluse, a uno spazio di convivenza su base paritaria. In questa prima parte del programma di studi vorremmo sottolineare che non intendiamo l'inclusione come assimilazione del diverso alla norma maggioritaria (poiché le nostre scuole sono ricche di diversità), ma piuttosto come apprendimento sociale multidirezionale attraverso la coesistenza tra persone diverse. I valori che riteniamo debbano governare questi progetti sono la solidarietà, il sostegno reciproco e il rispetto delle differenze, il divertimento condiviso, il buon trattamento e la giustizia sociale.

Abbracciando una visione allargata dell'educazione, in cui la scuola è uno spazio per molteplici interazioni sociali e non solo un luogo di istruzione e trasmissione di conoscenze formali, possiamo affermare che l'apprendimento attraverso le arti è l'approccio educativo ideale per i nostri contesti. Crediamo che un'educazione che privilegia i contenuti rispetto ai valori difficilmente genererà individui consapevoli e coinvolti nel cambiamento sociale che è molto necessario in questo momento. Allo stesso modo, cerchiamo strutture che ci permettano di stabilire impegni personali e di gruppo nei confronti di ciò che ci circonda e dell'ambiente. Ogni area (lingua, matematica, scienze) dovrebbe essere intesa come uno spazio per l'apprendimento di competenze specifiche

che seguono le linee descritte sopra e possono essere combinate per un apprendimento interdisciplinare.

Nel corso degli anni, abbiamo visto come le nostre comunità educative si siano arricchite attraverso iniziative artistico-musicali e collaborazioni artistiche di vario genere, ottenendo un effetto di diffusione a tutto l'ambiente degli scolari che hanno partecipato a questi progetti in Italia, Finlandia e Spagna.

Sulla base dell'esperienza maturata nei diversi progetti intrapresi finora, ci siamo posti la sfida di trovare una linea educativa comune da cui partire per affrontare questo apprendimento con una prospettiva globale che coinvolgesse tutti i nostri bambini - e l'abbiamo trovata in un linguaggio in cui tutti potessero esprimersi: IL LINGUAGGIO MUSICALE.

Il programma ERASMUS ci ha permesso di svolgere un lavoro di ricerca e di azione sul campo, dal quale è scaturito un progetto che può servire da ispirazione per altri specialisti che sono immersi in processi di trasformazione dalla linea musicale, offrendo loro un quadro teorico e curricolare di riferimento e fornendo loro strumenti didattici basati sulla condivisione delle nostre esperienze.

I.4. RICERCA PER LO SVILUPPO DEL CURRICULUM

Questo progetto si basa su uno studio quadro realizzato da UNIVDA in stretta collaborazione con la Fondazione per la Scuola. Il contenuto dello studio riflette il processo di ricerca condotto intorno ai progetti che tutti i partner hanno sviluppato per anni con la musica e le arti come motore per l'integrazione nei loro contesti locali. I risultati e le conclusioni di questi studi costituiscono il quadro concettuale di questo progetto curricolare ([Studio Quadro | Movimento EU-Project \(projectmovement.eu\)](#)), le cui parti più importanti sono riassunte di seguito:

Idea chiave 1: visione d'insieme del bambino

- Il bambino è l'attore sociale il cui benessere deve essere affrontato attraverso quattro dimensioni: fisica, cognitiva, sociale ed emotiva (affettiva).

Idea chiave 2: la crescita personale dell'allievo e le competenze per la vita sono le principali preoccupazioni di un curriculum musicale.

- La combinazione efficace ed equilibrata di competenze cognitive e non cognitive porta a migliori risultati scolastici, minori rischi di abbandono scolastico, maggiore permanenza nel circuito educativo, maggiore inclusione e partecipazione sociale, migliori opportunità nel mercato del lavoro, maggiore protezione dalla disoccupazione, maggiore qualità della vita e benessere generale.

Idea chiave 3: inclusione nella progettazione del curriculum per colmare i divari di equità

- La progettazione inclusiva mira in ultima analisi a fornire a tutti gli studenti un curriculum di alta qualità che permetta loro di raggiungere il loro pieno potenziale così come sono, rispettando le loro diverse caratteristiche, esigenze, abilità e aspettative, ed eliminando le barriere strutturali e culturali, compresi i pregiudizi e la discriminazione, riconoscendo e valorizzando la diversità, in modo che tutti gli studenti possano sperimentare una vita scolastica arricchente.

Idea chiave 4: Inclusione per chi?

Inclusione per tutti. I bambini con maggiori possibilità economiche spesso soffrono di disillusione e disincanto, diventando in molti casi schiavi dei tablet e della realtà virtuale. Hanno bisogno di un senso di realtà, armonia, complicità e lavoro di squadra.

Inclusione per esigenze specifiche. I bambini appartenenti a gruppi svantaggiati (ad esempio immigrati, economicamente svantaggiati, con bisogni speciali, diversamente abili, minoranze culturali) hanno esigenze specifiche di inclusione all'interno di una comunità attenta e strutturata, in cui possano riconoscersi in uno spazio comune, con una lingua comune.

1.5. RICERCA SULLA PROGETTAZIONE DI PROGRAMMI DI STUDIO INCLUSIVI

Il punto di partenza per la progettazione di questo curriculum è stata un'analisi critica dell'evoluzione e dell'impatto sociale delle nostre performance educative; la conclusione è stata che alcune esperienze musicali nelle scuole primarie non costruiscono i loro principi fondamentali sull'inclusione. Spesso l'inclusione non è sufficientemente evidenziata nel curriculum di insegnamento musicale e l'attuazione attraverso azioni e attività specifiche non è coerente con i principi stabiliti nel progetto

educativo della scuola. Da questa analisi, abbiamo estratto i seguenti punti principali che tutti consideriamo essenziali per poter affrontare l'insegnamento inclusivo in un contesto di apprendimento musicale:

Conclusioni di partenza

In una prospettiva inclusiva, tutti gli studenti possono beneficiare delle opportunità di apprendimento musicale così come sono, con i loro profili e le loro esigenze di apprendimento. Possiamo affermare che il sistema deve cambiare per adattarsi all'allievo, non il contrario (UNICEF, 2014; OCSE, 2020).

Aspetti chiave di un approccio inclusivo

I contesti di apprendimento della musica non presuppongono gli stessi standard per tutti gli studenti.

Un'attività musicale inclusiva rispetta e valorizza le esigenze, i talenti, le aspirazioni e le aspettative uniche di ogni studente.

Rimuove le barriere alla partecipazione di alcuni gruppi di studenti (in particolare le minoranze).

Parole chiave per un'esperienza inclusiva

Senza selezioni o distinzioni: di origine, di livello sociale, di livello culturale o di disabilità.

Comprendere le differenze come forza: differenze di genere, di età, di classe, tecniche e disciplinari.

Contributo individuale per il raggiungimento di un obiettivo comune: tutti, in egual misura, contribuiscono in modo significativo al risultato

Azioni specifiche per costruire un apprendimento musicale inclusivo

Creare nuovi spazi dove i bambini possano sviluppare la creatività attraverso l'arte, dove sviluppino il senso di appartenenza a un gruppo e sentano che il loro contributo è importante indipendentemente dalle loro capacità, dalla loro cultura, dalla loro razza o dal loro sesso.

Effetti dell'inclusione sociale in un contesto di apprendimento musicale

Condividere le emozioni, divertirsi a fare qualcosa con altre persone diverse da me

Esprimersi attraverso l'arte senza che le barriere culturali costituiscano un ostacolo.

Sentire che la tradizione culturale e le mie competenze sono apprezzate e arricchiscono la comunità

Ogni allievo può far parte del gruppo condividendo i propri sforzi e le proprie competenze, il che crea la sensazione di far parte del gruppo.

Essere parte di una comunità, poiché il lavoro cooperativo crea un senso di appartenenza e quindi uno spirito di gruppo.

Nel complesso, comprendiamo che **l'inclusione nello sviluppo dei programmi scolastici** può essere definita come la fornitura a tutti gli studenti di un programma di studio di alta qualità che consenta loro di raggiungere il loro pieno potenziale a partire da ciò che sono, rispettando le loro diverse caratteristiche, esigenze, capacità e aspettative; e rimuovendo le barriere strutturali e culturali, compresi i pregiudizi e la discriminazione. Pertanto, un curriculum inclusivo dovrebbe essere un curriculum che riconosce e valorizza le differenze degli studenti e abbraccia la diversità in modo che tutti gli studenti possano sperimentare una vita scolastica arricchente.

L'inclusione sociale attraverso la musica avviene quando

I confini tra mainstream e minoranze non esistono più.

Tutti gli studenti imparano la musica con e dagli altri

Tutti gli studenti possono raggiungere il loro pieno potenziale di apprendimento musicale.

Il valore sociale della diversità è sostenuto dalle attività musicali e artistiche

1.6. PRINCIPI IDEOLOGICI DI UN CURRICOLO INNOVATIVO

Numerosi quadri legislativi nel campo dell'istruzione affermano che il curriculum dovrebbe essere "aperto e flessibile". Questo aspetto è in contrasto con le autorità amministrative che interpretano questi termini in modo tale da imporre alle scuole un curriculum che richiede che l'insegnamento debba essere svolto secondo la letteralità dei loro decreti - il che porta a uno stile competitivo e quantitativo che segna i margini di successo, in base ai risultati accademici e generando la predominanza di alcune materie su altre, disconoscendo l'importanza dell'apprendimento dall'interrelazione delle aree di insegnamento e, da questa rottura, influenzando il processo di apprendimento complessivo.

È indubbiamente necessario avere leggi che traccino linee guida generali per unire e garantire l'unità del sapere a livello territoriale, ma sulla base di queste dovrebbe essere la stessa comunità educativa a sviluppare le linee guida educative per la propria scuola, conoscendo la realtà che la circonda e tenendo conto dell'ubicazione, delle caratteristiche socio-culturali delle famiglie, delle caratteristiche del corpo docente, delle risorse del centro o delle possibilità dell'ambiente sociale e naturale; e, sulla base di questi, saranno gli insegnanti specializzati a specificarli attraverso la loro pratica in classe, tenendo conto dei valori raccolti e approvati dalla comunità educativa, valori in cui tutti si sentono riconosciuti e rappresentati.

La personalizzazione del curriculum è ciò che permette di attribuirgli l'aggettivo innovativo, dal momento in cui assume le peculiarità del suo contesto, le caratteristiche dei suoi studenti e sceglie il profilo educativo di cui ha bisogno il suo approccio didattico per generare il successo desiderato. Questo processo richiede un continuo rinnovamento degli approcci e della formazione degli insegnanti in linea con le esigenze dei loro studenti. La scuola deve essere intesa come "entità in movimento" e adattarsi alle fluttuazioni generate dai cambiamenti dell'ambiente. L'educazione è una sfida continua che gli insegnanti devono raccogliere se vogliono offrire un insegnamento di qualità.



"La scuola dovrebbe dare priorità all'apprendimento della vita piuttosto che all'apprendimento di cose strumentali che oggi sono facilmente accessibili. È ovvio che si deve imparare a leggere, a scrivere, a conoscere la matematica, la storia... Ma questo apprendimento dovrebbe essere il pretesto per sviluppare l'individuo" (Marina Subirat).



"Non è che l'educazione emotiva sia l'unica cosa che deve essere introdotta nell'educazione attuale, perché i tempi critici in cui viviamo ci richiederanno anche di essere saggi, e non solo di conoscere le cose che la scienza insegna; ma forse la cosa più urgente per il futuro della nostra società violenta e competitiva, così come per il nostro sviluppo umano, è che diventiamo più benevoli, empatici e premurosi...". (Claudio Naranjo. "La revolución que esperábamos").

Nell'articolo "El curriculum desarraigado", Paula Gómez Rosado (MCEP-Huelva) presenta le seguenti chiavi per una progettazione innovativa, che corrispondono agli approcci inclusi nel nostro studio quadro:

Cioè, progettato per il centro specifico, tenendo conto di tutte le sue caratteristiche. Deve rispondere alle reali esigenze e richieste degli studenti e delle loro famiglie, seguendo le raccomandazioni normative e legislative in vigore.

Alle nuove situazioni che si presentano nel centro o nell'ambiente che permette di essere alimentato dalla creatività di tutti i membri della comunità in ogni momento, che rende possibili i cambiamenti quando sono considerati necessari a causa di qualsiasi circostanza.

Questo risponde alle esigenze dell'intera comunità e alla diversità di tutte le persone che ne fanno parte, non solo degli studenti. Anche le famiglie potrebbero aver bisogno di adattare gli orari di tutoraggio o gli insegnanti potrebbero dover cambiare i loro orari, e questo dovrebbe essere preso in considerazione.

Vale a dire, elaborato con il contributo dell'intera comunità educativa, che include tutti i diversi punti di vista, perché ogni gruppo della comunità apporta un aspetto importante al progetto educativo - ognuno dal proprio punto di vista vede una parte e il tutto è sempre la somma di tutte le parti. Se manca una parte, il progetto è incompleto e, inoltre, chi non partecipa non lo considera proprio.

Come base per l'autonomia personale, partendo dal presupposto che ogni situazione ha approcci diversi, che ogni punto di vista troverà una strada e che tutte le strade sono valide se portano da qualche parte. Pertanto, rispettando e valorizzando le possibili risposte che ogni studente dà, incoraggiandolo a esprimersi apertamente, lavorando sul pensiero divergente con compiti che non rispondono a un'unica risposta chiusa, lavorando sulle arti, sulla musica, sul testo libero...

Che fanno parte della comunità educativa del centro e valorizza il buon trattamento, la cooperazione e il rispetto per ogni persona e gruppo come base per creare una buona atmosfera che aiuta a fluire con entusiasmo, come chiave del successo.

Ma interrogarsi sulla cultura che la scuola trasmette. Ripensiamo il concetto di cultura ed evitiamo di colonizzare concetti, valori e contenuti culturali senza metterli in discussione. Cominciamo ad aiutarli a conoscere e valorizzare la cultura della loro comunità (i compagni di classe, il quartiere...) con occhio critico, in modo che, una volta apprezzato ciò che è positivo e scartato ciò che non li soddisfa, possano conoscere, comprendere e valorizzare la diversità culturale e i grandi eventi, personaggi, opere letterarie, musicali o artistiche universali. Una cultura inclusiva che includa i contributi di donne e uomini che hanno meritato di passare alla storia con il proprio nome. Una cultura che accolga i contributi delle minoranze e che eviti gli stereotipi e le etichette rigide di individui e gruppi". (*"El preligro de una historia única"* Chimamanda Ngozi Adichie)

Questo pone il benessere
del popolo

Valorizzare la creatività

Trasmettere il valore della cultura

Originale

Sempre aperto

Inclusivo

Nell'articolo citato, Paula Gómez propone i seguenti aspetti da tenere a mente quando si sviluppa un progetto curricolare:

- **Basato su una cultura pro-vita**

Che valorizza la cura di sé, degli altri e dei beni collettivi materiali e immateriali. Tutti possono contribuire a un lavoro produttivo ed è importante che tutti impariamo ad assumerci la responsabilità della nostra cura e ad assumerci la corresponsabilità della cura che forniamo alla collettività.

- **La cultura dell'assistenza**

Il che implica il superamento della violenza e la costruzione di relazioni basate sul rispetto della libertà individuale, sulla risoluzione negoziata dei conflitti, sulla cooperazione e sull'aiuto reciproco, sulla solidarietà verso i più vulnerabili e su una più equa distribuzione della ricchezza. "La cura è un antidoto all'abuso, proprio perché si tratta di imparare a trattare bene gli altri. Prendersi cura è guardare ai bisogni per soddisfarli, non pretendere che gli altri li soddisfino" (Elena Simón "La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación").

- **Che contempla un'educazione affettivo-sessuale**

Basata sull'accettazione, la valorizzazione e la cura del proprio corpo. Un'educazione che scarta i miti dell'amore romantico e passa dalla complementarità alla reciprocità. "*Il mondo è inscritto in se stessi attraverso i sensi, che lo rilevano, lo catturano, lo annusano, lo vedono, lo toccano, lo sentono. Vivere è sentire e sentirsi*" (Charo Altable "Educación sentimental y erótica").

- **Utilizzare le Nuove Tecnologie come strumenti educativi e comunicativi a partire da una pratica che responsabilizza le persone stesse, non inibendole dall'anonimato virtuale.**

Oggi non possiamo ignorare che la vita passa attraverso gli schermi, quindi è importante che la scuola insegni a gestire tecnicamente tutti i nuovi dispositivi in modo da ottenere le migliori prestazioni possibili... è un sistema molto libero e molto complesso in cui a volte non è facile distinguere il positivo dal dannoso. Per questo è necessario educare al buon uso, con il suo doppio significato di fare un uso onesto dei media e di imparare a distinguere il positivo dal falso o dal negativo.

- **Insegnare a valorizzare la Terra e aiutare a sviluppare una visione critica nei confronti delle forme di vita che la depredano.**

Il pianeta e lo sfruttamento delle persone o di altre specie animali non umane e l'impegno per forme di vita con una crescita sostenibile e un'economia più equa e attenta.

- **Coinvolgere i valori democratici e i diritti umani**

Che incoraggia gli studenti a rispettare la vita, l'integrità fisica, le caratteristiche biologiche, la cultura, ecc. delle persone diverse, che incoraggia la partecipazione democratica nel loro ambiente, il

rispetto di tutti i diritti contenuti nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani delle Nazioni Unite e nei diritti e doveri costituzionali.

- **Aiutare gli studenti ad avere le proprie opinioni**

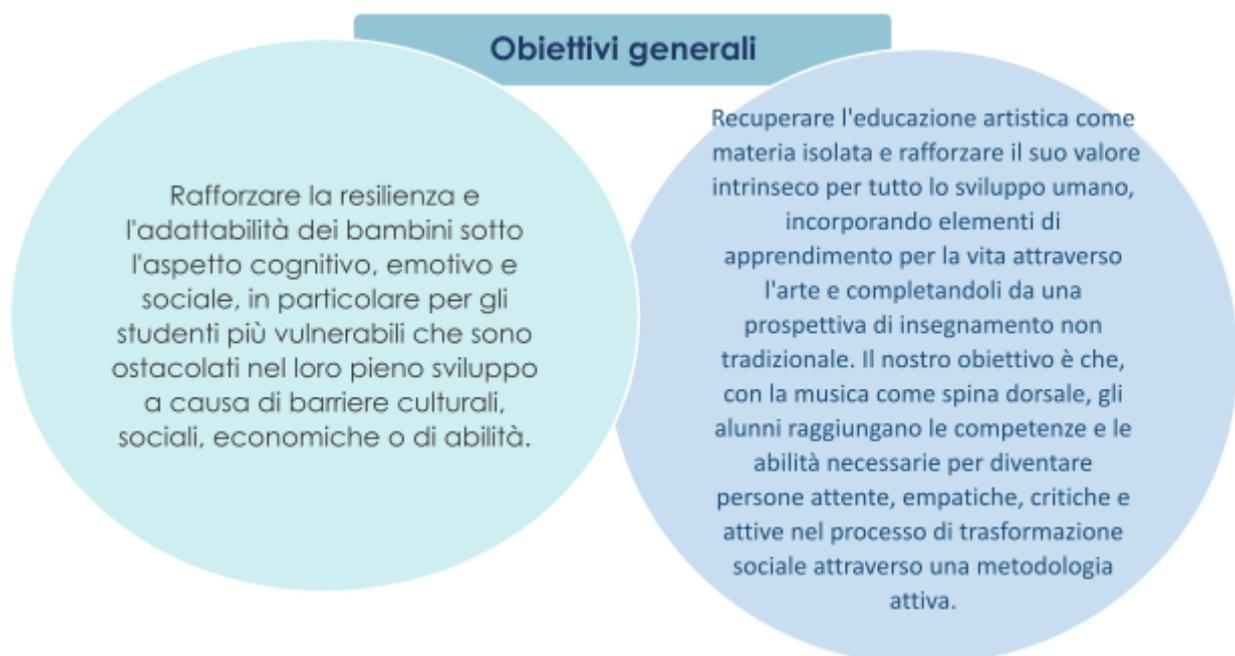
basati sull'analisi critica e di esprimerli in modo assertivo, di organizzarsi per difendere i propri diritti o per sostenere i diritti degli altri. In una società in cui c'è un costante flusso di informazioni distorte e opinioni irragionevoli, le persone che hanno la capacità di riflettere con analisi critica, per costruire argomentazioni serie e coerenti di fronte a qualsiasi realtà, non solo vivranno con un atteggiamento migliore nei confronti della realtà e avranno la capacità di prendere le decisioni più appropriate di fronte alle situazioni, per quanto avverse possano essere, ma contribuiranno anche al benessere collettivo fornendo le loro opinioni sensate ai gruppi in cui vivono.

- **Dare priorità all'educazione emotiva e sentimentale.**

Siamo mossi da emozioni che ci spingono a reagire spontaneamente e da sentimenti che ci guidano nelle decisioni che prendiamo nella nostra vita. L'educazione alle emozioni inizia con il permettere la loro libera espressione e con l'aiutarli ad esprimerle in modo assertivo, aiutandoli a riconoscere e a dare un nome a ciò che provano, integrandolo nella loro mappa emotiva ed esprimendolo al momento giusto, nel modo giusto e alle persone giuste.

1.7. OBIETTIVI DEL PROGETTO

Gli obiettivi che perseguiamo con l'elaborazione e la trasmissione di questo disegno sono incentrati sul ripensamento delle strategie di intervento educativo e formativo, in una società in rapida evoluzione, dove i divari e i contrasti si intensificano ulteriormente dopo le Restrizioni del 2020. Questi obiettivi si concretizzano in:



Per raggiungere questi obiettivi, abbiamo stabilito i seguenti campi d'azione:

Focus del progetto: questa proposta è rivolta al personale educativo con un approccio di "formazione dei formatori". La sfida del progetto significa che l'attenzione è rivolta all'insegnante e alla sua capacità di adattarsi al contesto in cui svolge la propria attività.

Destinatari del progetto: l'attenzione principale è rivolta agli studenti di età compresa tra i 6 e i 12 anni. A questa età, lo sviluppo cognitivo dei bambini li porta a rendersi conto che c'è un mondo più grande con cui interagire. È un momento di grande cambiamento per le abilità fisiche, sociali e mentali. Allo stesso tempo, è un momento critico per lo sviluppo del concetto di sé e dell'autostima quando il supporto educativo non è adeguato o il contesto socio-familiare è carente.

Approccio multidisciplinare: l'intervento educativo dall'aspetto artistico intende provocare un effetto di irradiazione al resto delle discipline. L'obiettivo è che, a partire dalle diverse situazioni di apprendimento, le strategie musicali e artistiche possano essere applicate a qualsiasi altra area, affrontando gli aspetti di competenza dalla combinazione delle discipline. Questo approccio rende i progetti sostenibili e solidi, in quanto combinano i diversi aspetti dell'insegnamento.

Modello pedagogico non tradizionale: il nostro obiettivo è promuovere un apprendimento significativo che comporti un processo costruttivo. A tal fine, l'obiettivo principale non è garantire che lo studente acquisisca una certa quantità di conoscenze, ma più specificamente una serie di strumenti o competenze che lo aiutino a trasformare queste conoscenze. Se gli studenti si limitano a memorizzare i contenuti senza metterli in relazione con un progetto di vita, sarà difficile prepararli a essere membri attivi della società.

1.8. LA RESILIENZA COME FATTORE DI TRASFORMAZIONE

La resilienza è la capacità di **affrontare e superare in modo positivo i problemi che si presentano nella vita**. Una persona resiliente è una persona che non crolla di fronte a una situazione stressante o avversa. Al contrario, cresce di fronte alle difficoltà e trasforma un'**esperienza negativa in un'opportunità** per migliorare e sviluppare il proprio potenziale. Il raggiungimento di questa capacità implica una formazione, un processo di apprendimento che inizia nell'infanzia, dove la scuola e l'educatore svolgono un ruolo fondamentale nell'aiutare il bambino ad acquisire e sviluppare questa qualità. Gli studenti con una buona capacità di recupero si sentono più sicuri di sé e dell'ambiente scolastico. Sviluppano **emozioni positive nei confronti dell'apprendimento e delle sfide che esso comporta** (la componente emotiva è strettamente legata alla motivazione).

Anche a livello di gruppo i benefici sono molteplici. Quando si lavora sulla resilienza, il **clima in classe migliora**. Gli studenti acquisiscono buone capacità di risoluzione dei conflitti, diventano più collaborativi e partecipativi. Educare alla resilienza significa quindi educare all'inclusione: insegnare valori sociali importanti come l'empatia e il rispetto. Numerose ricerche e testimonianze evidenziano il ruolo dell'istruzione e degli insegnanti nella costruzione della resilienza negli studenti provenienti da contesti svantaggiati e a rischio di esclusione sociale. La resilienza propone che non tutte le persone che crescono in condizioni di avversità, povertà e disuguaglianza sociale siano adulti destinati al

fallimento; al contrario, questo concetto enfatizza il potenziale umano e invita alla speranza e alla responsabilità collettiva nel promuovere il cambiamento sociale.

In tutte le persone, discenti ed educatori, ci sono aspetti di resilienza che possono aiutare a superare le difficoltà e ad affrontare il futuro con fiducia e ottimismo. La scuola accoglie alunni che si trovano in una situazione di svantaggio sociale, familiare o personale e che sono a rischio di esclusione scolastica: insuccesso scolastico, mancanza di adattamento e conflitti. Di fronte a queste realtà, non possiamo rimanere in attesa. Di conseguenza, è necessario che tutti coloro che fanno parte della comunità scolastica, e in particolare gli insegnanti, affrontino con determinazione le nuove sfide dell'educazione di oggi e sviluppino dinamiche educative che contribuiscano a formare persone capaci di partecipare attivamente alla società, persone preparate ad affrontare le inevitabili difficoltà della vita con reali possibilità di successo.

A scuola, la promozione della resilienza è un approccio che enfatizza l'insegnamento individuale e personalizzato, che riconosce ogni alunno come unico e prezioso, che si basa sulle caratteristiche positive, su ciò che l'alunno ha e può ottimizzare. Le qualità personali più importanti che facilitano la resilienza sono state descritte

come:



Queste e altre caratteristiche individuali associate alla resilienza non sono innate, ma derivano dall'educazione e possono quindi essere apprese (Higgins, 1994). Le qualità che portano alla resilienza si costruiscono nel rapporto con gli altri. Nel bene e nel male, siamo plasmati dal trattamento e dagli sguardi degli altri (Cyrułnick, 2004). Adulti premurosi, affettuosi e che danno valore alla resilienza possono promuoverla. Nell'infanzia e nell'adolescenza, gli insegnanti e le esperienze scolastiche in generale diventano speciali costruttori di resilienza. Nei primi anni di scuola, l'insegnante può essere molto ammirato e le azioni che sono insignificanti per gli altri possono avere un significato speciale per i bambini provenienti da famiglie problematiche. Quando i genitori non hanno creato un attaccamento protettivo e stabile, l'insegnante può essere una figura sostitutiva e l'intera esperienza scolastica un'opportunità di "restituzione" o "compensazione" per un bambino

che, senza il successo scolastico, sarebbe scivolato in un adattamento inadeguato (Cyrulnick, 2002).

La scuola è un contesto privilegiato per costruire la resilienza, dopo e in linea con la famiglia. Le nuove sfide dell'istruzione di base richiedono obiettivi più ampi di quelli meramente cognitivi, ossia obiettivi che sostengano lo sviluppo personale e sociale di tutti gli alunni, indipendentemente dal loro contesto sociale e familiare. Il contributo della scuola allo sviluppo integrale degli alunni richiede un approfondimento delle dinamiche socio-affettive dell'interazione educativa e l'incorporazione esplicita di obiettivi relazionali nell'insegnamento.

In ognuno dei principali elementi del contesto scolastico sono presenti potenzialità che consentono a tutti gli alunni di svilupparsi normalmente, di superare le loro difficoltà di origine familiare e sociale, di ottenere un riconoscimento positivo e di prepararsi adeguatamente a un inserimento pieno e creativo nella comunità.

Da questo disegno, vogliamo evidenziare le possibilità che esistono dall'espressione artistica e dalla musica per promuovere lo sviluppo della resilienza come uno dei principali fattori di benessere psicologico. Durante la situazione di pandemia vissuta nel 2020, nei mesi di isolamento, molte persone si sono rivolte alla musica come elemento di resilienza, diventando per molti un luogo sicuro in cui trovare forza, adattarsi e non crollare mentalmente ed emotivamente di fronte a una situazione così avversa.

La musica è espressione e comunicazione ed è presente in tutte le culture. L'espressione e l'ascolto della musica coinvolgono emozioni e sentimenti e sono un veicolo affettivo verso la rappresentazione simbolica. A tutto questo si aggiunge un elemento molto importante nella musica per sviluppare la resilienza, il suo compito creativo. Il termine resilienza racchiude in sé due concetti che sembrano opposti, ma che si combinano per dargli un senso: resilienza non è solo resistere, è anche trasformare; e per trasformare è essenziale la creatività. Inoltre, è qui che entra in gioco la musica. La musica è arte e scienza, la musica non solo esprime emozioni, ma le influenza anche. Inoltre, ha anche una funzione importante come elemento informativo per trasmettere uno scopo sociale e comunitario.

I.9. SCEGLIERE IL MODELLO DELLE COMPETENZE: PERCHÉ ADOTTARE IL MODELLO DEI CINQUE GRANDI?

Il dibattito scientifico contemporaneo è molto eterogeneo e le definizioni di competenze (cognitive e non cognitive) sono molteplici e dipendono da scopi diversi. Nell'ambito del progetto del Movimento, il riferimento principale alle competenze è costituito dalle otto competenze per l'apprendimento permanente (LLL). Queste competenze sono state identificate dal 2006 dal Consiglio d'Europa. In questa prospettiva, gli studenti hanno bisogno di sviluppare le loro abilità e competenze nel corso della vita per il loro sviluppo personale, in modo da potersi impegnare attivamente nella società in cui vivono e per garantire che siano preparati ad affrontare un mondo del lavoro in costante cambiamento.

Il Quadro emergente per il futuro dell'istruzione e delle competenze: OECD Education 2030, pone una forte enfasi sulle competenze e afferma che "la competenza è la capacità di mobilitare conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori, insieme a un approccio riflessivo ai processi di apprendimento, al fine di impegnarsi e agire nel mondo" (maggiori dettagli su: <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-1.pdf>).

Nel modello OCSE, le competenze si distinguono in cognitive e non cognitive; sono soprattutto le competenze non cognitive (che possono essere apprese ma non fanno parte di programmi curriculari e azioni didattiche esplicite in nessun Paese) a essere rilevanti per lo sviluppo umano, sociale, culturale e professionale, in quanto coinvolte nel raggiungimento di obiettivi nella vita adulta, nella protezione dai rischi sociali e, in ultima analisi, queste competenze sono essenziali per il benessere generale delle persone e sono indicate dall'OCSE come competenze sociali ed emotive. Maggiori informazioni al link:

[https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)15&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)15&docLanguage=En). Vedi anche: <https://www.oecd.org/skills/>

Il dominio delle competenze sociali ed emotive è oggetto di ricerca interdisciplinare da parte di accademici, educatori e professionisti, tutti provenienti da contesti molto diversi. Di conseguenza, sono molti i termini utilizzati per descrivere le competenze sociali ed emotive e i loro quadri concettuali più ampi. La terminologia varia anche a seconda dei Paesi, delle epoche e dei contesti sociali e di ricerca. Ad esempio, la vasta letteratura sull'argomento utilizza termini che hanno significati simili, come competenze del XXI secolo, competenze per la vita, competenze essenziali, competenze comportamentali, competenze non cognitive, risorse per lo sviluppo dei giovani, competenze per il posto di lavoro o per la preparazione al lavoro, apprendimento socio-emotivo e competenze caratteriali. In particolare, per il Movimento è importante chiarire la relazione tra le competenze sociali ed emotive (SES) da un lato e le competenze di apprendimento permanente (LLLS) dall'altro.

In primo luogo, le LLLS hanno un carattere più cognitivo ed empirico: sono apprendibili (quindi certamente importanti per l'alfabetizzazione, il calcolo, il digitale, la cittadinanza, il multilinguismo) e

possono essere facilmente misurate nei loro obiettivi. Questo aspetto è meno chiaramente individuabile per la consapevolezza culturale e l'imprenditorialità, ma certamente il significato teorico e pratico di ciascuna di queste competenze è chiaro.

Tuttavia, i SES hanno un raggio d'azione più ampio rispetto ai LLLS. In un certo senso, i SES superano e si basano sui LLLS. Ad esempio: la cooperazione viene insegnata, appresa, realizzata durante l'acquisizione di competenze numeriche e alfabetiche, infatti il metodo cooperativo può essere un modo originale e innovativo per favorire l'apprendimento in questi ambiti; la perseveranza è un'abilità che trova applicazione sia nell'imprenditorialità che nelle competenze digitali, in quanto solo comportamenti ricorsivi e resilienti possono produrre risultati efficaci in questi LLLS; e ancora: la fiducia è un requisito essenziale per lo sviluppo di competenze di cittadinanza e di consapevolezza culturale. Questi esempi mostrano chiaramente il carattere "gerarchico" tra SES e LLLS, e la caratteristica tipicamente generalizzata dei SES in tutti i contesti, siano essi di apprendimento (legati a una prestazione), di relazione (legati a un'interazione tra attori sociali), di socialità (legati sia a una relazione tra attori sociali sia a una relazione con le istituzioni e le organizzazioni che popolano la società come prodotto culturale).

Evidenziamo ora i punti che SES e LLLS hanno in comune: entrambe le tipologie di competenze possono essere apprese, così come i contenuti curricolari; entrambe sono oggetto di attenzione all'interno delle politiche educative, ma non sono sistematizzate con interventi continui e gradualmente nel tempo all'interno dei gradi scolastici; entrambe sono evolutive e prendono forma nell'arco della vita, quindi ben oltre il tempo trascorso a scuola; entrambe, a differenza dei contenuti curricolari che spesso vanno in obsolescenza e necessitano di aggiornamento, non "passano di moda", ma si arricchiscono, si modulano, si adattano alle circostanze in relazione alle diverse fasi del percorso di vita.

Per comprendere meglio questa relazione e l'importanza del SES, può essere utile ricordare le definizioni del CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, University of Illinois - Chicago) che ha identificato cinque gruppi di abilità principali, che sono alla base dell'approccio proposto dall'OCSE che ha portato alla formulazione del modello SES Big Five. Nel modello CASEL, le aree di competenza dell'apprendimento socio-emotivo sono cinque:

- **AUTOCONOSCENZA** (essere in grado di riconoscere i propri sentimenti, interessi e punti di forza, nonché di mantenere un livello accurato di autoefficacia).
- **AUTOGESTIONE** (Capacità di gestire e controllare le proprie emozioni in situazioni difficili. Include le capacità di monitorare e riflettere sulla gestione degli obiettivi personali).
- **CONSAPEVOLEZZA SOCIALE** (Capacità di considerare le prospettive degli altri e di entrare in empatia con gli altri, compresi quelli provenienti da culture e contesti diversi. Include il riconoscimento delle norme sociali ed etiche e il ruolo della comunità sociale e delle istituzioni (scuola, famiglia, ecc.) nella propria vita).

- GESTIONE DELLE RELAZIONI (Capacità di sviluppare e mantenere relazioni sane con gli altri. Include la capacità di resistere alle pressioni sociali negative, di risolvere i conflitti interpersonali e di cercare aiuto quando necessario).
- DECISION MAKING RESPONSABILE (saper prendere in considerazione più fattori, come l'etica, le regole, il rispetto, la sicurezza, quando si prendono decisioni).

Per questi motivi, in relazione agli obiettivi del progetto del Movimento, la scelta si è orientata verso un modello denominato SES "Big Five", sviluppato dall'OCSE sulle competenze sociali ed emotive. Ecco alcune specifiche aggiuntive:

Le competenze speciali ed emotive hanno potenti conseguenze su molti risultati importanti della vita, come il successo scolastico, l'occupazione, la salute o il benessere personale. Queste competenze hanno anche un ruolo nel migliorare il successo scolastico, l'occupabilità e le prestazioni lavorative e l'impegno civico. Sono fondamentali per il benessere degli individui, delle famiglie e delle comunità, influenzano i livelli complessivi di coesione sociale e di prosperità e sono coinvolte nei processi di inclusione a tutti i livelli. Inoltre, la ricerca ha individuato la natura interrelata delle competenze cognitive, sociali ed emotive.

Le competenze sociali ed emotive sono flessibili: ciò introduce la possibilità di cambiarle o svilupparle in meglio. I bambini non nascono con un insieme di abilità fisse e poco margine di miglioramento, ma hanno un notevole potenziale di sviluppo delle abilità sociali ed emotive, che vengono influenzate dall'ambiente per tutta la vita. Sono possibili cambiamenti sostanziali nelle caratteristiche della personalità, anche dopo periodi relativamente brevi. Sebbene a livello individuale la personalità diventi sempre più stabile nel corso dell'età adulta, tra i 6 e i 18 anni la personalità può cambiare in modo sostanziale.

Pertanto, il termine "competenze sociali ed emotive" si riferisce a caratteristiche individuali che si manifestano come modelli coerenti di pensieri, emozioni e comportamenti, che possono essere trasformati nel corso della vita e influenzare risultati importanti.

L'OCSE definisce le competenze sociali ed emotive come: "...capacità individuali che possono (a) manifestarsi come modelli coerenti di pensieri, sentimenti e comportamenti, (b) svilupparsi attraverso esperienze di apprendimento formali e informali, e (c) importanti motori dei risultati socio-economici nel corso della vita di un individuo" (OCSE, 2015, p. 35).

Il modello dei Big Five: dettagli e specifiche sui sottodomini

La tassonomia dei Big Five distingue cinque dimensioni fondamentali della personalità (vedi immagine sotto) e fornisce una sintesi semplice ed efficace delle competenze sociali ed emotive. Il modello è stato sviluppato con l'obiettivo di identificare la struttura generale delle principali dimensioni della personalità umana. Ogni dimensione rappresenta un gruppo di pensieri, sentimenti e comportamenti correlati e può quindi essere suddivisa in sottodomini più ristretti:

Prestazioni sul lavoro: chi è consapevole, autodisciplinato e persistente può rimanere sul lavoro e tende ad avere prestazioni elevate, soprattutto per quanto riguarda i risultati scolastici e lavorativi.

Regolazione emotiva: comprende le abilità che consentono agli individui di affrontare le esperienze emotive negative e i fattori di stress. La capacità di regolare le emozioni è essenziale per molteplici risultati di vita e sembra essere un fattore predittivo particolarmente importante per una migliore salute mentale e fisica.

Coinvolgimento con gli altri: le persone con un punteggio elevato di estroversione sono energiche, positive e assertive. Il coinvolgimento con gli altri è fondamentale per la leadership e tende a portare a migliori risultati occupazionali. Gli estroversi, inoltre, costruiscono più rapidamente reti di sostegno sociale, a tutto vantaggio della salute mentale.

Collaborazione: le persone aperte alla collaborazione possono essere solidali con gli altri ed esprimere altruismo. La gentilezza si traduce in una migliore qualità delle relazioni, in un maggior numero di comportamenti pro-sociali e in una riduzione dei problemi comportamentali.

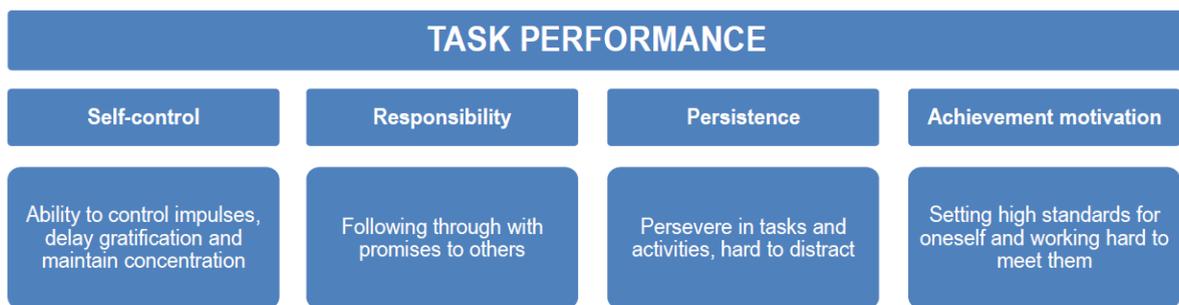
Apertura mentale: l'apertura mentale è anche predittiva dei risultati scolastici, che hanno effetti positivi per tutta la vita e che sembrano attrezzare meglio le persone ad affrontare i cambiamenti



della vita.

Fonte: OCSE, 2021 - <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/about/>

Prestazione nel compito: portare a termine le cose, come necessario e in tempo: Conosciuta nei Big Five come **coscienza**, la performance nei compiti comprende una serie di costrutti che descrivono la propensione all'autocontrollo, alla responsabilità nei confronti degli altri, al lavoro duro, alla motivazione al raggiungimento degli obiettivi, all'onestà, all'ordine, alla perseveranza e al rispetto delle regole.



Regolazione emotiva: avere un'emotività calma e positiva: La regolazione emotiva caratterizza le differenze individuali nella frequenza e nell'intensità degli stati emotivi. Si riferisce alla capacità di affrontare le esperienze emotive negative e i fattori di stress ed è fondamentale per gestire le emozioni. La regolazione emotiva incorpora molteplici concetti, tra cui l'ansia, la paura, l'irritabilità, la depressione, l'autocoscienza, l'impulsività e la vulnerabilità sul versante negativo, e nozioni come la resilienza, l'ottimismo e l'autocompassione sul versante positivo.



Impegnarsi con gli altri: divertirsi e distinguersi in compagnia degli altri: L'interazione con gli altri è legata all'estroversione. Si tratta di un'area in cui l'attenzione è rivolta alle relazioni, alle interazioni e alla loro quantità e qualità, alla capacità di attivare ruoli di leadership all'interno dei gruppi.



Collaborazione: preoccupazione per il benessere degli altri: Le persone che riescono a collaborare con successo con gli altri lo fanno mantenendo relazioni positive e riducendo al minimo i conflitti interpersonali. Mostrare una preoccupazione emotiva attiva per il benessere degli altri, trattare bene gli altri e avere convinzioni positive generalizzate sugli altri sono esempi di collaborazione.



Apertura mentale: esplorare il mondo delle cose e delle idee: L'apertura mentale (o apertura all'esperienza) è considerata una delle competenze chiave per spiegare e comprendere il comportamento degli individui in ambienti caratterizzati da alti livelli di incertezza e cambiamento.



Ulteriori competenze sociali ed emotive: queste competenze, anch'esse incluse nello studio, combinano aspetti di due o più competenze distinte. Ad esempio, l'autoefficacia combina le competenze delle categorie Big Five di coscienza, stabilità emotiva ed estroversione. Sono utili per descrivere e comprendere alcuni aspetti del comportamento e hanno dimostrato di influenzare importanti risultati di vita.

Musica e competenze: il legame: L'idea forte del progetto Movement è che la musica possa innescare processi di inclusione, favorire lo sviluppo di competenze sociali ed emotive e quindi produrre effetti positivi in tutti gli ambiti, cognitivi e non, della vita scolastica. Nella progettazione delle Linee guida e nell'ideazione di interventi pedagogici in cui la musica è al centro, l'obiettivo è duplice:

1. Le attività musicali devono essere concepite, progettate e realizzate con attenzione alla trasversalità e all'onnipresenza dei loro aspetti e alle ripercussioni in termini di apprendimento, relazioni, interazioni, competenze. Questo è l'obiettivo di un curriculum musicale.

2. Le esperienze e le attività musicali devono essere concepite, progettate e realizzate in modo tale da poter essere replicate, migliorate, trasferite, tenendo sempre conto dell'impatto sulle competenze.

I.10. UN PROGETTO DI INSEGNAMENTO MUSICALE NON TRADIZIONALE

La **nuova scuola** è un termine che si riferisce all'insieme di movimenti sorti alla fine del XIX secolo, ma che si sono affermati solo nel primo terzo del XX secolo, in cui si è cercata una chiara alternativa alla scuola tradizionale.

Questo movimento è sorto a causa della costruzione di una nuova società, in cui i cambiamenti politici, sociali ed economici hanno iniziato a essere visibili, così che una nuova società ha avuto bisogno di un nuovo modo di intendere l'educazione, differenziando questa nuova scuola da quella tradizionale. Alcune delle principali differenze che possiamo trovare sono:

| Insegnamento tradizionale | Insegnamento non tradizionale |
|--|--|
| Curriculum rigido | Programma di studio flessibile, creativo e innovativo |
| L'apprendimento è passivo e decontestualizzato | L'apprendimento è attivo e significativo |
| Aule utilizzate per le attività di ascolto e svolgimento | Aule come spazi di apprendimento, performance e ricerca |
| L'insegnante è il protagonista | L'allievo è il protagonista |
| La cosa più importante è "cosa". | La cosa più importante è il "come" e il "per cosa". |
| L'errore è visto come un fallimento | L'errore è visto come un'opportunità di autoapprendimento |
| L'innovazione si basa su risorse ed esperienze isolate | L'innovazione si basa sulla diversità e sull'apprendimento collettivo. |
| Alle emozioni viene data poca importanza | Lo sviluppo emotivo è considerato fondamentale |
| La valutazione viene utilizzata per la classificazione | La valutazione viene utilizzata come strumento di feedback |

Come si vede, la nuova scuola è stata un grande passo avanti in termini di istruzione, e ogni giorno si conoscono nuove metodologie innovative, che lasciano l'idea della scuola tradizionale ancora più indietro. Sebbene sia ancora comune trovare aule in cui si continua a insegnare come nella scuola tradizionale, sempre più insegnanti sono coinvolti nell'idea che l'istruzione debba crescere e progredire di pari passo con la società.

Gli autori che sostengono l'insegnamento non tradizionale criticano le debolezze e i fallimenti di questa pedagogia e mirano, attraverso la riforma dell'istruzione e della scuola, a trasformare la società. Pongono particolare enfasi sugli aspetti metodologici e didattici basati su alcune concezioni filosofiche che sono alla base del cambiamento delle nostre pratiche educative.

**CHIAVI PER
A NON
TRADIZIONALE
INSEGNAMENT
O**

Adattare la scuola alla società di oggi. I cambiamenti sociali avvengono più rapidamente di quelli scolastici, quindi dobbiamo analizzare i contesti e avere la capacità di adattarci in base a obiettivi specifici e definiti che riflettano i cambiamenti e preparino le nuove generazioni ad affrontarli con successo.

Dobbiamo educare alla vita, tenendo conto degli interessi vitali dei bambini o dei problemi dell'ambiente in cui crescono, in quanto genera comportamenti diversi per ciascuno dei loro livelli di esperienza, quindi ciò che imparano a scuola deve essere correlato a ciò che accade al di fuori di essa.

Deve tenere conto della personalità degli studenti, evitando strategie competitive che portano all'individualismo e generando dinamiche cooperative e collaborative che incoraggiano il lavoro di squadra a beneficio della comunità.

Eliminare l'autoritarismo che produce sottomissione, sostituendolo con una dimensione critica della conoscenza attraverso l'apertura implicita nell'ascolto attivo, l'assunzione di responsabilità e il coinvolgimento in un clima di rispetto e considerazione per gli studenti

Preparare alla vita, aprire la scuola e stabilire legami con la realtà personale e sociale degli studenti e della comunità.

I.11. FONDAMENTI PEDAGOGICI

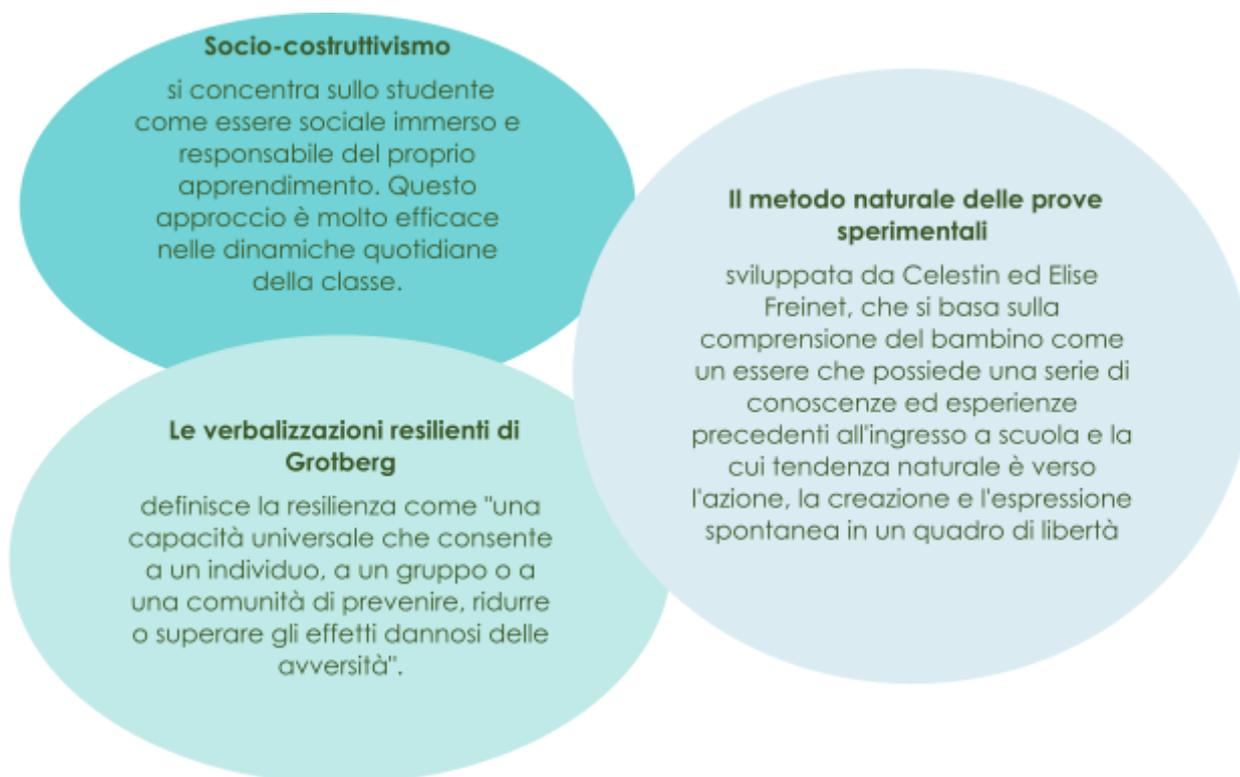
In linea con i principi delineati finora e con il processo di ricerca, abbiamo cercato un approccio pedagogico in cui inquadrare la nostra pratica per dotarla di una filosofia metodologica che rispondesse ai requisiti del nostro progetto.

A partire da questo progetto, siamo impegnati nelle **pedagogie alternative come costruito dell'insegnamento non tradizionale** e incoraggiamo altri insegnanti a immergersi in esse attraverso gli insegnamenti di grandi maestri e insegnanti che hanno preparato la strada per noi. L'insegnamento deve basarsi su principi pedagogici che diano forma e significato al nostro lavoro. Non si tratta della materia che l'insegnante insegna, ma del modo in cui lo fa, della dimensione che intende raggiungere nel suo modo di fare e dell'impatto che avrà sui suoi studenti.

L'insegnante è colui che conosce il "punto di partenza" e il "punto di arrivo", il responsabile dello scopo dell'insegnamento, ma un compagno nel processo di apprendimento. La sua missione è quella di educare i bambini ad assumere un ruolo attivo nella loro costruzione personale, affinché siano consapevoli che il FUTURO È NELLE LORO MANI e che sono RESPONSABILI e GUIDATORI della propria vita.

In linea con gli obiettivi della progettazione, riportiamo di seguito le tendenze pedagogiche su cui si basa il nostro curriculum. In nessun caso si tratta di un'imposizione; ogni progetto, a partire dalle sue finalità, deve essere inquadrato in una pedagogia che risponda ai compiti che si è prefissato. Inquadrarsi all'interno di una corrente è la chiave per dare coerenza al nostro lavoro didattico, poiché ci permette di capire come si evolve il processo educativo, di proporre metodologie che diano senso alle sfide che affrontiamo, di rispondere alle condizioni di insegnamento e di valutare l'impatto sugli ambienti di apprendimento. Il suo obiettivo principale è quello di pianificare, sviluppare e valutare i processi di insegnamento e apprendimento per migliorare la realtà educativa in diverse aree.

Nel nostro caso, evidenziamo le seguenti correnti pedagogiche perché, nel loro insieme, rispondono, dalle loro fondamenta, agli scopi del nostro progetto:



CORRENTE SOCIO-COSTRUTTIVISTA

L'**insegnamento costruttivista** concepisce l'apprendimento come il risultato di un processo globale e complesso di costruzione personale, in cui le esperienze e le conoscenze pregresse di ogni studente si mescolano con le idee e il bagaglio intellettuale collettivo di compagni e insegnanti. In generale, l'approccio socio-costruttivista ci presenta due premesse educative principali. La prima è che **il discente costruisce la conoscenza**; pertanto, l'educazione deve insegnare intorno ad essa. La seconda è che **il contesto sociale è molto importante**, poiché gli individui vivono e imparano attraverso una cultura. Pertanto, l'educazione non può essere isolata dalla società e deve essere contestualizzata. Ne evidenziamo le caratteristiche principali:

La figura dell'insegnante collaboratore, ricercatore e guida: l'adulto diventa un attento osservatore dei processi naturali. È un processo costante di apprendimento attraverso l'osservazione e la riflessione sul come, sul perché e sul cosa per

L'ambiente come terzo educatore: Si creano scenari di gioco costante in cui l'adulto prepara la messa in scena (l'ambiente iniziale) ma non lo spettacolo (il dialogo e l'interazione tra i personaggi). In questo aspetto, troviamo parole come estetica o ambiente, il cui significato sostiene una cura per l'ambiente fisico, ma anche per l'ambiente sociale.

Sottolinea il ruolo pedagogico dell'ascolto: Per comprendere meglio i processi e le situazioni quotidiane della vita scolastica, è necessario un ascolto attento, inteso come ricerca di un significato condiviso.

**Dà potere,
autonomia
e
responsabilità**

Considerando **il bambino come un essere attivo nel suo apprendimento**, si rompe il modello tradizionale in cui l'adulto trasmette la conoscenza. Si arriva a credere nella capacità innata dei

bambini di apprendere attraverso l'interazione diretta con materiali e persone. È importante sottolineare che questo processo di apprendimento si basa su prove ed errori come parte indispensabile del processo. **Gli errori non vengono giudicati, ma osservati e analizzati per migliorare.**

Incoraggia l'interazionismo:

Imparare dagli altri e dall'ambiente

L'importanza delle relazioni: Uno dei grandi contributi di questa filosofia è l'apprendimento che avviene nell'interazione con i coetanei, gli educatori e le famiglie. Tutte le relazioni sono importanti e portano con sé un apprendimento prezioso, perché ognuno fa parte di un sistema vivente. Tutti hanno un posto fondamentale nella rete sociale della scuola e sono visti come compagni del bambino. Si promuove il dialogo tra tutte le persone che compongono la scuola (bambini, famiglie, educatori e personale) e si valorizzano le loro opinioni.

Evidenzia il valore della vita quotidiana

Come educatori, spesso ci perdiamo nel curriculum prestabilito senza dare tempo **all'osservazione dei fenomeni quotidiani** che avvengono in tutti gli spazi del centro; situazioni che meritano di essere viste e valorizzate come apprendimenti reali e significativi per i bambini, che passano inosservati agli adulti ma che sorprendono i sensi dei bambini. Sono questi gli apprendimenti che dobbiamo recuperare dalla scuola.

Evidenzia la complessità e l'incertezza dei processi

È necessario accettare pluralità, ambiguità, flessibilità e incertezza nei processi. Pluralità per approcciare situazioni che possono essere diverse, flessibilità per comprendere ciò che viene percepito da diversi punti di vista e incertezza per non chiudere le possibilità all'immaginazione degli scolari. Anche la continuità dei processi è importante, dando tempo e spazio alle azioni dei bambini: ripetere, rifare, ricostruire, rielaborare, testare e cambiare.

Propone di lavorare in un team multidisciplinare

Per affrontare la diversità, è essenziale che un'ampia gamma di prospettive alimenti il team. Le persone interpretano a partire dalla propria esperienza e dalla propria area di conoscenza. Questo complemento professionale è uno dei motivi per cui la solitudine dell'educatore viene spezzata con l'estensione dell'équipe alla coppia educativa o alla triade. Non decido più da solo sui "miei figli", ma un'équipe che lavora contrastando, definendo e concordando le linee di azione.

Conferisce all'educazione un impegno sociale e comunitario.

Il primo passo è aprire le porte al dialogo con le famiglie e a una migliore comprensione della realtà dei bambini con cui lavoriamo. Le nostre pratiche educative saranno veramente significative nella misura in cui riconosceranno il bambino, la sua famiglia e il suo ambiente reale senza volerli nascondere dietro le mura della scuola. La trasparenza e l'abbattimento dei muri sono la base per la comprensione e la collaborazione.

IL METODO NATURALE DELLE PROVE SPERIMENTALI

Célestin Freinet è stato uno dei più importanti innovatori della pedagogia moderna e popolare. Questo metodo si basa sulla comprensione del bambino come essere che ha una serie di conoscenze ed esperienze precedenti all'ingresso a scuola e la cui tendenza naturale è verso l'azione, la creazione e l'espressione spontanea in un quadro di libertà. Si tratta di saper ascoltare gli studenti e di comprendere le loro esigenze, di fidarsi di loro e della loro capacità di dirigere il proprio apprendimento, al fine di educare in modo più naturale e realistico, comprendendo le loro richieste come un modo per rispondere alla diversità, incoraggiando l'autoregolazione, la cooperazione e l'apprendimento significativo.

I principi di questa filosofia sono

Funzionalità

La scuola è utile, serve a rispondere alle situazioni di "vita". "L'educazione non è una formula scolastica, ma un'opera di vita".

Attività

"I bambini imparano lavorando (facendo). In questo modo, costruiscono il proprio apprendimento. Il modo naturale e universale di apprendere è la prova e l'errore".

La globalizzazione

partecipare e comprendere la visione globale della realtà presentata dalle caratteristiche psicologiche dei bambini

Conoscenza dell'alunno

è fondamentale saperli guidare e indirizzare secondo la propria individualità e quella del gruppo

Integrazione delle esperienze

Vita e scuola devono andare insieme. L'integrazione delle esperienze è necessaria da un punto di vista metodologico e personale.

.cooperazione

Questa è la pietra miliare della pedagogia Freinet. Si ottiene attraverso un lavoro collettivo e di squadra sia per gli alunni che per gli insegnanti.

Armonizzazione-Libertà-Ordine

Un'organizzazione cooperativa è necessaria per generare un ordine che renda possibile la libertà, per condividere il pensiero e l'affettività.

Socializzazione

La scuola deve correggere le differenze generate dalle disuguaglianze dell'ambiente. Il lavoro collaborativo armonizza il binomio individuo-società

Questo modello reagisce contro la scuola tradizionale separata dalla vita, isolata dagli eventi sociali e politici che la condizionano e la determinano. L'essenza dell'educazione deve essere sviluppata a partire da una pedagogia unitaria e dinamica, che metta in relazione il bambino con la vita, con il suo ambiente sociale e con i problemi che deve affrontare. Egli comprende anche che la scuola deve essere la continuazione della vita familiare e della comunità in cui la scuola interagisce, per cui il compito dell'insegnante deve essere una scuola viva e solidale con la realtà del bambino, della sua famiglia e del suo ambiente. Freinet adotta trenta principi che devono operare in tutte le situazioni educative, che chiama **invarianti pedagogiche**, tra le quali segnaliamo le seguenti:

- Il bambino ha la stessa natura dell'adulto.
- A nessuno piace essere comandato in modo autoritario; in questo, il bambino non è diverso dall'adulto.
- Il comportamento scolastico di un bambino dipende dal suo stato fisiologico, organico e costituzionale.
- Il lavoro deve essere sempre motivato.
- A tutti piace scegliere il proprio lavoro, anche se la scelta non è delle migliori.
- A nessuno piace lavorare senza meta, comportarsi come un robot, cioè sottomettersi a pensieri che fanno parte di routine a cui non si partecipa.
- I voti e le valutazioni sono sempre un errore.
- Nessuno, bambino o adulto, ama il controllo e le punizioni, che sono sempre considerate un'offesa alla dignità, soprattutto se praticate in pubblico.
- Il modo normale di acquisizione non è affatto la spiegazione e la dimostrazione, che è il processo essenziale nella scuola, ma la prova sperimentale e l'errore, che è il modo naturale e universale.
- L'educazione può avvenire solo nella dignità. Il rispetto per i bambini, che devono rispettare i loro insegnanti e i loro compagni, è una delle prime condizioni per il rinnovamento della scuola.

MODELLO DI VERBALIZZAZIONE RESILIENTE DI GROTBORG

Nel 1995, Edith Grotberg ha sviluppato uno dei più influenti modelli descrittivi basati sulla resilienza. Partiamo dalla premessa che questo modello non considera la resilienza come statica, ma al contrario ha un carattere dinamico che ci permette di lavorare per rafforzarla e consolidarla. La resilienza dovrebbe essere affrontata in modo trasversale in tutte le materie. La base per

l'educazione alla resilienza inizia con l'**educazione alle emozioni**: attività che aiutano i bambini a identificare i loro stati d'animo, a esprimerli e a trasformare un'emozione negativa in una positiva.

Il modello di Grotberg propone che, per superare le avversità e i cambiamenti durante il ciclo di vita, i bambini attingano a tre fonti di resilienza che verranno attivate in risposta alla situazione. Le fonti sono legate al contesto e quindi l'influenza dell'adulto è di grande importanza per il risultato. Le fonti proposte sono le seguenti:

Si tratta di una fonte di sostegno esterno. È il primo fattore che il bambino sviluppa; prima di sapere chi è e cosa può fare, il bambino ha bisogno di un sostegno esterno e di risorse che gli permettano di sviluppare sentimenti di sicurezza. Il bambino resiliente dice: "Ho...".

AVERE

relazioni di fiducia (persone che mi amano e si fidano di me)

strutture e regole a casa (limiti che mi dicono quando fermarmi)

modelli di ruolo (persone che mi mostrano come comportarmi bene)

incoraggiamento ad essere autonomo (persone che mi motivano ad agire da solo)

accesso alla salute, all'istruzione, al benessere e alla sicurezza (persone che mi offrono aiuto quando sono malato o in pericolo)

Questa è la fonte che si riferisce a fattori personali e interni (sentimenti, emozioni, atteggiamenti, credenze...). Il bambino resiliente dice: "Io sono...".

IO SONO

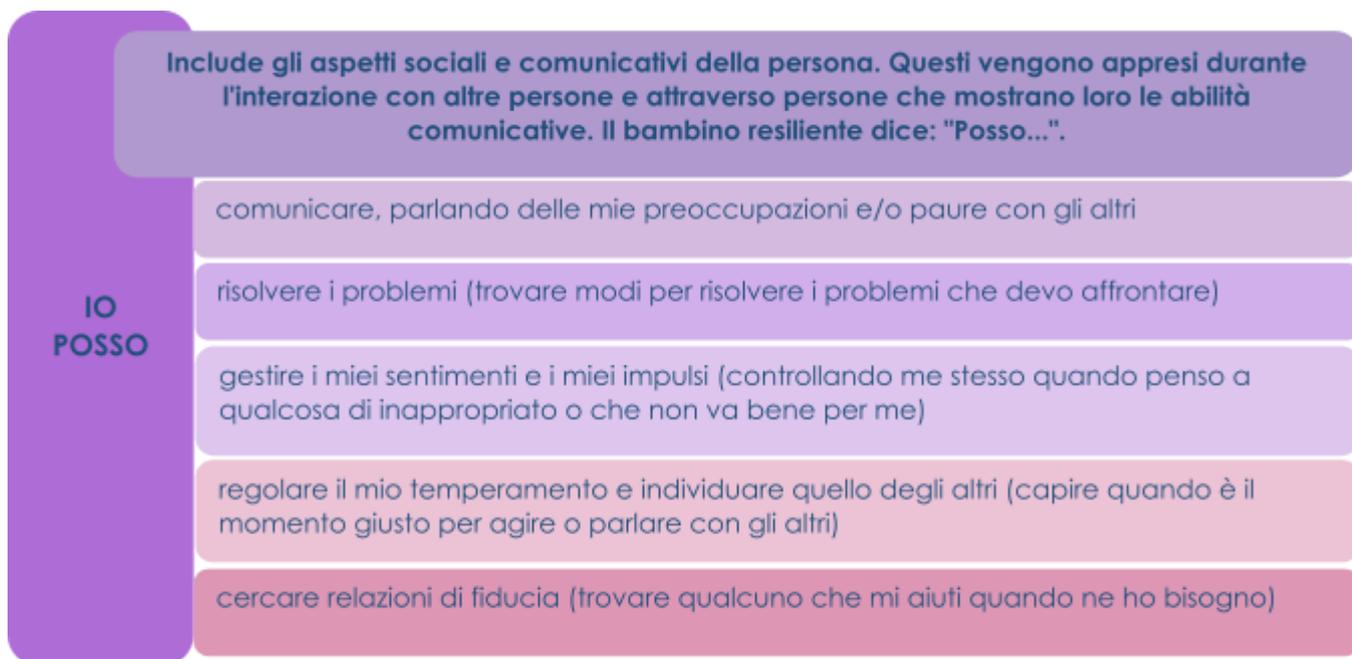
amato e il mio comportamento è piacevole

capaci di amare, empatizzare ed essere altruisti (felici di fare cose per gli altri e di mostrare interesse per loro)

orgoglioso di me stesso (rispetto di me stesso e degli altri)

autonomo e responsabile delle mie azioni

pieno di speranza e di fiducia (sono fiducioso che tutto andrà bene, per quanto possibile)



Sono tutte variabili che il bambino registra durante lo sviluppo, aumentando la possibilità di affrontare e imparare dalle avversità in modo rinforzante. Normalmente, non tutte le variabili vengono utilizzate nello stesso momento e ogni persona ne ha alcune che sono più rinforzate di altre.

Per sostenere lo sviluppo dei bambini e contribuire alla loro resilienza, i bambini hanno bisogno di figure di supporto che non diano loro messaggi confusi o contraddittori, che sappiano come aiutarli e che siano resilienti. I bambini che si trovano ad affrontare situazioni di pericolo si sentono spesso soli, spaventati e vulnerabili. Pertanto, dobbiamo contribuire a farli sentire importanti e, soprattutto, a farli sentire importanti nell'affrontare la situazione. Una buona stimolazione della resilienza aumenterà le possibilità del bambino di far fronte alla situazione e di sentirsi più forte una volta terminato l'incontro con la situazione avversa.

La resilienza è un processo di apprendimento permanente e, a prescindere dalle proprie peculiarità, tutti possono imparare a essere resilienti. Allo stesso modo, gli studenti, indipendentemente dal fatto che siano in difficoltà o meno, possono beneficiare di progetti educativi che promuovono la resilienza, una capacità essenziale non solo per il successo dello sviluppo degli studenti ma anche per l'insegnante.

Perché è importante lavorare sulla resilienza in classe?

I media parlano spesso di alti livelli di ansia, indisciplina, stress, assenteismo e abbandono scolastico (precoce). Troviamo studenti che soffrono di depressione o di problemi simili che colpiscono ogni giorno sempre più persone.

I problemi familiari (instabilità delle figure di riferimento, mancanza di routine, violenza in tutte le sue forme, tra gli altri) e lo sviluppo evolutivo del bambino dall'infanzia all'adolescenza fanno parte dell'elenco dei fattori che influiscono direttamente sul comportamento negativo e disfattista degli studenti.

Le caratteristiche dei bambini resilienti provenienti da situazioni di povertà, immigrazione o esclusione sociale, in generale, non sono innate e quindi il movimento per la resilienza ha evidenziato che possono essere insegnate e facilitate per tutti, in alcuni casi per compensare precedenti esperienze traumatiche, in altri casi per rafforzare l'individuo di fronte alle difficoltà della vita successiva.

La scuola è un ambiente fondamentale per sviluppare la capacità di superare le avversità, di adattarsi alle pressioni e ai problemi che si incontrano e di acquisire le competenze (sociali, accademiche e professionali) per andare avanti nella vita.

Uno studente che impara fin da bambino a essere resiliente, a guardare ai problemi da una prospettiva positiva, ha un'alta probabilità di diventare un adulto con buone capacità psicologiche per affrontare le future avversità della sua vita. Pertanto, lavorare sulla resilienza in classe ha un chiaro carattere preventivo. È un insegnamento che garantisce lo sviluppo olistico del bambino e il suo benessere futuro.

I.12. SOSTENIBILITÀ DEL PROGETTO

Il concetto di sostenibilità offre un ombrello sotto il quale le scuole possono collegare un'ampia gamma di azioni e/o progetti, dando loro un valore aggiunto e raggiungendo una maggiore efficienza.

La sostenibilità curricolare va oltre l'insegnamento di materie specifiche, è un termine molto usato e ricorrente, forse troppo, ma ha ancora un grande valore e un grande potenziale. Si parla di "qualcosa di sostenibile" quando tiene conto dell'equilibrio naturale, è economicamente sostenibile e socialmente equo. È un insieme di criteri orientati a un comportamento etico nei confronti di tutto ciò che ci circonda (risorse, persone, spazi, ecc.). È un percorso collettivo verso una società più equa che sappia valorizzare le proprie responsabilità socio-ambientali (intese in senso lato) e agire di conseguenza.

I curricula educativi sono suddivisi in materie collegate tra loro in base alle metodologie utilizzate nel centro. Se il lavoro educativo viene affrontato a partire dall'insegnamento tradizionale, questi contempleranno l'acquisizione di conoscenze in modo isolato. Pertanto, ridurrà la sua efficienza e non risponderà in alcun modo all'inclusione in classe, poiché il progetto è incentrato sulla qualificazione accademica basata su test memorizzati. D'altra parte, comprendiamo che questo progetto è sostenibile perché affronta lo sviluppo integrale degli studenti, nelle loro dimensioni intellettuali, emotive, morali e sociali, dando priorità alle competenze come chiave per lo sviluppo delle abilità di vita.

Il quadro europeo dell'istruzione, in cui si inquadra questo disegno, propone di superare la barriera della mera conoscenza statica di una specifica materia, pianificando il raggiungimento degli obiettivi educativi attraverso l'acquisizione di competenze, sia di base che trasversali. In questo modo, il processo di sostenibilità propone che, attraverso di esse, lo studente sia in grado di acquisire le conoscenze previste in ogni materia, ma non in modo passivo, bensì in relazione alla realtà sociale che lo circonda, tenendo conto che i punti di partenza possono essere diversi, con l'obiettivo di formare professionisti competenti, autonomi, critici e solidali, capaci di contribuire al miglioramento personale e collettivo.

Riteniamo che questo progetto sia sostenibile e replicabile perché soddisfa i seguenti principi che riteniamo fondamentali:

- **PRINCIPIO ETICO:** Educare alla cittadinanza riconoscendo il valore intrinseco di ogni persona.
- **PRINCIPIO OLISTICO:** Assumere approcci etici, ecologici, sociali ed economici per affrontare le questioni legate agli squilibri ambientali, alla povertà, all'ingiustizia, alla disuguaglianza, ai conflitti bellici, all'accesso alla salute e al consumismo, tra gli altri.
- **PRINCIPIO DI COMPLESSITÀ:** l'adozione di approcci transdisciplinari che consentano una migliore comprensione della complessità delle questioni sociali, economiche e ambientali.

- PRINCIPIO DI GLOBALIZZAZIONE: l'adozione di approcci che stabiliscono relazioni tra i contenuti curricolari e le realtà locali e globali.
- PRINCIPIO DI TRASVERSALITÀ: Integrazione dei contenuti finalizzati alla formazione di competenze per la sostenibilità nelle diverse aree del sapere.

Le linee guida alla base di questo disegno mirano a ridurre gli squilibri sociali ed educativi attraverso la combinazione di educazione formale e non formale, ampliando gli immaginari didattici e comprendendo che un progetto è sostenibile quando è focalizzato sul successo dello studente, intendendo questo successo dall'acquisizione di competenze che gli consentano di essere attivamente e pienamente integrato nella società e di agire in essa come agente di trasformazione.

PARTE IIA: SVILUPPO DELLA PROGRAMMAZIONE

INDICE DEI CONTENUTI

| II.A PROIEZIONE DEL QUADRO TEORICO | | |
|---|---|--------------|
| IIA.1. | CRITERI PER LO SVILUPPO DELLA PROGRAMMAZIONE | 32 |
| IIA.2. | CONTESTUALIZZAZIONE: PROSPETTIVA DEL "MOVIMENTO | 33 |
| IIA.3. | DIMENSIONI E APPROCCI DEL CURRICULUM | 34-35 |
| IIA.4. | APPLICAZIONE DELLE CORRENTI METODOLOGICHE ALLA PRATICA DIDATTICA | 36-41 |
| IIA.5. | OBIETTIVI GENERALI E SPECIFICI DELLA PROGRAMMAZIONE | 42-43 |
| IIA.6. | AZIONI PER LO SVILUPPO DEGLI OBIETTIVI | 44-47 |
| IIA.7. | CONTRIBUTO ALL'ACQUISIZIONE DI COMPETENZE CHIAVE | 48 |
| IIA.8. | RAPPORTO DELL'EDUCAZIONE MUSICALE CON IL RESTO DELLE AREE | 49 |

IIA.1. CRITERI PER LO SVILUPPO DELLA PROGRAMMAZIONE

QUESTO DOCUMENTO NON GENERA UN METODO: Questo documento non pretende in alcun modo di generare un metodo, ma deve essere inteso come una proposta educativa integrale che contempla le dimensioni teoriche e pratiche da una prospettiva sociale dell'educazione musicale che pretende di essere trasformativa nella sua forma, contenuto ed essenza, oltre che pratica nella sua esecuzione.

SCOPO: Il suo scopo è quello di offrire, attraverso la nostra esperienza nello sviluppo di progetti musicali, un disegno che salvi e promuova la trascendenza della musica come spina dorsale dell'apprendimento inclusivo in qualsiasi contesto educativo.

CARATTERISTICHE: Non vuole essere un documento tecnico, **il suo carattere è educativo e sociale**, basato su linee pedagogiche che lo sostengono e danno significato alle sue strategie di applicazione; è una proposta basata sulla pratica come guida, in modo che gli insegnanti possano adattarla al loro profilo di insegnamento, al loro centro e alla loro classe in base alle peculiarità e agli interessi dei loro studenti.

SVILUPPO: Come documento educativo, e con l'ambizione che la sua utilità sia contemplata per gli insegnanti che possono implementarlo nelle scuole, è stabilito dai tre livelli di concrezione curricolare:

- PARTE 1: stabilisce il quadro teorico che argomenta e definisce il suo carattere inclusivo sulla base di un importante lavoro di ricerca, che sarà collegato al progetto educativo del Centro;
- PARTE 2: specifica questo quadro nel contesto in cui deve essere realizzato, che corrisponderebbe alla Programmazione didattica;
- PARTE 3: in linea con le basi teoriche e metodologiche, questa sezione sviluppa il Programma d'aula (o laboratorio) che corrisponde ai contenuti specifici della musica e alla sua applicazione in classe;

ATTUAZIONE: la progettazione del Programma d'aula riduce e semplifica gli elementi curricolari in descrittori che rispondono alle domande fondamentali di qualsiasi processo di insegnamento:

- **Cosa voglio insegnare?** CONTENUTI
- **Cosa voglio che imparino?** STANDARD DI APPRENDIMENTO. Gli standard di apprendimento sono i mezzi per raggiungere gli obiettivi generali proposti nel progetto.
- **Come?** STRATEGIE E ATTIVITÀ METODOLOGICHE. Questo documento offre un'ampia varietà di strategie legate ai principi metodologici. Le attività sono una risorsa importante perché rendono funzionali gli elementi curricolari a partire dal loro carattere procedurale.
- **Cosa valutare?** INDICATORI DI RISULTATO. Valuteranno il processo dal punto di vista dei diversi agenti coinvolti nel processo stesso attraverso registri di autovalutazione e co-valutazione.

Questi registri saranno funzionali; il loro scopo è quello di migliorare la pratica educativa con un approccio proattivo, lontano dallo stress valutativo e correttivo dell'insegnamento tradizionale.

CARATTERE APERTO, REALISTICO E SITUATO: L'applicazione degli elementi curriculari dipenderà dall'**argomento** scelto per lo sviluppo del progetto, da **contenuti realistici** in accordo con l'organizzazione del tempo e delle sessioni disponibili e **situati nel contesto** in cui verrà applicato. L'insegnante stabilisce il punto di partenza e di arrivo, il processo sarà sempre condizionato dalle caratteristiche del gruppo a cui sono rivolte le azioni.

IIA.2. CONTESTUALIZZAZIONE: PROSPETTIVA DEL "MOVIMENTO"

Dal punto di vista del MOVIMENTO, la musica sarà valorizzata come mezzo per sviluppare "abilità di vita" utilizzando tecniche artistiche al fine di promuovere lo sviluppo personale e sociale, prevenire problemi sociali e di salute e proteggere i diritti umani. I risultati attesi sono migliori risultati scolastici, minori rischi di abbandono, maggiore permanenza nel circuito educativo, maggiore inclusione e partecipazione sociale, migliori prospettive nel mercato del lavoro, maggiore protezione contro la disoccupazione, qualità della vita e un soddisfacente benessere generale, unendosi così agli intenti europei enunciati nella parte teorica di questo documento.

Dopo alcuni mesi di ricerca, trasmissione di informazioni, scambio di pratiche e dialogo tra i diversi partner, abbiamo concordato che l'aspetto prioritario per raggiungere questi obiettivi era quello di elaborare una proposta aperta tra specialisti, artisti e insegnanti di musica che potesse essere integrata nelle dinamiche scolastiche di qualsiasi materia in accordo con i progetti del centro, sulla base del quadro teorico di riferimento. Grazie a questo lavoro, abbiamo proposto il punto di partenza di questo programma basato sulle seguenti certezze:



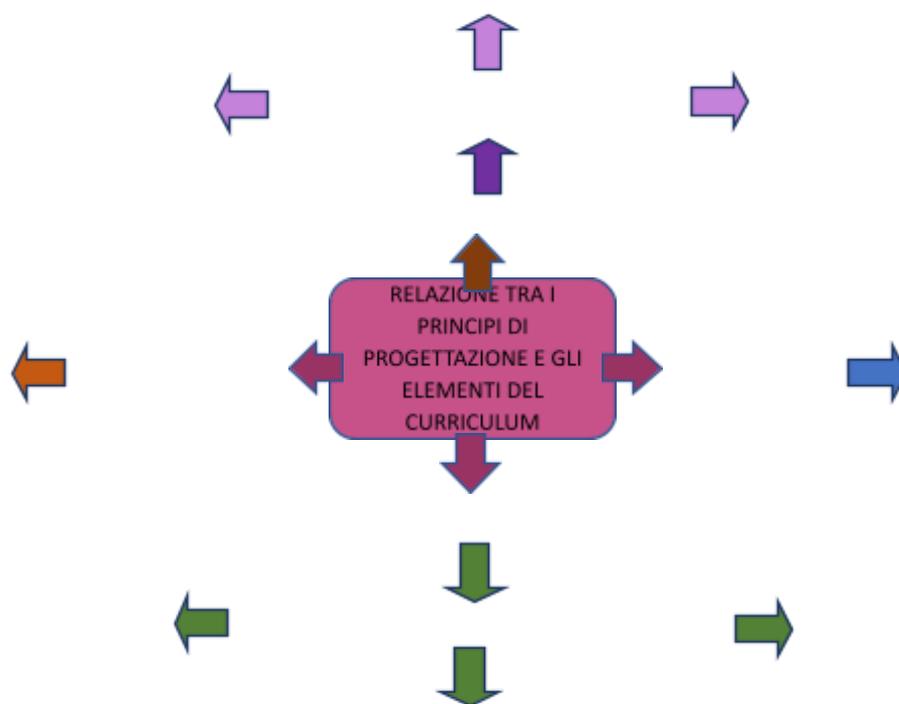
IIA.3. DIMENSIONI E APPROCCI DEL CURRICOLO

Questo progetto è impegnato in un modello educativo multidisciplinare allineato con gli elementi curriculari delle seguenti dimensioni:

- **Comprensivo:** offrire a tutti gli studenti, per quanto diversi, le stesse opportunità educative e le stesse esperienze formative, adattando il processo educativo al bambino e non viceversa.
- **Integrativo:** presuppone che i bisogni educativi di tutti gli studenti vengano soddisfatti adattandosi ai diversi interessi, motivazioni e capacità presenti in classi eterogenee.
- **Inclusivo:** incorporare misure di equità a partire da un'ampia accezione di vulnerabilità. Intendiamo il concetto di vulnerabilità come un compendio multifattoriale che può essere analizzato da diverse scale: strutturale (livello familiare), sociale (ambiente di vita), scolastica (difficoltà accademiche, adattamento scolastico, bullismo...), caratteriale (sviluppo emotivo o maturità inibita), identità sessuale o fisico-cognitiva. In alcuni casi, la vulnerabilità è segnata da

fattori di condizionamento cognitivi o fisici a causa dei quali il bambino deve affrontare le sfide dell'adattamento all'ambiente; in altri casi, la configurazione stessa del carattere psico-emotivo dell'individuo può renderlo vulnerabile a causa della sua incapacità di reagire a situazioni specifiche per le quali non ha gli strumenti per rispondere.

- **Impegnati:** gli assi trasversali costituiscono temi ricorrenti che emergono dalla realtà sociale e che appaiono interconnessi in ciascuna delle aree curriculari, diventando fondamenti per la pratica pedagogica, integrando i campi dell'essere, del conoscere, del fare e del vivere insieme attraverso i concetti, i processi, i valori e gli atteggiamenti che guidano l'insegnamento e l'apprendimento.



STRUMENTI PER LA VITA

ASSI TRASVERSALI

COMPRENSIVO

IMPEGNATO

PEDAGOGIE ALTERNATIVE

FLESSIBILITÀ DEGLI ELEMENTI CURRICULARI

Valutazione comunitaria del raggiungimento degli obiettivi e delle proposte di miglioramento.

Classificazione dei contenuti per livelli

Scelta degli standard di apprendimento in base all'obiettivo da raggiungere

Gruppi eterogenei, diversità diffusa

Strategie metodologiche
Carattere multidisciplinare
INCLUSIVO
INTEGRATIVO

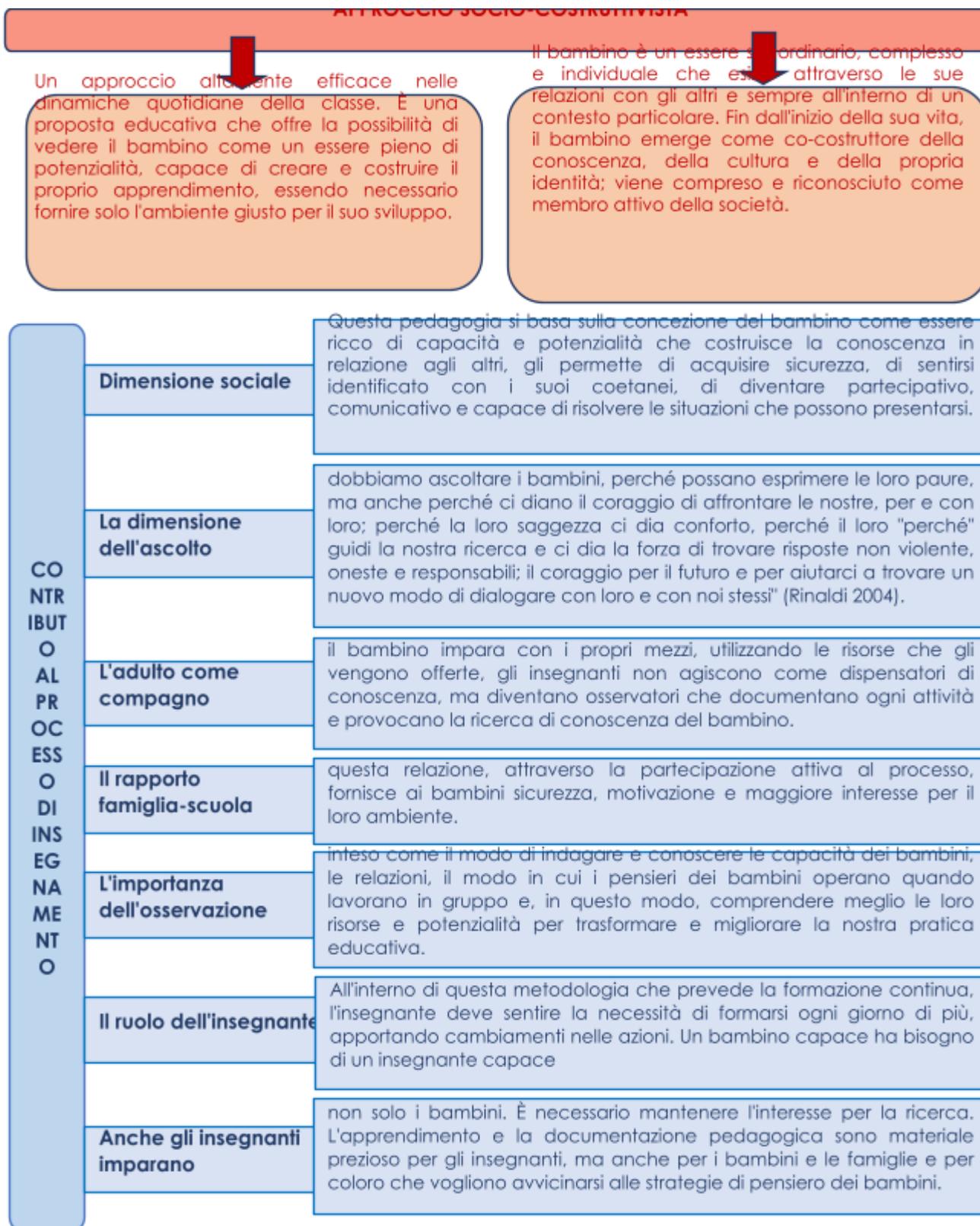
Gli elementi sono mostrati nello schema come rappresentativi; non richiedono questo ordine nel loro sviluppo. Lo schema è inteso come modello di partenza per esemplificare la versatilità di ogni elemento e l'interrelazione tra ciascuno di essi. L'obiettivo è che la progettazione sviluppi le quattro dimensioni, facendo prevalere il criterio della flessibilità degli elementi curricolari, senza perdere di vista gli strumenti emotivi. La comprensione dello schema, la sua relazione con i principi pedagogici e l'interrelazione degli elementi è trascritta nella tabella seguente:

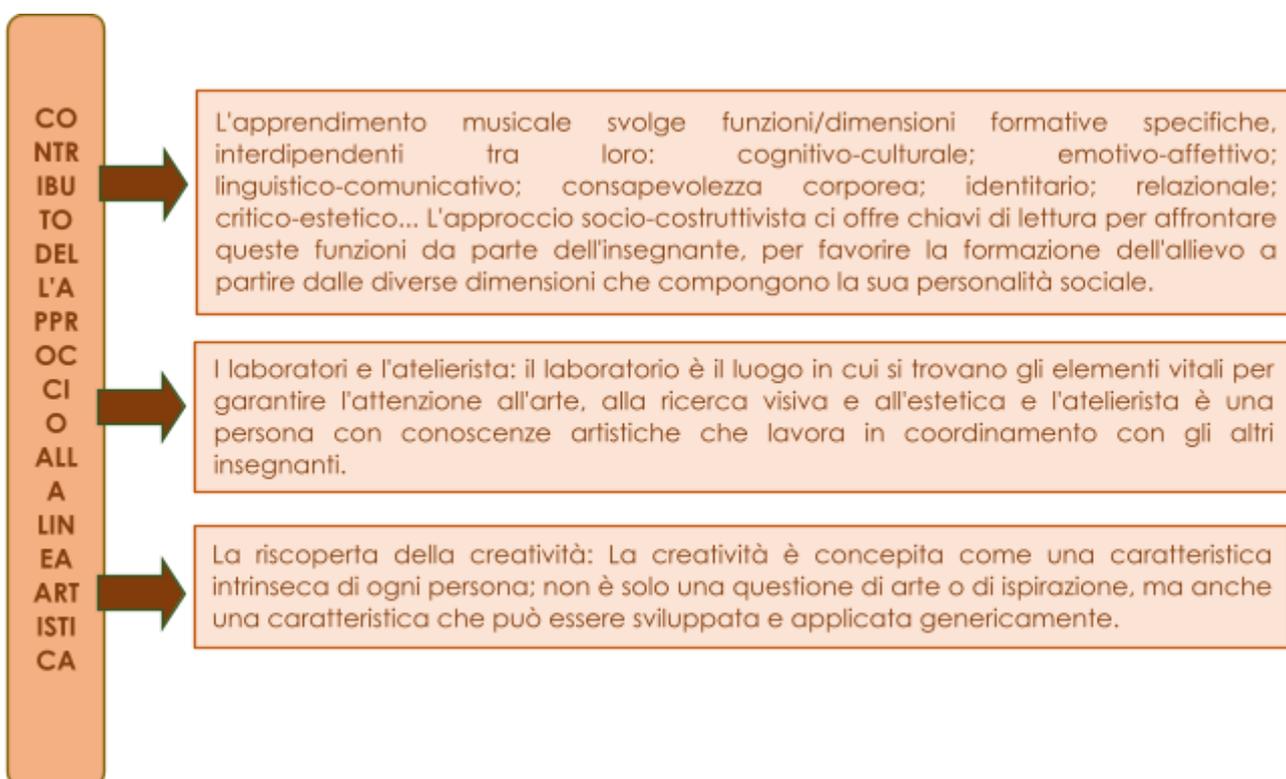
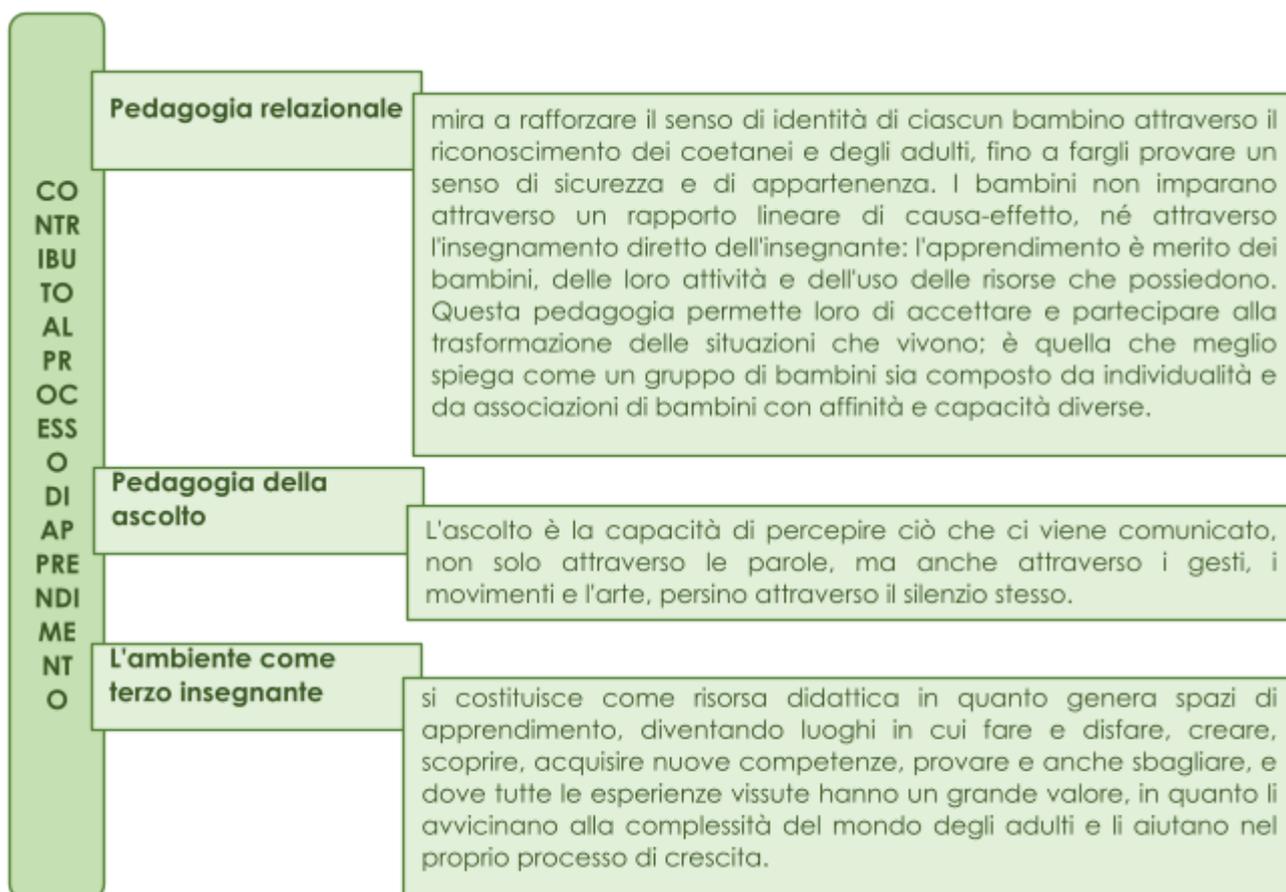
| DIMENSIONI | TRATTAMENTO | | |
|--------------------|--|---|--|
| | APPROCCI | ESTRATEGIE | METODOLOGIA |
| INCLUSIVO | Pedagogie alternative | Ci offrono spazi per imparare dalle strategie metodologiche. | Socio-costruttivista |
| IMPEGNATO | Assi trasversali | Proposta: Includere come contenuto | Possono essere considerati il "motore" del progetto. |
| INTEGRATIVO | Flessibilità degli elementi curricolari | Permettere di combinare gli elementi in base agli obiettivi del progetto e agli scopi di apprendimento. | Apprendimento naturale |
| COMPRENSIVO | Strumenti per la vita | Affrontare i principi della resilienza | Verbalizzazioni resilienti |

Principi, metodologie, obiettivi ed elementi sono collegati tra loro per generare la struttura di base del progetto. La sua implementazione a livello di classe porterà alla realizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, comprendendo questo processo a partire dai parametri teorici finora delineati: un approccio condiviso da un team di insegnanti che insegnano a partire da un'ideologia rappresentativa per tutti, apprendono con e attraverso l'accompagnamento dello studente, hanno definito obiettivi comuni che coinvolgono l'intera comunità e hanno una visione condivisa di ciò che vogliono raggiungere.

IIA.4. APPLICAZIONE DELLE CORRENTI METODOLOGICHE ALLA PRATICA DIDATTICA

In questa sezione, stabiliamo la connessione tra le correnti metodologiche e la pratica educativa. I loro contributi costituiscono la base del "come vogliamo insegnare" delle pedagogie alternative che ci offrono:





APPROCCIO CON METODO NATURALE ALLE PROVE SPERIMENTALI

Rappresenta una rottura radicale con il modello scolastico tradizionale che Freinet chiama "scolasticismo" e implica la trasformazione della forma scolastica stessa: "il bambino impara facendo". Ciò significa essenzialmente che l'attività non deriva da un programma elaborato dall'insegnante, ma dalle proposte degli stessi alunni, autori dei propri compiti e coautori della vita sociale in cooperazione: "Nessuna, assolutamente nessuna delle grandi acquisizioni vitali avviene attraverso processi apparentemente scientifici. È camminando che un bambino impara a camminare; è parlando che impara a parlare; è disegnando che impara a disegnare. Non ci sembra esagerato pensare che un processo così generale e universale non debba valere per tutto l'apprendimento scolastico". (Celestin e Elise Freinet "Scuola moderna")

"L'essere umano in tutte le sue azioni è motivato da un principio di vita che lo

CONTRIBUTO AL PROCESSO DI INSEGNAMENTO

La forza della vita

spinge a crescere costantemente, a perfezionarsi, ad acquisire meccanismi e strumenti per acquisire il massimo potere sull'ambiente che lo circonda". Alla base di questa pedagogia ci sono tre principi fondamentali: **la libertà di espressione, la vita cooperativa, la realizzazione e l'emancipazione attraverso il lavoro.**

La scuola attiva

parte dall'attività del bambino, un'attività strettamente legata all'ambiente. Il bambino con i suoi bisogni, con le sue proposte spontanee, costituisce il nucleo del processo educativo e la base del metodo di educazione popolare. Pertanto, il centro del processo di insegnamento-apprendimento non è l'insegnante, ma il bambino.

Le attività scolastiche devono essere basate sugli interessi del bambino.

e bisogni e, pertanto, il bambino dovrebbe percepire il lavoro come un compito utile. Per stimolare l'interesse e mantenerlo vivo, Freinet cerca le strategie più appropriate affinché il bambino senta la necessità e l'importanza, sia individuale che sociale, di ciò che fa. Il compito dell'insegnante si limita quindi ad aiutare il bambino a progredire; la base delle attività scolastiche è quindi il lavoro individuale o di gruppo delle affinità, sempre incentrato sull'interesse dell'allievo.

Test sperimentali

permette a ogni alunno di sviluppare creativamente il proprio potenziale di vita e favorisce, attraverso il lavoro e le invenzioni, un aumento dell'empowerment, della voglia di fare in un ambiente sociale cooperativo.

Conoscenza applicata

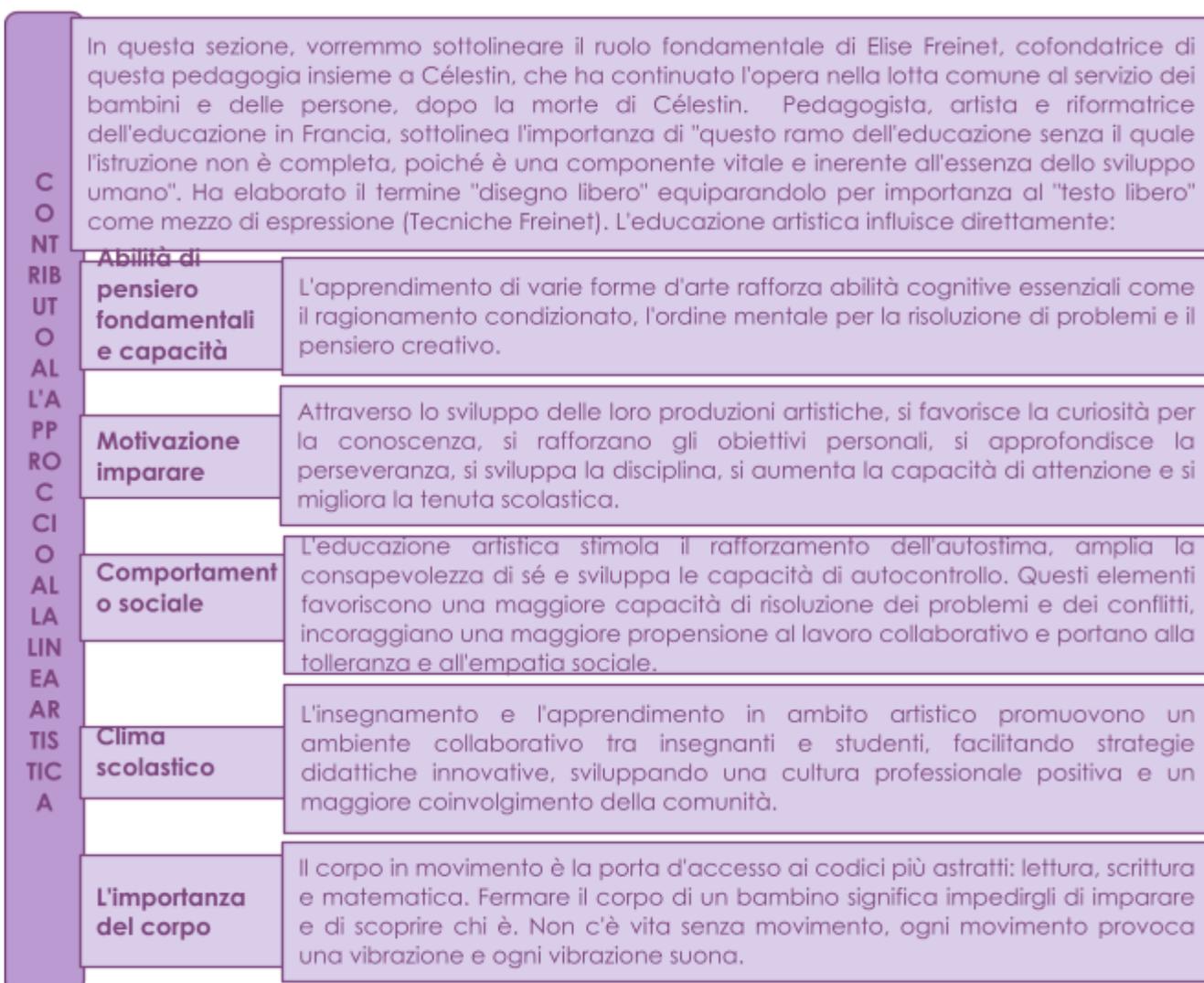
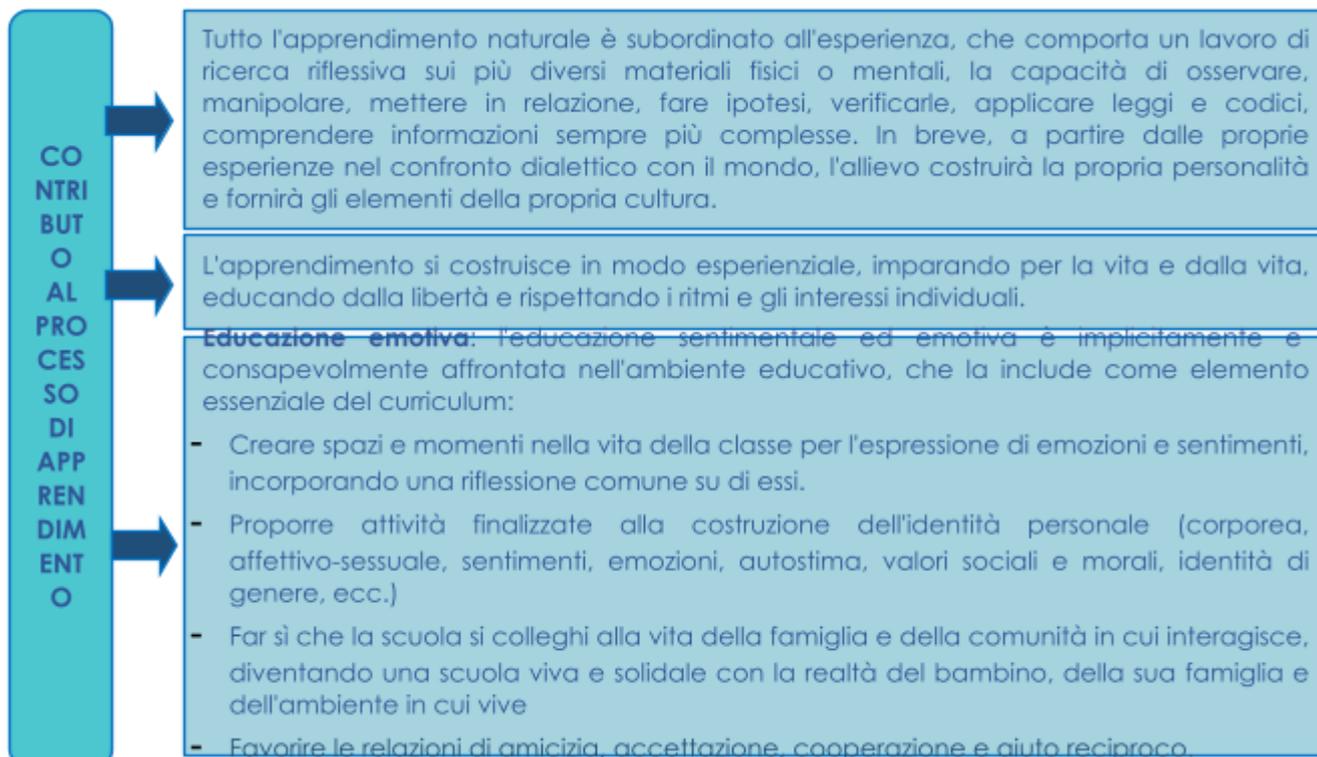
affinché l'apprendimento sia significativo, bisogna tenere presente che un bambino non impara mai dal "nulla"; possiede un proprio sapere basato sulle sue esperienze. Essendo questo il loro riferimento, l'insegnante deve situare la sua proposta didattica e passare dal più concreto al più astratto, prendendoli come punti di partenza.

Sviluppo affettivo

Una delle fondamenta pedagogiche di Freinet è che ogni bambino è un individuo con le sue strategie applicate al suo ambiente. In classe dovrebbe essere focalizzato nel portare il bambino a imparare a gestire il proprio mondo emotivo e affettivo nei condizionamenti sociali. È di vitale importanza preservare la dignità dell'alunno, evitando scontri e punizioni; la convivenza deve essere basata sul rispetto reciproco in grado di essere onesti con se stessi riguardo ai propri sentimenti.

Educazione emotiva

- Imparare a riconoscere i sentimenti e le emozioni degli altri.
- Comprendere che il nostro sistema emozionale è costituito da diverse componenti interrelate: pensieri positivi o negativi, emozioni o risposte fisiologiche e azioni o comportamenti.
- Comprendere la simultaneità delle emozioni
- Imparare a regolare le emozioni
- Sperimentare emozioni e sentimenti positivi nell'ambiente scolastico e familiare.
- Sviluppare l'autostima, come riconoscimento del proprio valore e della propria competenza.



| DIMENSIONI PER LAVORARE SULLA RESILIENZA | | |
|---|--|---|
| IN SE GN ARE A C O S T R U I R E | Autostima costante | è il prodotto di una consistente cura affettiva del bambino da parte di un adulto significativo; un legame "sufficientemente" buono, capace di dare una risposta sensibile, è necessario per creare un'autostima consistente. Un'autostima bassa o esageratamente alta porta all'isolamento: se è bassa, porta all'autoesclusione vergognosa, e se è troppo alta, può portare al rifiuto per arroganza (Melillo, 2001). |
| | L'indipendenza | saper prendere le distanze da opinioni negative che possono essere dannose. Capacità di porre dei limiti tra sé e l'ambiente con problemi, di mantenere una distanza emotiva e fisica, evitando l'isolamento (Melillo, 2001). |
| | Accettazione dell'errore | quando si assume naturalmente che l'errore fa parte del processo di apprendimento, si impara a prendere decisioni con determinazione. Il processo è piacevole e non ottenere un certo risultato non influisce negativamente perché l'analisi della situazione consentirà di migliorare. |
| | Affetto e supporto | fornire sostegno e incoraggiamento incondizionato come base e supporto per il successo accademico (Henderson e Milstein, 2003). |
| | Capacità relazionali | la capacità di stabilire legami equilibrati e intimità con gli altri, spostando il proprio bisogno di affetto verso un atteggiamento di donazione agli altri. Incoraggiare le relazioni tra pari in cui la comunicazione, il rispetto, l'empatia e la cooperazione prevalgono sulla competizione. |
| | Comunicazione assertiva | far conoscere e affermare le proprie opinioni, i propri diritti, i propri sentimenti e i propri bisogni, rispettando quelli degli altri ed esprimendoli in modo adeguato alla situazione. |
| | Rilevante curriculum | un apprendimento più "pratico", un programma di studi "reale" e decisioni prese da tutti i membri della comunità educativa (Henderson e Milstein, 2003). |
| | Clima emotivo | positivo e sicuro, permettendo agli studenti di sentirsi rispettati, sostenuti e amati (Henderson e Milstein, 2003). |
| | Piacere | "La resilienza ci invita a integrare il divertimento anche nei momenti di crisi e di avversità. Il piacere è il fattore più potente nel lavoro rispetto al riconoscimento o ad altre ricompense esterne. |
| | Proattivo insegnamento | insegnanti che sappiano accompagnare il processo di sviluppo personale degli studenti, che accettino e sappiano gestire la diversità e la complessità delle relazioni tra i diversi gruppi (insegnanti, studenti e famiglie). |
| | Aspettative elevate e realistiche | di agire come motivatori efficaci, adottando la filosofia che tutti gli studenti possono avere successo. La porta aperta alla speranza che la plasticità cerebrale rappresenta deve sempre generare negli insegnanti aspettative positive nei confronti dei loro studenti (effetto Pigmaleone positivo). |
| | Punti di forza o competenze | percorso verso costrutti positivi e di possibilità. La scoperta delle proprie capacità è accompagnata dal "credere per vedere" (Forés e Grané, 2012). |
| | Umorismo | "trovare la commedia nella tragedia", salvandoci dai sentimenti negativi. La risata è una formula per sopportare le situazioni avverse (Melillo, 2001). |

| | | |
|---|--|--|
| IN SE G N A R E A P E N S A R E | Pensiero creativo o alternativo | combinare ragione ed emozioni, intuizioni o fantasie per vedere la realtà da prospettive diverse e inventate. Consiste nell'ideare qualcosa di nuovo, nel mettere in relazione qualcosa di noto in modo innovativo e nell'allontanarsi dagli schemi abituali di pensiero o di comportamento. |
| | Pensiero critico | L'analisi delle esperienze e delle informazioni e la capacità di giungere a conclusioni proprie sulla realtà sono fondamentali per il raggiungimento dell'autonomia ed essenziali per prendere decisioni nella vita. Si tratta di analizzare criticamente le cause e le responsabilità delle avversità subite. |
| | Pensiero positivo | rafforzare il passaggio dal pensiero realistico e positivo, dal concentrarsi sulle difficoltà al potenziale. |

| | | |
|--|--|---|
| SPERANZA: è il sentimento più resistente da promuovere; è piacevole e nasce dal vedere come possibile qualcosa che si desidera. | | |
| IN SE G N A R E A S E N T I R E | Pensieri simili e positivi (Segura, 2005) | <ul style="list-style-type: none"> - L'illusione è la speranza più viva, quando si vede che ciò che si desidera è vicino. È un sentimento che mobilita. - L'entusiasmo è una speranza che spinge all'azione, significa essere affascinati da qualcosa che produce nel proprio spirito un vero entusiasmo ad agire. - L'ottimismo non consiste nel vedere tutto "roseo", ma nell'avere il coraggio di superare le difficoltà. - La sorpresa può essere una sensazione piacevole o spiacevole quando si percepisce qualcosa di nuovo e inaspettato. |
| | Sentimenti contrari e negativi (Segura, 2005) | <p>La delusione è una sensazione spiacevole che si prova quando ci si rende conto che qualcosa che si aveva il diritto di aspettarsi non si è realizzato o che qualcuno di cui ci si fidava non è degno della nostra fiducia.</p> <p>La disperazione è un'afflizione molto intensa dovuta alla perdita totale della speranza ed è spesso accompagnata da depressione, aggressività verso gli altri o verso se stessi.</p> <p>La disillusione è la perdita di fiducia in qualcosa o qualcuno in cui si era ingiustificatamente creduto.</p> |

IIA.5. OBIETTIVI GENERALI E SPECIFICI DELLA PROGRAMMAZIONE

Consolidare l'importanza delle discipline artistiche nelle scuole con l'interrelazione tra educazione formale e non formale.

stabilire la presenza dell'arte come veicolo in classe, evidenziando il suo ruolo di asse di apprendimento dalla trasversalità, e la sua importanza nell'acquisizione di competenze, sottolineando il suo valore dal rapporto diretto con qualsiasi area curricolare.

Promuovere l'importanza della musica e delle pratiche creative nelle scuole.

non solo come componenti ricreative, ma anche come elemento chiave nella costruzione dei cittadini di domani con un insieme di competenze trasversali (abilità sociali, comunicazione, imparare a imparare, creatività, ecc.) che mirano al pieno sviluppo della persona, consentendole di adattarsi alle richieste di una società in costante cambiamento e di rispondervi con spirito critico e solidale.

Fornire un apprendimento musicale con un obiettivo multidisciplinare

legandolo con il resto delle discipline artistiche che gli conferiscono un significato collettivo. Crediamo che l'educazione musicale debba evolversi e dare proiezioni più ampie aprendosi ad altri ambiti artistici, perché la musica è un aspetto dell'arte e non dobbiamo dissociarla dal resto delle discipline. Questo deve essere un obiettivo del musicista insegnante, se vogliamo che il compito che svolgiamo sia quello di trasmettere, non dobbiamo isolarlo nel suo campo, ma deve essere nutrito dal resto delle arti per sopravvivere e raggiungere il suo massimo potenziale come linguaggio universale.

Rafforzare la resilienza e l'adattabilità dei bambini

sotto l'aspetto cognitivo, emotivo e sociale (soprattutto negli studenti più vulnerabili che sono limitati nel pieno sviluppo di questi aspetti a causa di diversità culturali, sociali, economiche, funzionali o cognitive) attraverso il loro personale educativo con un approccio di "formazione dei formatori", fornendo così una maggiore sostenibilità al progetto.

Coinvolgere l'intera comunità educativa attraverso la partecipazione attiva ai progetti artistici.

organizzazione, nell'accompagnamento, nei comitati di lavoro, nell'apprendimento intergenerazionale che promuove l'apprendimento tra pari (adulto/bambino). Il progetto dovrebbe generare canali di partecipazione in modo che ogni individuo della comunità educativa trovi un luogo in cui essere coinvolto nel progetto, in base ai suoi interessi e alle sue possibilità. Aprendo il campo della partecipazione, garantiamo il coinvolgimento, il riconoscimento e l'apprezzamento di progetti come il nostro.

Generare dinamiche trasversali scuola-famiglia-quartiere

da un'idea di educazione allargata, in cui la scuola non è uno spazio chiuso, ma un luogo diversificato che alimenta e coltiva molteplici interazioni ed esperienze di apprendimento.

Eliminare ogni forma di discriminazione nei contenuti, nei materiali utilizzati (ad esempio nella scelta degli strumenti musicali), nelle attività di apprendimento musicale e nelle classi di musica (l'ambiente di apprendimento).

Riconoscere i bisogni espressivo-creativi degli studenti, assimilando e sviluppando verso maggiori frontiere cognitive il bagaglio sociale e culturale che ogni studente possiede, sviluppando strumenti metacognitivi per il suo progressivo e permanente ampliamento.

Selezionare i contenuti e i materiali musicali da proporre agli studenti sulla base delle loro conoscenze pregresse, a partire dalle forme specifiche di musicalità incarnate, attraverso la progettazione di una progressione coerente di attività musicali di apprendimento.

Permettere di adattare l'aiuto didattico alle caratteristiche di ogni persona e al modo in cui sviluppa il proprio apprendimento.

Incoraggiare un alto grado di attività da parte degli alunni, alternando diversi tipi di compiti e situazioni e cercando di trasformare l'apprendimento in un'esperienza motivante e gratificante.

Promuovere un apprendimento significativo attraverso la progettazione di situazioni e l'uso di strategie che consentano agli studenti di mettere in relazione le nuove conoscenze con quelle già acquisite.

Contribuire alla progressiva autoregolazione degli studenti, fornendo loro strumenti e strategie che li rendano più autonomi e capaci di pianificare, controllare e valutare i propri progressi.

Tenere conto della necessità di integrare i contenuti delle diverse materie in modo che gli alunni acquisiscano una prospettiva globale e interdisciplinare.

Adottare un approccio socio-affettivo. In generale, le persone sono mobilitate (o non mobilitate) dai loro bisogni. La loro gestione produce emozioni che hanno a che fare con la soddisfazione o la frustrazione. In altre parole, più che dalla ragione, più che dai dati, siamo guidati dalle emozioni generate dai bisogni.

Promuovere la collaborazione e la cooperazione tra gli studenti, per la quale il dialogo è uno strumento fondamentale.

- Consolidare i laboratori di apprendimento musicale (strumento, canto ed espressione corporea tra gli altri) in modo coeso a partire da una visione curricolare comune a tutti gli specialisti e coerente con il progetto educativo dei centri in cui viene applicato e con i loro contesti di insegnamento.
- Integrare questo progetto curricolare nei programmi scolastici generali come dispositivo per la produzione e la creazione musicale e scenica in cui i bambini saranno i protagonisti e in cui si realizzerà il nostro obiettivo di inclusione nel tempo scolastico.
- Utilizzare lo spazio scolastico come base per i nostri progetti musicali, creando in questo spazio un riferimento culturale nel quartiere in cui si generano ambienti di apprendimento cooperativo al di fuori del tempo scolastico (educazione non formale) in linea con ciò che accade durante l'orario scolastico (educazione formale), in modo che l'impatto del nostro lavoro non sia limitato al gruppo scolastico, estendendo il raggio d'azione a bambini che, altrimenti, non sarebbero in grado di beneficiare dell'educazione musicale a causa delle loro condizioni socio-familiari, creando spazi di svago positivi per la popolazione più vulnerabile.
- Coordinare e creare reti d'azione congiunte con agenti esterni (fondazioni, associazioni, specialisti...) in modo che tutti i partecipanti al progetto possano lavorare su una linea pedagogica comune in cui convergono gli obiettivi di insegnamento-apprendimento, cercando così di ottenere un arricchimento concettuale, sociale, culturale e personale attraverso le discipline artistiche che pratichiamo.
- Elaborazione di un Piano di partecipazione delle famiglie che garantisca il coinvolgimento di tutto il gruppo.
- Al di là delle responsabilità di gestione del Consiglio d'Istituto, si tratta di offrire alle famiglie la possibilità di partecipare alle dinamiche quotidiane che le legano ai progetti della scuola. In breve, le scuole devono aprire le porte al mondo esterno per dare visibilità a ciò che accade all'interno.

- Generare esperienze multidisciplinari legate a linguaggi artistici pensati appositamente per gli alunni di ogni livello.
- Offrire ai bambini un'immersione esplorativa nelle classi di strumento con l'obiettivo di legarli allo strumento che sentono vicino e impegnarli nello studio.
- Fornire l'insegnamento dello strumento con obiettivi specifici a livello di gruppo, comprendendo la necessità di un progresso individuale nell'apprendimento come forza motrice personale, che ha un impatto diretto sulla produzione collettiva.
- Stabilire il canto e il lavoro con il corpo come aspetti vitali per l'apprendimento musicale e il lavoro sul palco come forza motrice per la creazione.
- Favorire l'interazione musicale e scenica tra i livelli, incoraggiando la motivazione nei bambini più piccoli in quanto si sentono un modello da seguire e nei bambini più grandi in quanto si sentono riferimenti e compagni per l'apprendimento dei più piccoli.
- Incoraggiare la creazione collaborativa, le capacità espressive, la riflessività e la coesione del gruppo attraverso la generazione di proposte proprie. L'obiettivo è che diventino progressivamente più autonomi rispetto al loro lavoro, affidandosi al gruppo artistico di cui fanno parte, collegando ciò che avviene in classe e i processi di assemblaggio del centro con ciò che avviene nei laboratori, nelle attività, nelle ricerche/creazioni/azioni artistico-musicali.
- Coinvolgere gli studenti nell'organizzazione degli spettacoli e dei partenariati, coinvolgendoli nel coordinamento delle attività a partire dai diversi gradi di responsabilità e impegno che possono offrire.
- Offrire ai bambini della scuola secondaria l'opportunità di continuare l'apprendimento musicale una volta terminati gli studi della scuola primaria, proponendo lezioni extracurricolari, in modo che non si dissocino dal progetto e continuino a capire quanto siano importanti per la sua continuità.
- Incoraggiare e promuovere l'inserimento degli alunni in attività musicali extrascolastiche, in modo che possano ampliare e rafforzare la loro formazione negli strumenti e nel canto.

- **Creare spazi di formazione e riflessione congiunta** tra insegnanti interni ed esterni (specialisti) per garantire gli obiettivi comuni del progetto. Il seminario pedagogico incoraggerà la coesistenza e l'apprendimento reciproco tra gli specialisti esterni e il personale docente. Oltre alle sessioni specifiche di presentazione del progetto da sviluppare, del materiale di ricerca e della valutazione congiunta, durante il corso ci sarà una formazione specifica legata all'asse chiave del progetto: la musica per l'inclusione sociale.
- **Il discente deve pianificare la propria pratica**, la progettazione e la sequenza delle sessioni. La programmazione dell'insegnamento non si limita a considerare i contenuti e i metodi più efficaci per presentarli. Cosa e come insegnare non sono questioni che possono essere isolate da chi, dove e per cosa. Ogni compito o insieme di compiti ha bisogno di un piano, di un calendario, per evitare l'improvvisazione, per correggere le procedure e per anticipare gli imprevisti a livello di classe. La programmazione d'aula deve essere coerente con la linea verticale del curriculum (progetto scolastico) e orizzontale (coerente con il progetto artistico).
- Per la programmazione delle sessioni in aula si propongono le seguenti **strategie ed elementi chiave**:

PER
QUA
NTO
RIGU
ARD
A
GLI
INSE
GNA
NTI

- **pedagogia intersezionale e situata** (femminista, antirazzista, anti-empowerment e ambientalista) per un quadro di giustizia sociale. Lavoreremo sulla prospettiva del personale docente e sul suo ruolo di osservatore attivo delle dinamiche di classe. Verranno discussi i ruoli di potere che operano nei gruppi, includendo l'insegnante come parte di essi. Cosa succede nelle nostre classi? Quali comportamenti abbiamo come referenti?
- **la pedagogia critica** che ci aiuta a porci domande chiave e a proporle agli studenti in tutte le fasi del processo di creazione-apprendimento. Applicheremo il principio della sospensione del giudizio per non dare le cose per scontate e per trasmettere ai bambini la necessità di interrogarsi sul perché delle cose e di porre nuove domande a partire da quelle di base.
- **metodologie di innovazione attraverso le pratiche artistiche**. Saranno condivise con il personale docente strategie di "**didattica assistita**", ovvero la replica di esercizi, canzoni, routine utilizzate dallo specialista nelle classi ordinarie.
- **le pratiche di creazione collettiva e orizzontale** alimentate nella propria traiettoria assembleare che garantisce lo sviluppo democratico e stabilisce gli obiettivi comuni che intendiamo raggiungere dall'attuazione socio-educativa del progetto artistico-musicale.

L'alleanza famiglia-scuola è fondamentale; non basta lavorare a scuola se l'apprendimento interiorizzato entra in conflitto con quanto trasmesso dalle diverse culture di educazione. L'impegno delle famiglie nelle scuole deve andare oltre la partecipazione a una gita o a un'attività specifica: dobbiamo lavorare in armonia con l'ideologia della scuola. La responsabilità di lavorare sulla diversità con un approccio ampio deve essere condivisa e, per questo, le famiglie devono condividere questa ideologia, conoscendo l'approccio educativo, le diverse realtà che le compongono e agendo in accordo con esse, senza rinunciare alle proprie peculiarità, ma rispettando quelle degli altri; solo così si costruisce il rispetto per gli altri, questa è la regola principale della convivenza. La strada per arrivare al coinvolgimento delle famiglie deve andare anche nella direzione opposta: la scuola deve entrare nelle case.

La partecipazione è lo strumento più utile per trasformare le scuole da luoghi destinati esclusivamente all'istruzione degli alunni in spazi multifunzionali in cui l'intera comunità ha un ruolo. Offrire loro spazi definiti per la collaborazione nelle dinamiche scolastiche.

- Lavorare secondo linee metodologiche che permettano loro di entrare in classe e aiutare nel compito di insegnamento.
- Creare commissioni congiunte professore-docente per lavorare insieme su iniziative specifiche o a lungo termine.
- Collaborare alla trasformazione dell'ambiente attraverso azioni basate sul service learning, realizzando interventi di recupero o modifica degli spazi scolastici.
- Partecipare a seminari pedagogici per conoscere le diverse metodologie alla base del processo di insegnamento-apprendimento e gli obiettivi dei progetti sviluppati.

La partecipazione delle famiglie promuove:

- L'educazione alla vita, in quanto implica un lavoro su tutti gli aspetti della vita, per cui il binomio famiglia-scuola è fondamentale, in quanto riunisce gli spazi di vita degli alunni.
- Essi fanno sì che ciò che accade all'interno della scuola abbia ripercussioni su ciò che accade anche all'esterno.
- Rappresentano un punto di incontro paritario tra famiglie ed educatori, che permette di costruire complicità valorizzando l'importanza del loro contributo al raggiungimento di obiettivi comuni.
- Contribuiscono all'integrazione culturale, poiché la proiezione del lavoro svolto nella scuola in questo senso sarà arricchita dai contributi diretti della diversità familiare,

IIA.7. CONTRIBUTO ALL'ACQUISIZIONE DI COMPETENZE CHIAVE

Il Consiglio e il Parlamento europeo hanno adottato, alla fine del 2006, un quadro di riferimento che identifica e definisce le competenze chiave di cui i cittadini hanno bisogno per la realizzazione personale, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e l'occupabilità nella società della conoscenza. Le **otto competenze chiave** sono definite **come l'insieme di abilità, conoscenze e atteggiamenti appropriati al contesto scolastico**, che tutti gli studenti devono raggiungere per la realizzazione e lo sviluppo personale, nonché per la cittadinanza attiva e l'integrazione sociale:

- La conoscenza ("know-how") comprende fatti, idee e concetti che acquisiamo in modo astratto;
- Le capacità ("sapere-fare") sono quelle che ci permettono di utilizzare e articolare le conoscenze assimilate in un determinato contesto, ottenendo risultati specifici.
- Gli atteggiamenti ("saper essere") definiscono la mentalità e la disposizione ad agire di fronte a determinate idee o situazioni.

L'inclusione nel curriculum è motivata dal fatto che la didattica per competenze permette di integrare apprendimenti diversi, favorendo la trasversalità dei saperi, rendendo i diversi tipi di contenuti funzionali alla loro effettiva applicazione in situazioni e contesti esperienziali differenti. Il quadro di riferimento europeo stabilisce otto competenze chiave; **dal punto di vista curricolare, riteniamo che l'Educazione musicale contribuisca pienamente all'acquisizione delle competenze chiave** in una prospettiva globale. A titolo esemplificativo, segnaliamo le seguenti:

| | |
|--|--|
| Competenza nella comunicazione linguistica | attraverso l'aumento significativo del vocabolario specifico e dello scambio comunicativo attraverso le rappresentazioni sceniche, favorisce la dizione attraverso il canto e l'espressione delle emozioni. |
| Competenze matematiche e di base in campo scientifico e tecnologico | è legato alla musica utilizzando spazio e tempo, scale, rappresentazioni grafiche, elementi geometrici, simboli. Le attività svolte nelle discipline artistiche stimolano e favoriscono la percezione e la concettualizzazione dello spazio e del tempo. |
| Competenza multilingue | questo comporta l'utilizzo di lingue diverse. Cantare o ascoltare musica in altre lingue aiuta la pronuncia e il ritmo espressivo, migliora la comprensione, motiva lo studio di altre lingue e ci avvicina ad altri contesti culturali. |
| Competenza digitale | l'uso della tecnologia come strumento di approccio alle arti visive e alla musica, alle creazioni altrui e alla configurazione della propria creazione, l'analisi di immagini e suoni e dei messaggi in essi contenuti, invitare alla creazione attraverso programmi di composizione musicale. |
| Competenze sociali e civiche | svolgere azioni di lavoro di gruppo che richiedono cooperazione, assunzione di responsabilità, rispetto di regole e istruzioni, cura e conservazione di materiali e strumenti. Due aspetti direttamente collegati all'area intesa come competenze e abilità per la convivenza, il rispetto e la comprensione tra le persone, in quanto la loro acquisizione è necessariamente potenziata dall'uso delle arti come fonte di comunicazione ed espressione. |

| | |
|---|--|
| Competenza nella consapevolezza e nell'espressione culturale | le arti sono il tramite diretto per avvicinarsi ad altre forme di pensiero ed espressione, per comprendere l'ambiente circostante e per configurare validi criteri di rispetto per le altre culture. |
| Competenza per imparare ad imparare | Questo avviene attraverso l'esplorazione sensoriale di suoni, texture, forme o spazi, in modo che le conoscenze acquisite forniscano ai bambini un bagaglio sufficiente per utilizzarle in situazioni diverse e per riflettere sulla loro partecipazione ai processi di creazione. |
| Senso di iniziativa e spirito imprenditoriale | questo favorisce la conoscenza di sé, dei propri interessi, delle proprie possibilità e il coinvolgimento nell'elaborazione di piani promossi dagli stessi alunni e la loro partecipazione al loro sviluppo. |

IIA.8. RAPPORTO DELL'EDUCAZIONE MUSICALE CON IL RESTO DELLE AREE

L'approccio globalizzato alla programmazione stabilisce l'interconnessione dei contenuti tra le aree, con l'obiettivo che gli oggetti di apprendimento si completino e si consolidino a vicenda, lavorando attraverso approcci esperienziali e da prospettive diverse. In termini generali, definiamo il rapporto tra l'educazione artistica e le altre aree:

- **Linguaggio:** il rapporto con quest'area è indiscutibile, a partire da tutti i livelli di espressione, comprensione ed espansione del linguaggio, delle strutture semantiche e dell'introduzione al mondo letterario attraverso la creazione di testi o la lettura di copioni teatrali.
- **Scienza:** attraverso i diversi laboratori, si lavora sull'espressione, il riconoscimento, la consapevolezza e il contatto con il mondo fisico e sociale attraverso le manifestazioni artistiche.
- **Matematica:** consente l'uso di diversi codici che favoriscono il pensiero astratto, sviluppano la percezione spaziale, l'applicazione funzionale di numeri, frazioni e misure attraverso le arti plastiche o i ritmi e le misure.
- **Educazione fisica:** sia nelle discipline artistiche che in quelle musicali, il corpo e il movimento sono utilizzati come forza motrice per l'apprendimento e le esperienze, evidenziando l'importanza del linguaggio del corpo.
- **Lingua straniera:** cantare in altre lingue, compreso l'inglese obbligatorio, favorisce l'educazione uditiva, lavora sulla dizione utilizzando altri fonemi, amplia le conoscenze linguistiche e abbatte le barriere all'uso di lingue diverse dalla propria.

Basandosi sull'intenzionalità delle attività e sottolineando la natura procedurale del compito educativo da svolgere, la progettazione di questo programma è finalizzata all'acquisizione di strumenti che contribuiscono a completare e consolidare gli standard di apprendimento relativi alle diverse aree. A titolo esemplificativo, la tabella seguente mostra i laboratori, le aree e le attività ad essi collegate:

| LABORATORI | Area | Attività di tipo |
|------------|------------------|-------------------------------|
| Teatro | Area linguistica | - Espressione orale e scritta |

| | | |
|-----------|--|---|
| | Scienze sociali Educazione ai valori | - Comprensione della lettura - Arti visive e creative |
| Danza | Area educazione fisica Educazione ai valori | - Coordinamento motorio - Movimento e spazio - Espressione e consapevolezza del corpo - Lavoro cooperativo |
| Strumento | Area Matematica Scienze sociali Area linguistica Educazione ai valori | - Imparare uno strumento - Linguaggio musicale - Calcolo: ritmo e battito - Lettura a tappeto: punteggiato |
| Canto | Area linguistica Scienze sociali Area inglese Educazione ai valori | - Comprensione orale e scritta - Sviluppo uditivo e della memoria - Pronuncia e dizione - Coordinamento del gruppo |

PARTE IIB: SVILUPPO DELLA PROGRAMMAZIONE

INDICE DEI CONTENUTI

| II.B SVILUPPO PRATICO DELLA PROGRAMMAZIONE | | |
|---|--|--------------|
| IIB.9. | AZIONI DI SVILUPPO | 52-53 |
| IIB.10. | STRATEGIE METODOLOGICHE | 54-55 |
| IIB.11. | STRATEGIE DIDATTICHE PER UNA METODOLOGIA NON TRADIZIONALE | 56-57 |
| IIB.12. | TRATTAMENTO DEGLI ELEMENTI CURRICULARI | 58-59 |
| IIB.13. | ATTIVITÀ E STRATEGIE IN CLASSE | 60-61 |
| IIB.14. | VALUTAZIONE DEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO | 62-63 |
| IIB.15. | PROFILO DELLO SPECIALISTA | 64-65 |

IIB.9. AZIONI DI SVILUPPO

Su questa base, il progetto si articola intorno a 4 azioni specificamente mirate a consolidare la presenza della musica e delle arti performative nella nostra comunità educativa e a promuovere le arti come veicolo di apprendimento: i Laboratori di didattica musicale, l'Esecuzione in grandi gruppi, i Progetti aperti all'ambiente e il Seminario pedagogico, che descriveremo più in dettaglio, spiegandone anche la metodologia.

LABORATORI DI INSEGNAMENTO MUSICALE (strumento, coro, teatro, danza) durante l'orario scolastico

Questi laboratori sono concepiti come un veicolo di ricerca/creazione/azione. L'apprendimento tecnico sarà combinato con lo sviluppo di capacità espressive e di consapevolezza dei valori. Di seguito sono riportate alcune delle **strategie didattiche che** riteniamo fondamentali e che costituiranno il punto di partenza:

Azione 1

- Il gioco e la natura ludica delle attività
- Dinamica cooperativa
- Lavoro multidisciplinare o interdisciplinare con altre aree di conoscenza e con i contenuti curriculari lavorati in classe.
- Il corpo e gli strumenti come centro di sperimentazione ed espressione
- L'ascolto come chiave per l'apprendimento e la co-creazione
- Creazione collettiva e orizzontale
- L'importanza delle relazioni interpersonali e della risoluzione dei conflitti
- La valorizzazione delle culture subalterne attraverso processi di ricerca che mettono in discussione le gerarchie estetiche
- La ricerca come punto di partenza per i processi di apprendimento e di espressione artistica: cosa, come e perché facciamo quello che facciamo
- Lavorare con riferimenti che ci aprano ad altre realtà, esperienze e sensibilità, per incoraggiare la curiosità critica e la tolleranza.

AGIRE COME UN GRANDE GRUPPO

Azione 2

- Saranno spazi in cui gruppi che di solito lavorano separatamente potranno riunirsi. Serviranno per imparare a suonare con altri strumenti (orchestra) e anche per mescolare le discipline (teatro o danza e musica, per esempio). Funzioneranno come una sorta di forum comune in cui sia gli obiettivi curricolari che i valori vengono messi in comune e visualizzati come un progetto collettivo. Sarà possibile provare concerti e spettacoli aperti al pubblico. Agirà come una membrana che collega l'esterno (quartiere, altre istituzioni, altri agenti, altre scuole...) con l'interno (insegnanti, resto del corpo studentesco, famiglie...), trasmettendo l'apprendimento o le preoccupazioni che attraversano la nostra comunità scolastica e il suo ambiente.
- Gli spazi per il grande gruppo permetteranno anche la partecipazione di quegli alunni che non si sentono così sicuri o a proprio agio sul palco, ma che possono assumere altri compiti necessari nel gruppo per il giorno per giorno e per gli spettacoli, come disegnare e realizzare costumi e scenografie, documentare le azioni/creazioni, agire come tecnico delle luci e del suono... Sarà importante avere all'interno del team tanti profili quanti sono gli interessi dei bambini, aprendo il ventaglio di possibilità e abilità senza discriminazioni e adattandosi alle motivazioni di ciascuno.

PROGETTO MUSICALE APERTO ALL'AMBIENTE

Per trasformare il contesto sociale, lavoreremo sulla comunicazione con le famiglie e gli altri agenti dell'ambiente. Sarà fondamentale sottolineare il valore della trasformazione che l'apprendimento delle arti (e della musica in particolare) comporta. A tal fine, si propongono due spazi di apertura:

Azione 3

- Spazi per la partecipazione attiva delle famiglie e/o di altri agenti dell'ambiente:** Saranno spazi per dimostrare in modo pratico alle famiglie come si apprende nei progetti MOVEMENT. Con il formato di una "classe aperta" una tantum, l'accompagnamento nelle prime sessioni o la classe condivisa, le persone esterne alla scuola potranno condividere l'apprendimento della musica con i bambini alla pari.
- Spazi espositivi:** Sempre concentrandosi sul processo come la cosa più importante, si utilizzerà un formato adeguato per condividere con l'ambiente l'apprendimento raggiunto durante l'anno scolastico. Verranno proposti concerti, spettacoli, sfilate, registrazioni, ecc.
- Scambi di esperienze:** Saranno incoraggiati gli incontri con progetti simili per ampliare la visione trasformativa di ciò che viene realizzato nei nostri centri. L'obiettivo sarà quello di ampliare l'impatto sull'ambiente.

Sarà uno spazio di apprendimento comune che riunisce specialisti delle arti e insegnanti del centro con l'obiettivo di combinare i principi pedagogici, condividere le metodologie, imparare attraverso lo scambio, monitorare e valutare continuamente le diverse azioni. Il gruppo sarà alimentato sia dai contributi dei suoi membri sia dagli ospiti invitati di volta in volta, siano essi esterni o facenti parte della rete di collaboratori e partner. Il resto degli agenti della comunità educativa sarà invitato a partecipare. L'obiettivo di questo spazio sarà:

Azione 4

- Valorizzare le arti, in particolare la musica, per tutti gli insegnanti del centro.
- Presentazione del progetto scolastico da sviluppare durante l'anno scolastico, sulla base del quale gli insegnanti genereranno il loro programma in classe.
- Condivisione delle preoccupazioni degli insegnanti sui temi del progetto in relazione ai comportamenti o agli atteggiamenti osservati negli studenti.
- Formazione congiunta sulle strategie chiave per lo sviluppo del progetto: pedagogia situata e intersezionale, pedagogia critica e innovazione attraverso le arti (didattica assistita).

IIB.10. STRATEGIE METODOLOGICHE

Le esperienze sviluppate finora in classe (e fuori) inquadrando l'apprendimento artistico in un progetto comune, hanno dimostrato il ruolo di integrazione della musica nelle facoltà umane. Oltre a potenziare molti dei nostri sensi, stimola l'intelligenza, la memoria, la creatività e la comunicazione. Nel suo rapporto con le altre discipline, accresce il suo potenziale dalle dimensioni affettive, intellettuali e culturali, approcciando il suo insegnamento attraverso metodologie attive (che incoraggiano la partecipazione), calde (che offrono spazi di fiducia per l'apprendimento) e flessibili (che incoraggiano la creazione, la spontaneità, l'improvvisazione...).

P contribuire alla creazione di una società più equa e integrata, facendo emergere il meglio di ogni
e studente e fornendo gli strumenti adeguati a ogni situazione. In questo senso, i diversi contributi
d studiati condividono alcuni punti chiave:

a - L'alunno è inteso come protagonista del suo apprendimento, i suoi interessi e le sue motivazioni
g sono rispettati e gli viene concesso il tempo di cui ha bisogno per essere bambino.

o - Queste pedagogie evitano l'apprendimento routinario e permettono agli alunni di commettere
gi errori, in modo che possano imparare da essi senza essere puniti. A differenza dell'educazione
e tradizionale, la cooperazione ha la precedenza sulla competizione, evitando l'etichettatura per
al sviluppare una personalità sana ed equilibrata.

te - I bambini acquisiscono e interiorizzano le regole rispettandole senza alcuna imposizione, poiché
rn ne comprendono il significato.

a - L'obiettivo è quello di ottenere un'educazione completa, cioè un'educazione PER LA VITA,
ti promuovendo lo sviluppo di competenze come la creatività, la risoluzione dei conflitti, l'empatia
v o il pensiero critico, che permettano agli studenti di essere in grado di risolvere da soli le difficoltà
e che dovranno affrontare nel corso della loro vita.

- Sottolineano l'importanza di connettersi e relazionarsi con l'ambiente naturale, che è fonte di conoscenza, benessere, salute e pace.

- Esse evidenziano la qualità trasformativa dell'educazione artistica a partire dal suo potenziale creativo.

S Proponiamo di sviluppare in classe quanto segue:

t
r
a
t
e
g
i
e
m
e
t
o
d
o
l
o
g

- **Apprendimento cooperativo:**

Per metterlo in pratica nell'istruzione, indipendentemente dalla fase in cui lo si vuole implementare, gli insegnanti devono creare il proprio materiale con cui insegnare ai bambini, per evitare di utilizzare in classe un unico manuale che standardizza l'apprendimento e non tiene conto del contesto o delle esigenze degli alunni.

- **Reti di apprendimento:**

Si tratta di ambienti di apprendimento online che aiutano i partecipanti a sviluppare le proprie competenze collaborando e condividendo informazioni. Queste esperienze offrono agli insegnanti e ai discenti l'opportunità di creare percorsi di comunicazione che permettono loro di ispirarsi alle buone pratiche di altri insegnanti e agli studenti di condividere esperienze sviluppate in altri contesti scolastici.

- **Realizzare un piano di lavoro:**

Gli studenti devono sapere cosa ci si aspetta da loro per impegnarsi nel compito. Questo è un modo per responsabilizzare e trasformare gli alunni in soggetti attivi del proprio processo di apprendimento dal punto di vista del cosa e del perché. Il bambino deve sapere cosa gli viene richiesto e l'insegnante deve avere la risposta. Da questa concezione, riattiviamo gran parte della motivazione intrinseca dell'alunno. Ovviamente, l'insegnante dovrà guidare questi alunni, orientando le loro decisioni e i loro passi.

- **Assemblee cooperative settimanali:**

Le assemblee saranno tenute e guidate dagli alunni. La funzione di queste assemblee è quella di affrontare eventuali problemi, nonché di creare sane abitudini di comunicazione e di ascolto attivo e pedagogico.

Strategie di inclusione e non esclusione in classe: favorire il lavoro di gruppo è importante, perché in questo modo "si offre un modello di relazioni umane in cui le persone, al di là delle loro differenze, possono comprendersi e sostenersi a vicenda" (López, 2005, p. 3), facilitando così la relazione di aiuto tra gli alunni.

Promuovere l'autonomia e responsabilizzare gli studenti è un'altra delle strategie fondamentali per favorire lo sviluppo della resilienza: per questo è necessario fornire loro spazi per prendere le proprie decisioni e insegnare loro ad assumersi le conseguenze che ne possono derivare.

Migliorare le capacità di comunicazione in classe, creare un legame non solo tra insegnanti e studenti, ma anche tra gli studenti stessi, dare loro voce e farli sentire ascoltati, compresi e riconosciuti, contribuirà a rafforzare il loro valore personale e la loro autostima.

Rafforzare il concetto positivo di sé, ossia incoraggiare gli alunni a comprendere e valorizzare se stessi, aiutarli a vedere gli aspetti positivi di sé e della propria vita, premiare il loro buon comportamento e le loro attitudini e valorizzare le loro competenze.

Incoraggiare le critiche assertive è una buona tecnica per proporre cambiamenti e possibilità di miglioramento, in modo da stabilire legami positivi con gli studenti.

Collivare la creatività in classe è un modo per motivare gli studenti a partecipare attivamente alla realizzazione e al completamento delle attività.

Insegnare le abilità di vita, "fornire a ogni persona una batteria di risorse personali che la aiutino a trarre il meglio da se stessa" (Melero, 2010, p.6) ed educare ai valori sono strategie che favoriscono la capacità di dare un senso alla vita degli studenti e che li aiuteranno ad affrontare con successo le situazioni avverse e a uscirne più forti.

Lavorare con senso dell'umorismo e insegnare agli studenti a ridere di se stessi sono tecniche che contribuiscono a promuovere un clima di ottimismo e fiducia, non solo a livello generale in classe, ma anche a livello individuale per ogni studente.

Fattori che devono essere rafforzati per lavorare sulla resilienza

- Autostima e introspezione: l'allievo è incoraggiato a esplorare i propri punti di forza.
- Interazione e cooperazione: si insegna loro a chiedere aiuto quando ne hanno bisogno o a offrirlo quando possono. Inoltre, quando un alunno aiuta un altro alunno, si sente importante e capace. Di conseguenza, migliora anche la loro autostima.
- Controllo delle proprie azioni: agli studenti viene ricordato che per superare le avversità e migliorare una situazione problematica, il cambiamento deve iniziare da loro stessi.
- Essere positivi di fronte ai problemi porta al successo.
- Affrontare un problema, insegnare tecniche di risoluzione dei conflitti e capacità di comunicazione.

IIB.11. STRATEGIE DIDATTICHE PER UNA METODOLOGIA NON TRADIZIONALE

L'insegnamento della musica incentrato sullo sviluppo delle abilità di vita e della resilienza richiede una metodologia non tradizionale. A tal fine, proponiamo di basarla sui principi delle cosiddette "metodologie attive", tra le quali segnaliamo:

- La piena partecipazione e il coinvolgimento degli studenti
- L'acquisizione procedurale dei contenuti e degli strumenti di apprendimento
- Laboratori
- Apprendimento basato su progetti
- Struttura del gruppo cooperativo
- Gestione democratica dei progetti
- Apprendimento di servizio
- Aule interattive

Per quanto riguarda l'educazione artistica, questi principi assumono la forma di:

- La creazione collettiva come punto centrale**, dove tutti i partecipanti al progetto contribuiscono in un modo o nell'altro. Nel nostro caso, l'obiettivo dell'educazione artistica non è mai quello di formare maestri musicisti, ma di fornire ai bambini gli strumenti per esprimersi. Pertanto, nella nostra metodologia, l'esecuzione di brani musicali e scenici esistenti (repertorio) è uno strumento per imparare un linguaggio che ci permette di esprimerci e di creare.
- Il gruppo come spazio di apprendimento**: l'insegnamento si svolge sempre in gruppo, dove la cooperazione tra pari è importante. La composizione del gruppo può essere interlivello (età diverse). L'importanza delle relazioni interpersonali e della risoluzione dei conflitti farà parte del processo di apprendimento. Non tutti i membri del gruppo devono assumere gli stessi ruoli, ma c'è spazio nella creazione per adottare posti diversi in base ai diversi interessi e capacità. La natura interdisciplinare della metodologia permette di scegliere tra suonare uno strumento, ballare, dirigere, cantare o gestire il tavolo luminoso (ad esempio).
- Processo decisionale basato sull'assemblea**.
- Il rapporto con il pubblico**: i progetti hanno uno scopo comunicativo. Pertanto, gli spazi espositivi e di apertura al pubblico non avranno uno scopo competitivo, né saranno affrontati dalla necessità di ottenere consensi, ma dalla necessità di trasmettere un messaggio.
- Natura ludica delle sessioni**.
- Un repertorio adatto**. Uno dei dubbi fondamentali che dobbiamo affrontare come équipe è quale repertorio scegliere, in base a quali criteri. A maggior ragione per l'importanza di avere un repertorio unitario che rimanga intoccabile anno dopo anno e che venga gradualmente incorporato per livelli e strumenti. Si opta per un repertorio internazionale facile e in molte lingue diverse: in inglese, in italiano, nella lingua degli aborigeni australiani, in tedesco... L'enfasi è sul canto a memoria piuttosto che sul testo scritto. In questo modo la premessa è quella di "cercare di riprodurre ciò che sentono" (che non significa imitare). In questo modo, si lavora sulla plasticità del linguaggio e della sonorità al di là delle parole specifiche. Inoltre, è un modo

per dimostrare che la musica è un mezzo comunicativo in cui siamo in grado di godere di elementi artistici provenienti da altre tradizioni culturali.

- g) **Il discente come presentatore di esperienze.** Uno dei compiti principali dell'insegnante sarà quello di aprirsi ad altri mondi e ad altre culture. Pertanto, è importante scegliere progetti con una visione intersezionale che affronti gli obiettivi e le linee strategiche tracciate dalla prospettiva del cambiamento sociale attraverso le discipline artistiche. Cercheremo un equilibrio tra obiettivi tecnici e motivazioni. Cercheremo riferimenti che ci aprano ad altre realtà, esperienze, sensibilità, per incoraggiare la curiosità critica e la tolleranza.
- h) **Un curriculum basato sulle competenze,** che definisce la competenza come un costrutto complesso, fatto di conoscenze, abilità, capacità, emozioni e atteggiamenti personali. La riflessione sulla didattica per competenze appare significativa in tutte le discipline (e quindi anche nell'arte) che diventano un contesto multidisciplinare per la costruzione di competenze trasversali, dove i saperi disciplinari vengono trasmessi in situazioni di apprendimento in cui lo studente è parte attiva, anche nel controllo del processo e dei risultati.



IIB.12. TRATTAMENTO DEGLI ELEMENTI CURRICULARI

STRATEGIE PER LA FORMAZIONE ULAZIONI E DI STANDARD DI APRENDIMENTO

Partendo da alcuni standard di base, nell'ottica della trasversalità sollevata nelle sezioni precedenti, questi standard saranno adattati e adattati man mano che il progetto progredisce, cercando la natura globale dell'apprendimento che si vuole ottenere dai diversi blocchi di contenuti e in modo coerente e consistente con gli obiettivi e le finalità del progetto. Da una prospettiva multidisciplinare, lo sviluppo e la scelta degli standard dovrebbero seguire i seguenti criteri:

- Consolidare un progetto di apprendimento attraverso la musica che contempli il profilo dell'artista in tutte le sue dimensioni.
- Osservare come questo profilo è integrato nei documenti scolastici e come si riflette nelle dinamiche scolastiche.
- Promuovere le possibilità offerte dalle diverse attività previste dai programmi nello sviluppo e nell'evoluzione dei bambini.
- Per approfondire i fattori che determinano un "buon lavoro" dai progetti.
- Esplorare diversi metodi pedagogici e didattici relativi alle materie.
- Elaborare proposte di insegnamento-apprendimento pratiche e alternative.
- Promuovere l'educazione artistica come forza trainante dell'apprendimento scolastico.
- Rendere gli alunni protagonisti dei loro processi di ricerca e creazione secondo una metodologia di assemblaggio.
- Sulla base dei materiali di ricerca specifici scelti per ogni corso, incoraggiarli a influenzare il lavoro in classe e ad aumentare la consapevolezza dei valori del progetto attraverso una pedagogia situata e intersezionale.
- Generare meccanismi di partecipazione della comunità scolastica e del quartiere attraverso le azioni di apertura proposte, incoraggiando la trasparenza del progetto per integrarlo il più possibile nella vita della scuola e dell'area circostante.

DISTRIBUZIONE DEI CONTENUTI

Educazione musicale: Un concetto chiave per l'integrazione delle diverse realtà che si trovano in classe e nel campo della musica è quello di vedere in questa disciplina qualcosa che vada oltre l'effettiva lettura e interpretazione delle note. Questo curriculum propone di lavorare su questa educazione da cinque prospettive diverse, ognuna corrispondente a un blocco e guidata come filo conduttore dal ruolo di ruoli importanti nella musica. La musica è molto più che semplici note, spremere le possibilità di questa realtà porta numerosi benefici agli studenti per trovare il loro posto in questa vasta disciplina. Contempliamo questi blocchi:

| | |
|--|---|
| BLOCCO 1: RITMICO | Si ispira al ruolo del direttore d'orchestra. Controlla le componenti ritmiche della musica, assume la leadership, comunica e assiste nella risoluzione dei conflitti. |
| BLOCCO 2: COMPOSIZIONE/ CANTO | Si ispira al ruolo del compositore. Conosce le componenti melodiche della musica, canta e crea. Trasmette il significato attraverso la composizione. |
| BLOCCO 3: PRESTAZIONI E ANALISI | Si ispira al ruolo dell'esecutore. Conosce gli elementi analitici e interpretativi della musica. Trasmette un significato attraverso l'esecuzione, non solo attraverso le note. |

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| BLOCCO 4: AURICOLARE | | Si ispira al ruolo dello scienziato. Analizza il suono come fenomeno fisico e lo separa nelle sue componenti. |
| ISTRUZIONE | | |
| BLOCCO 5: | | Si ispira al ruolo del musicologo/storico. Conosce la storia della musica e il suo contesto e ha una consapevolezza del passato, del presente e del futuro. |
| MUSICOLOGIA | | |
| E STORIA | | |

| | |
|---|---|
| DIS TRI BU ZIO NE DEI CO NT EN UTI | Espressione corporea: Il corpo è sempre presente nel nostro rapporto con il mondo e, naturalmente, con noi stessi. Tuttavia, viene trascurato nei processi di insegnamento tradizionali, che si basano molto sul disciplinamento per l'apprendimento razionale. La dissociazione mente-corpo è oggi ampiamente superata nelle metodologie contemporanee che sono consapevoli dell'importanza di lavorare in modo integrativo. Le arti dello spettacolo (teatro, danza e musica) sono uno spazio privilegiato per lavorare con e dal corpo come strumento creativo. Sarà importante conoscere il funzionamento del corpo, rimuovere le barriere (imbarazzo, complessi, tabù), risvegliare la curiosità per la diversità dei corpi e massimizzare le loro capacità motorie ed espressive. I blocchi da cui partirà questa disciplina sono: |
| | BLOCCO 1 Consapevolezza del corpo |
| | BLOCCO 2 Espressione corporea |
| | BLOCCO 3 Corpo e voce |
| | BLOCCO 4 Ascolto e ritmo |
| | BLOCCO 5 Consapevolezza dello spazio |
| | BLOCCO 6 Composizione |

IIB.13. ATTIVITÀ E STRATEGIE IN CLASSE

Lo scopo di queste attività è quello di prepararci al lavoro. Il riscaldamento prima di ogni sessione è essenziale per non farsi male con gli esercizi proposti e per la concentrazione. Inoltre, saranno collegate al blocco della consapevolezza corporea e le attività di riscaldamento ci aiuteranno a conoscere il nostro corpo.

Oltre al riscaldamento corporeo, si consiglia di utilizzare routine facilmente memorizzabili che servano a entrare in contatto con lo strumento/la voce e allo stesso tempo a creare un feeling di gruppo. Per questo motivo, si consigliano attività in cui i partecipanti assumono ruoli e questi cambiano.

Strategie didattiche

Posizione U e scansione del corpo, routine di mobilitazione delle parti del corpo con suoni associati, riscaldamento basato su una storia narrata, giochi di attivazione, massaggi reciproci con attenzione ai diversi livelli del corpo (pelle, muscoli, articolazioni), esercizi di respirazione.

L'obiettivo è creare un clima sicuro per la creazione personale e collettiva. L'obiettivo è creare un ambiente privo di giudizi in cui le persone si sentano a proprio agio nel proporre e nell'espone se stesse. Inoltre, si promuoverà l'ascolto come strumento tecnico per il lavoro di gruppo.

Strategie didattiche

Sfide collettive, guida reciproca, giochi per conoscersi, ecc.

In ogni sessione decideremo quale elemento tecnico allenare in modo specifico, dedicando un po' di tempo alla pratica con sfide raggiungibili a seconda dei livelli.

Strategie didattiche

Precisione delle azioni, accordatura, mantenimento della pulsazione, mantenimento fisico del ritmo, ecc.

Ogni sessione sarà dedicata alla creazione di suoni, personaggi, coreografie, azioni, immagini, ecc. a seconda della fase del processo in cui ci troviamo. Il punto di partenza sarà l'esplorazione e la sperimentazione degli strumenti appresi da una prospettiva tecnica ma più libera. Nel caso di attività di improvvisazione musicale, queste possono essere supportate da un pianoforte che genera un'atmosfera di improvvisazione.

Strategie didattiche

Tracciamento visuale di una storia, ambientazione di scene, movimento libero seguendo una melodia, qualità del movimento in base all'intensità del suono, narrazione di una storia o descrizione.

Nel processo creativo, saremo in grado di generare i nostri materiali e di relazionarci con l'ambiente in modo consapevole e sostenibile.

Strategie didattiche

costruzione di scenografie con materiali riciclati.

Attività di riscaldamento e concentrazione

Attività di coesione, disinibizione e rafforzamento della fiducia nel gruppo

Attività di formazione tecnica

Attività di sperimentazione ed espressione (improvvisazione)

Attività di creazione di materiali

Si tratta di attività finalizzate alla creazione individuale o di gruppo di canzoni, azioni, passi, coreografie, brani sonori, ecc. fissi e quindi memorizzabili, che possono essere ripetuti più volte con il massimo grado di precisione possibile.

A seconda del livello, le composizioni possono essere guidate o basate su una premessa, che può essere teorica o basata sulle possibilità degli studenti. Sarà importante esercitarsi come pubblico: rispetto, attenzione e adeguatezza del feedback.

Strategie didattiche

Scena sonora, creazione di una melodia su un testo, ballo di gruppo su un tema musicale, ecc.

Attraverso giochi dinamici in cui l'obiettivo è quello di discriminare a livello uditivo alcuni elementi della teoria, della pratica e dell'esperienza musicale.

Strategie didattiche

Distinguere gli elementi in un brano musicale, distinguere le qualità degli accordi, distinguere gli intervalli in base alle canzoni, distinguere le dinamiche e i caratteri della musica...

Queste attività di gestione dell'energia sono particolarmente utili alla fine di ogni sessione. Serviranno a ridurre l'agitazione, a riposare e a sistemare ciò su cui si è lavorato in classe.

Strategie didattiche

massaggi, meditazione guidata, ninne nanne, ecc.

Durante il processo creativo e di apprendimento, sarà importante lasciare spazio all'ascolto delle opinioni e dei sentimenti di ogni persona del gruppo. Questa raccolta sarà ciò che ci permetterà di implementare i miglioramenti nei mesi successivi. Sotto forma di assemblea o di cicli di dialogo, sarà il momento giusto per sollevare le questioni emerse durante il processo creativo, portando la ricerca oltre la produzione artistica per rafforzare lo spirito critico. Inoltre, saranno spazi decisionali per la creazione comune.

Strategie didattiche

assemblee, documenti anonimi, ruoli, murales, biblioteca di materiali, ecc.

Attività di discriminazione uditiva

Composizione e attività di campionamento

Attività di rilassamento

Attività di dialogo, decisione e feedback

IIB.14. VALUTAZIONE DEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO

Le pedagogie alternative abbandonano i tradizionali metodi di valutazione qualitativa e si concentrano sulla verifica dell'evoluzione dei processi psicologici, intendendo la valutazione come un processo dinamico e sociale, ovvero l'interazione tra insegnante e studente come parte inseparabile della valutazione stessa. Dal punto di vista costruttivista, è essenziale che lo studente partecipi alle decisioni nel processo di insegnamento-apprendimento, impegnandosi nel suo apprendimento, autovalutandosi e valutando i suoi compagni e il processo stesso. L'insegnante facilita l'apprendimento dello studente, promuovendo la sua partecipazione e contribuendo al suo sviluppo integrale, affrontando la valutazione come un'attività continua, integrale e di feedback.

L'insegnante deve orientare l'attività di valutazione verso il processo di costruzione della conoscenza realizzato dallo studente sulla base delle sue conoscenze pregresse e verso il processo di sviluppo personale e sociale. I processi cognitivi individuali integrano il processo di apprendimento per il costruttivismo e i processi di interazione di gruppo, che implicano l'uso di diversi tipi di valutazione: diagnostica, formativa e finale, il che implica una valutazione continua incentrata sul successo dello studente nel processo di apprendimento. *Nel caso dello studente, egli è concepito come un soggetto pensante, che deve sviluppare la propria autonomia per diventare un individuo capace di imparare ad imparare, per cui l'insegnante deve incoraggiare la partecipazione attiva dello studente nel processo di apprendimento e nella valutazione attraverso l'autovalutazione e la co-valutazione.* Alfaro (2000).

Caratteristiche della valutazione costruttiva

- Integrazione della dimensione etica della valutazione, che preserva il rispetto e la dignità del discente in quanto persona, e la valutazione delle esperienze del discente stesso come forme valide di apprendimento.
- Non è interessata solo ai prodotti visibili dell'apprendimento, poiché nella valutazione secondo questa prospettiva, i processi di costruzione che hanno dato origine a questi prodotti e la natura dell'organizzazione e della strutturazione delle costruzioni elaborate sono di grande importanza.
- Concentrare l'attività di valutazione su ogni fase del processo di costruzione sviluppato dagli studenti, considerando gli aspetti iniziali e quelli utilizzati dallo studente durante il processo di costruzione dell'apprendimento.
- L'insegnante dovrebbe orientare il processo di valutazione verso la valutazione: del grado in cui gli studenti hanno costruito interpretazioni valide dei contenuti curriculari, il che si riferisce al significato dei contenuti; del grado in cui sono stati in grado di dare un significato o un'utilità a queste interpretazioni, vale a dire la funzionalità dei contenuti; del grado in cui gli studenti hanno raggiunto il controllo e la responsabilità del proprio processo di apprendimento - sviluppo personale.

Processo di co-valutazione

- Assegnare agli studenti compiti, attività e procedure di valutazione che riflettano le interpretazioni e i significati costruiti come prodotto dell'apprendimento raggiunto e mediato dall'insegnante.
- Incoraggiare attività di apprendimento che permettano agli studenti di riconoscere e valorizzare l'utilità di ciò che apprendono per comprendere e dare senso ai significati.
- Considerare esperienze didattiche in cui i contesti di applicazione dei contenuti vengono progressivamente ampliati.
- Affrontare la valutazione come un'esperienza naturale e corretta del processo di apprendimento.
- Assicurare che gli studenti assumano il controllo e l'autoregolazione del proprio processo di apprendimento, incoraggiando l'autovalutazione, la co-valutazione e la negoziazione per il processo decisionale.

La funzione di feedback deve essere orientata a informare il discente sul valore, l'importanza e il grado di successo della sua prestazione. È importante sottolineare che, in ogni apprendimento, la

capacità di autovalutazione è fondamentale e necessaria; pertanto, è necessario creare situazioni e spazi affinché gli studenti imparino a valutare il processo e i risultati del proprio apprendimento.

IN
SE
G
N
A
NT
I
RE
SIL
IE
NT
I
PE
R
ST
U
DE
NT
I
RE
SIL
IE
NT
I

Costruire la resilienza a partire dalla scuola richiede soprattutto che gli insegnanti siano professionisti resilienti, capaci di essere coinvolti in un progetto educativo condiviso con il resto della comunità: insegnanti, genitori e studenti, che mira specificamente allo sviluppo integrale di tutti gli studenti e che lavora a partire dalla scuola contro l'esclusione sociale. La capacità di occuparsi della formazione di bambini immaturi, dipendenti e bisognosi e, in particolare, di occuparsi di bambini colpiti da esperienze negative, presuppone che gli insegnanti siano sufficientemente resilienti, cioè emotivamente stabili, con un'alta motivazione al risultato, una buona tolleranza alla frustrazione, uno spirito vivace e un senso di identificazione con il proprio lavoro. La formazione è un fattore chiave nel processo di resilienza. Gli educatori devono essere consapevoli delle aree coinvolte nel processo di insegnamento-apprendimento e, in particolare, dello sviluppo emotivo e sociale del bambino vulnerabile.

Alcuni presupposti pedagogici degli insegnanti hanno effetti resilienti. Ad esempio, l'affetto è l'elemento di base della vita umana e senza un affetto positivo non c'è un progetto educativo valido. Anche la convinzione che tutti gli alunni abbiano in sé aspetti positivi su cui costruire un progetto di sviluppo positivo. Se l'insegnante si concentra sugli aspetti positivi, trasmette la sua considerazione, che si trasforma in autostima per l'alunno. Il compito dell'educatore è scoprire e rafforzare quelle qualità che possono permettere a tutti i bambini di superare le difficoltà, di avere successo e di prepararsi a un'integrazione sociale adeguata e creativa.

L'atteggiamento ottimistico e il pensiero positivo sono le chiavi del successo professionale dell'insegnante resiliente. Le persone che mantengono un atteggiamento ottimista e positivo si concentrano sui mezzi che contribuiscono alla possibile soluzione, al raggiungimento degli obiettivi proposti. L'insegnante ottimista si riprende dalle battute d'arresto, persiste nel raggiungimento degli obiettivi, percepisce le difficoltà come sfide da superare e non evita i compiti difficili. Se l'educazione avviene in un clima di ottimismo e fiducia, con obiettivi moderatamente impegnativi ma raggiungibili, gli studenti imparano a essere positivi e ottimisti (Marujo, Neto e Perlorio, 2003).

L'insegnante resiliente costruisce la resilienza negli studenti quando li accetta e li apprezza così come sono, indipendentemente dal loro rendimento scolastico. La cosa peggiore che un insegnante possa fare con uno studente a rischio è lasciarlo solo. Il contatto affettivo, espresso fisicamente o verbalmente, ma in modo diverso dal contatto "materno", è di grande importanza per stabilire e mantenere legami positivi con le persone a cui teniamo. Un insegnante resiliente:

- è assertivo con i propri alunni e sicuro di sé quando sorgono problemi e conflitti in classe.
- è paziente e positivo.
- sostiene emotivamente gli alunni: si preoccupa di creare un clima di classe che offra sicurezza a tutti.
- incoraggia la partecipazione, ascolta le opinioni e promuove l'autocritica. Incoraggia la riflessione e l'introspezione quando presenta i contenuti e i compiti in classe.
- rafforza i risultati e guida gli studenti al successo.
- crede nel potere del dialogo.
- promuove le attitudini creative e artistiche e l'ingegno dei suoi studenti.



STRATEGIE DI INSEGNAMENTO

- Dare un senso a tutto ciò che si fa a scuola è più importante che raggiungere il successo scolastico. Tuttavia, anche gli alunni devono ottenere un successo, anche se parziale. È quindi importante fissare obiettivi raggiungibili e poter vedere i progressi, a volte molto piccoli, che vengono fatti. L'insegnante riconosce e premia positivamente lo sforzo piuttosto che il risultato, L'insegnante riconosce e premia positivamente lo sforzo piuttosto che il risultato e, in caso di

mancato raggiungimento, valuta criticamente i comportamenti, ma non giudica gli individui nel complesso. Concentrarsi costantemente sugli errori e sui comportamenti inadeguati può portare a un'immagine negativa di sé, che riduce la motivazione per ulteriori tentativi.

- L'educatore non è deluso quando l'allievo non impara come e quando vuole. Un atteggiamento di comprensione e di rispetto nei confronti dell'allievo e dei suoi problemi, nonché la volontà di continuare ad aiutarlo, possono essere il punto di partenza per l'inizio di un nuovo rapporto, più costruttivo e vantaggioso.
- Con un atteggiamento particolarmente rispettoso, ma non indifferente nei confronti dell'alunno, senza alcun desiderio di interferire nella sfera personale o familiare, l'insegnante empatico può aiutare l'alunno a definire, comprendere e assimilare le esperienze. Inoltre, l'empatia nei confronti degli alunni dovrebbe servire a promuovere l'empatia degli alunni stessi. Attraverso l'osservazione degli altri, la narrazione di storie o la musica, gli alunni capiscono cosa provano gli altri e possono sviluppare atteggiamenti compassionevoli e di aiuto verso gli altri. L'altruismo è una forma di auto-aiuto resiliente e un meccanismo di protezione per tutti, non solo per coloro che sono stati maltrattati.
- Rafforzare la loro autonomia e indipendenza dagli adulti e/o da alcuni coetanei non significa lasciarli liberi di fare ciò che vogliono. Più l'alunno è autonomo, più si sente sicuro nel rapporto con l'educatore. Dare loro voce, riconoscere le loro idee, dimostrare che sono degni del nostro rispetto è il modo per rafforzare il loro valore personale e la loro autostima. L'autostima di un alunno aumenta quando la sua persona e le sue azioni sono valutate positivamente dalle persone che lo stimano e con cui interagisce. Nella prospettiva dell'educazione, l'autonomia comportamentale è rafforzata dall'assunzione di impegni e responsabilità.

("Construir la resiliencia en las escuelas" Juan de Dios Uriarte. 2007)

IN
TE
RR
EL
AZ
IO
NE
DE
I
PR
OF
ILI
DI
D
AT
TI
CI
:
M
US
IC
A
ED
ES
PR
ES
SI
O
NE
C
O
RP
O
RE
A

Nell'apprendimento della musica, il rapporto con il corpo è inevitabile, poiché non c'è modo di imparare a suonare senza emozione, né il ritmo senza movimento. Il primo battito è il nostro battito vitale e l'unico modo per ricordare qualcosa è che sia già passato una volta attraverso il cuore. Lo specialista del linguaggio del corpo apporta alla scuola conoscenze specifiche sul corpo come strumento per la scoperta di sé e per l'espressione di emozioni o idee. A differenza dello specialista in ginnastica o educazione fisica, in questo spazio il corpo assume una dimensione poetica. Pertanto, l'esperienza dello specialista in campi come il teatro, la danza, il circo o la performance sarà molto interessante.

Il corpo è il nostro primo strumento musicale e quello che abbiamo sempre avuto, quindi imparare a suonare e cantare solo con il corpo come elemento è un processo di apprendimento per la vita e per tutti i contesti, indipendentemente dalle risorse economiche che abbiamo. Tuttavia, è fondamentale creare spazi di conoscenza di sé e di riconciliazione con forme di espressione che sono costantemente censurate nelle nostre società. Non bisogna dimenticare che i bambini non sono estranei ai tabù che regolano la vita degli adulti, per i quali è molto comune sentirsi esposti quando si spostano. Uno degli obiettivi dello specialista sarà la disinibizione degli alunni e la rottura dei tabù fisici ed emotivi. Pertanto, la trasformazione sociale passa attraverso la trasformazione personale e comprendere la plasticità dei nostri movimenti significa comprendere la plasticità del nostro comportamento. Se educiamo attraverso l'arte, è perché sappiamo che non c'è norma che non sia soggetta a discussione, così come non c'è corpo che non possa essere reso performante.

Lo specialista del linguaggio del corpo deve quindi innanzitutto conoscere i suoi studenti (la loro cultura, le loro paure, i loro riferimenti...). Dovrà conoscere il repertorio di movimenti e gesti che circolano in classe per proporre spazi di gioco per trasformarsi esprimendosi in modo diverso. Per questa trasformazione, l'aula deve essere uno spazio sicuro e il compito dello specialista è: l'adattamento dell'aula per ridurre al minimo il rischio di lesioni; la scelta di materiali che possano essere manipolati in base all'età del bambino; l'elaborazione di regole insieme al gruppo che permettano lo sviluppo degli esercizi senza giudicare gli altri e danneggiare la loro autostima quando sono esposti agli altri. La musica, le immagini e i costumi utilizzati devono contribuire all'obiettivo di aprire la visuale e rappresentare equamente gli interessi e le culture presenti in classe. Sarà compito dello specialista mantenere sempre un occhio autocritico e critico sulle proprie proposte per non portare sempre riferimenti della cultura egemonica (il personaggio maschile come personaggio universale, racconti popolari senza revisione di genere, costumi sempre dell'immaginario europeo, ecc.) Lo specialista è responsabile della progettazione delle sessioni, scegliendo una struttura chiara che si ripeta nel tempo e che permetta agli studenti di orientarsi. Questa struttura dovrebbe includere il tempo per la cura di sé e degli altri con attività quali: attività di riscaldamento all'inizio e di stretching alla fine, attività di contatto fisico tra i membri del gruppo, attività di cooperazione, sperimentazione, composizione e visualizzazione.

Il ruolo di specialista richiede conoscenze specifiche nella gestione delle attività proposte per ogni

INDICE DEI CONTENUTI

| III MAPPA ORIZZONTALE DEGLI ELEMENTI CURRICOLARI | | |
|--|--|-------|
| III.0. | USO DELLE TABELLE | 69 |
| III.1. | CURRICULUM MUSICALE VOCALE E STRUMENTALE - PANORAMICA GENERALE | 70 |
| III.2. | NUMERAZIONE DEGLI LLL E DEI SES PER LE TABELLE | 71 |
| MAPPA ORIZZONTALE: SCHEDE DIDATTICHE DI MUSICA | | |
| III.3. | CURRICULUM DI MUSICA STRUMENTALE | 72-76 |
| III.4. | CURRICULUM DI MUSICA VOCALE | 77-79 |
| MAPPA ORIZZONTALE: SCHEDE DIDATTICHE SUL LINGUAGGIO DEL CORPO | | |
| III.5. | CONSAPEVOLEZZA DEL CORPO | 80 |
| III.6. | ESPRESSIONE CORPOREA | 81 |
| III.7. | IL MIO CORPO E LA MIA VOCE | 82 |
| III.8. | ASCOLTO E RITMO | 83 |
| III.9. | CONSAPEVOLEZZA SPAZIALE | 84 |
| III.10. | COMPOSIZIONE | 85 |

Le tabelle sono uno strumento flessibile per l'elaborazione di progetti, unità didattiche, moduli specifici, ecc. L'insegnante è tenuto a scegliere i contenuti che meglio si adattano agli obiettivi che ha fissato per la sua programmazione, tenendo conto dei punti di forza e delle esigenze del gruppo. Ad esempio, è possibile che in un progetto specifico ci si concentri molto sul ritmo, ma che non vengano toccati i contenuti della consapevolezza spaziale. In questo caso l'insegnante saprà che i progetti successivi dovranno essere incentrati in modo tale che gli alunni affrontino i contenuti rimanenti.

Sebbene le tabelle siano disposte in una progressione logica lungo le linee di apprendimento (linguaggio del corpo, linguaggio musicale, ecc.), l'ordine in cui vengono affrontate dipenderà da ogni progetto, gruppo e studente. Allo stesso modo, le tabelle possono essere utilizzate per lavorare a livelli diversi all'interno della stessa linea con un gruppo di bambini che hanno diversi gradi di difficoltà per motivi diversi. È un modo per orientare l'insegnante che potrà proporre esercizi e dinamiche con obiettivi adatti alla realtà della sua classe.

Gli standard di apprendimento sono i contenuti che l'insegnante vuole trasmettere al gruppo. Per raggiungere questi standard, svolgerà le attività che riterrà appropriate e coerenti con i principi aperti contemplati in questo progetto curricolare. Gli indicatori di risultato sono pensati per l'autovalutazione della classe o dello studente. Aiuteranno l'insegnante a elaborare i materiali che permetteranno all'alunno di autovalutarsi per prendere coscienza del proprio processo di apprendimento.

Inoltre, è necessario chiarire che i contenuti contemplati in queste tabelle non sono assegnati a età specifiche o a corsi in cui devono essere affrontati tutti. Sebbene sia vero che, a titolo indicativo, corrisponderebbero ad alunni di età compresa tra gli 8 e i 12 anni, lo sviluppo delle abilità di vita e della resilienza attraverso l'arte è un compito che riguarda l'intero arco della vita.

III.1. CURRICOLO MUSICALE VOCALE E STRUMENTALE - PANORAMICA GENERALE

| BLOCCHI | Ritmico | Composizione/Canto ¹ | Interpretazione e analisi | Educazione uditiva | Musicologia e storia della musica |
|---------------------|---|---|--|--|--|
| DESCRIZIONE | Ispirato dal ruolo del regista. | Ispirato al ruolo del compositore. | Ispirato al ruolo dell'interprete. | Ispirato al ruolo dello scienziato. | Ispirato al ruolo del musicologo/storico. |
| CONTENUTI DEL PALCO | <p>Controllare le componenti ritmiche della musica, assumere la leadership, comunicare e assistere nella risoluzione dei conflitti.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Figure ritmiche, lettura e scrittura. ● La sensazione del tempo. ● Cooperazione e leadership. | <p>Conoscere le componenti melodiche della musica, cantare e creare. Trasmette un significato attraverso la composizione.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Note musicali, lettura e scrittura. ● Canto ● Creatività. ● Le parole e il loro significato. | <p>Conoscere gli elementi analitici e interpretativi della musica. Trasmette un significato attraverso l'interpretazione, non solo attraverso le note.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sfumature dinamiche ● Personaggio. ● Articolazioni. ● Struttura della frase ● Indipendenza e abitudini di studio. ● Auto-risoluzione dei conflitti. | <p>Analizza il suono come fenomeno fisico e lo separa nelle sue componenti.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discriminazione uditiva di note, ritmi, melodie, tessiture, qualità degli accordi, frasi... ● Perseveranza. ● Metodo scientifico, pensiero razionale. ● Struttura e ordine. | <p>Conoscere la storia della musica e il suo contesto, avere una consapevolezza del passato, del presente e del futuro.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Origine degli elementi musicali. ● Storia. ● La persona creativa. |

¹ Composizione per il curriculum di strumenti e canto per il curriculum di canto

III.2. NUMERAZIONE DI LLL E SES PER LE TABELLE

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----|-------------------------|---------------------|--|------------------------------------|---|---------------------|-------------------|---|
| LLL | Alfabetizzazione | Multilinguismo | Competenze numeriche, scientifiche e ingegneristiche | Competenze digitali e tecnologiche | Capacità interpersonali e capacità di adottare nuove competenze | Cittadinanza attiva | Imprenditorialità | Consapevolezza ed espressione culturale |
| SES | Prestazioni del compito | Regolazione emotiva | Impegnarsi con gli altri | Collaborazione | Mente aperta | | | |

III.3. MAPPA ORIZZONTALE: SCHEDE DIDATTICHE DI MUSICA / CURRICOLO DI MUSICA STRUMENTALE

| RITMICA | | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|---|
| | CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLS coinvolti |
| I N I Z I A R E | <ol style="list-style-type: none"> Le figure ritmiche: quarto di nota, mezza nota, ottava nota e sedicesimo di nota. Capacità di seguire il tempo di un brano. Segnatempo di 2, 3 e 4 battute. Marcature a piombo, a triangolo e a croce. Indicazioni di tempo: Lento, Moderato, Andante e Allegro. | <ol style="list-style-type: none"> Riconoscere le figure musicali e la loro relazione. Segnare le firme del tempo da 2 a 4 battute. Condurre con tempi diversi. | <ol style="list-style-type: none"> So riconoscere le figure musicali e la loro relazione. So come segnare le firme del tempo da 2 a 4 battute. So come dirigere in tempi diversi. | <ol style="list-style-type: none"> Valutazione propria e rispetto dei turni di intervento. Rispetto per i colleghi. <p>SES: 2,3,4,5</p> <p>LLS: 1,5,6,7,8</p> |
| A V A N Z A R E | <ol style="list-style-type: none"> Le figure ritmiche: quarto di nota punteggiato, quarto di nota fermo e terzina. Firme temporali: Barre di ripetizione, barra di divisione della bussola, barra finale, doppia barra. In piedi. Impulso forte e debole. | <ol style="list-style-type: none"> Riconoscere le figure musicali e la loro relazione. Eeguire correttamente le battute di ripetizione. Identificare, suonare e ragionare sull'anacrusi (in levare). Chiarire la pulsazione forte e debole nel discorso musicale. | <ol style="list-style-type: none"> So riconoscere le figure musicali e la loro relazione. So come eseguire correttamente le barre di ripetizione. So come identificare, suonare e ragionare sugli anacrusi. So chiarire la pulsazione forte e debole nel discorso musicale. | <ol style="list-style-type: none"> Perseveranza e miglioramento personale. Espressione orale e musicale. <p>SES:1,2,3,5</p> <p>LLS:1,5,6,7,8</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| C O N S O L I D A R E | <ol style="list-style-type: none"> Le figure ritmiche: due sedicesimi e un quarto, un quarto e due sedicesimi, un sedicesimo, un quarto, un sedicesimo, un quarto punteggiato e un sedicesimo, un sedicesimo e un quarto punteggiato. Firme temporali di 1 pulsazione e più di 5. Indicazioni di tempo: Tutti. Oltre alle combinazioni. Indicazioni con parole italiane, riferimenti metronomici o PBM. Anacri, inizi tetici o acefali. | <ol style="list-style-type: none"> Condurre qualsiasi battuta con combinazioni di sedicesimi. Condurre e comprendere qualsiasi firma temporale e le sue equivalenze. Eeguire qualsiasi richiesta di tempo. Riconoscimento dei tre tipi di inizio per una corretta interpretazione. | <ol style="list-style-type: none"> So come condurre qualsiasi battuta con combinazioni di sedicesimi. So segnare e capire qualsiasi bussola e le sue equivalenze. So come condurre qualsiasi indicazione di tempo. So riconoscere i tre tipi di inizio per una corretta interpretazione. | <ol style="list-style-type: none"> Impegno e lavoro di squadra. Rispetto e valorizzazione del silenzio. <p>SES:1,2,3,4,5</p> <p>LLS:1,2,5,6,7,8</p> |
|--|---|--|--|---|

| COMPOSIZIONE | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLS coinvolti |
| I N I Z I A R E | <ol style="list-style-type: none"> Le note musicali: Do-Re-Mi-Sol-La (scala pentatonica di Do). La voce come strumento. Il corpo come strumento completo per il canto Urlare o cantare Intonazione di melodie all'unisono | <ol style="list-style-type: none"> Riconoscere le note musicali: Do-Re-Mi-Sol-La Cantare e intonare correttamente le note musicali della scala pentatonica. Riconoscere il corpo come un tutt'uno per il canto. Cantare melodie all'unisono in coro. | <ol style="list-style-type: none"> So riconoscere le note musicali: Do-Re-Mi-Sol-La. So cantare e intonare correttamente le note musicali della scala pentatonica. So come riconoscere il mio corpo per l'esercizio del canto. So cantare melodie all'unisono in coro. | <ol style="list-style-type: none"> Respirare, entrare e uscire dalla musica. Immaginazione <p>SES:1,2,5</p> <p>LLS:1,2,8</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| A V A N Z A R E | <ol style="list-style-type: none"> 1. Le note musicali della scala maggiore e minore. 2. Scioglilingua. 3. Intonazione di brani a due voci. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Creare scale maggiori e minori. 2. Pronunciare uno scioglilingua con un solo respiro e una pronuncia corretta. 2. Cantare correttamente le note musicali della scala maggiore e minore. 3. Cantare melodie a 2 voci. 4. Creare piccole melodie. | <ol style="list-style-type: none"> 1. So creare scale maggiori e minori. 2. So dire uno scioglilingua con un solo respiro e con una pronuncia corretta. 3. So cantare correttamente le note musicali della scala maggiore e minore. 4. So cantare melodie a due voci. 5. So come creare piccole melodie. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Educazione emotiva. 2. Autonomia. 3. Maturità e flessibilità cognitiva. <p>SES:1,2,5</p> <p>LLLS:1,2,3,5,6,7,8</p> |
| C O N S O L I D A R E | <ol style="list-style-type: none"> 1. Le note musicali della scala cromatica 2. Scrittura della melodia con accordi. Notazione degli accordi. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cantare qualsiasi tipo di intervallo e melodia utilizzando tutte le note della scala cromatica. 2. Creazione di melodie proprie fino a 16 battute con indicazione degli accordi. | <ol style="list-style-type: none"> 1. So cantare qualsiasi tipo di intervallo e melodia utilizzando tutte le note della scala cromatica. 2. So creare melodie fino a 16 battute con indicazione degli accordi. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Visione a lungo termine. Visione e missione. 2. Capacità di espressione ed empatia. 3. Immaginazione e creazione. <p>SES:1,2,3,4,5</p> <p>LLLS:1,2,3,5,6,7,8</p> |

| | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---|
| INTERPRETAZIONE E ANALISI | | | |
| CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLLS coinvolti |

| | | | | |
|--------------------------------------|--|---|--|--|
| I N I Z I A R E | <ol style="list-style-type: none"> 1. La dinamica forte e piano 2. Legature di espressione. Segni di respirazione e/o archi. 3. Indicazioni di carattere: Aggressivo-dolce cantabile-marziale tranquillo-giocoso 4. Segni di prolungamento del suono: Legature di unione, Calderón. 5. Frase musicale. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizzare il forte e la dinamica del pianoforte. 2. Integrare l'espressione attraverso la respirazione e/o gli archi. 3. Determinare e riprodurre le indicazioni dei personaggi. 4. Utilizzare i segnali di prolungamento del suono. 5. Riconoscere le prime strutture formali. | <ol style="list-style-type: none"> 1. So usare il forte e la dinamica del pianoforte. 2. So come integrare l'espressione attraverso la respirazione e/o gli archi. 3. So come determinare e interpretare le indicazioni dei personaggi. 4. So come utilizzare i segnali di prolungamento del suono. 5. So riconoscere semplici strutture formali: Frase e semi-frase. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Espressione orale e musicale. <p>SES:1,2,5</p> <p>LLS:1,2,5,7,8</p> |
| A V A N Z A R E | <ol style="list-style-type: none"> 1. Indicazioni di carattere: agitato animato dolce con anima con brio con grazia confortevole con amore con fuoco con dolore pressivo lontano maestoso marziale mesto misterioso mosso piacevole risoluto scherzando tranquillo vigore 2. Articolazione: Staccato, Staccatissimo, Sottolineato. 3. Accentuazione: Sforzando e Acento. 4. Dinamica: Tutti. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Assimilare e utilizzare tutte le sfumature dinamiche. 2. Assimilare e utilizzare i segni di articolazione e accentuazione. 3. Assimilare e utilizzare i termini dei personaggi. | <ol style="list-style-type: none"> 1. So come assimilare e utilizzare tutte le sfumature dinamiche. 2. So assimilare e utilizzare i segni dell'articolazione e dell'accentuazione. 3. So come assimilare e utilizzare i termini dei personaggi. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Maturità e capacità di fermarsi a riflettere. 2. Capacità di inquadrare i problemi in contesti più ampi. 3. Tolleranza e integrazione verso la diversità. 4. Maturità e capacità di valutare le cose in modo rigoroso. <p>SES:1,2,3,4,5</p> <p>LLS:1,2,3,5,6,7,8</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| C O N S O L I D A R E | <ol style="list-style-type: none"> 1. Il punto culminante. La nota più alta della pulsazione o della suddivisione forte, la prima volta che appare. 2. Note strane e loro interpretazione. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Implementazione della direzionalità della musica. 2. Riconoscimento e assimilazione delle diverse note strane. 3. Interpretazione del punto culminante e delle note strane. | <ol style="list-style-type: none"> 1. So come implementare la direzionalità della musica. 2. So riconoscere e assimilare le diverse note strane. 3. So come eseguire il punto culminante e le note strane. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Perseveranza e pazienza. 2. Riflessione critica e scientifica. 3. Valutazione estetica. <p>SES:1,2,5</p> <p>LLLS:1,3,4,5,6,8</p> |
|--|--|--|---|---|

EDUCAZIONE UDITIVA

| | CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLLS coinvolti |
|--|--|--|--|---|
| I N I Z I A R E | <ol style="list-style-type: none"> 1. Discriminazione uditiva delle altezze come alte e basse. 2. Discriminazione uditiva di dinamiche come il forte e il pianoforte. 3. Discriminazione uditiva delle tonalità maggiori e minori. 4. Discriminazione uditiva di accordi di triadi maggiori e triadi minori. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguere acusticamente l'alto e il basso. 2. Differenziare la dinamica uditiva di F e p. 3. Classificare auralmente le tonalità maggiori e minori. 4. Classificare gli accordi di triade maggiore e minore. | <ol style="list-style-type: none"> 1. So come differenziare acusticamente l'alto e il basso. 2. So come differenziare acusticamente la dinamica F e p. 3. So classificare a livello uditivo le tonalità maggiori e minori. 4. So classificare acusticamente gli accordi di triade maggiore e minore. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Consapevolezza del corpo. <p>SES:1,2,5</p> <p>LLLS:1,5,8</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| A V A N Z A R E | <ol style="list-style-type: none"> 1. Discriminazione uditiva degli accordi di triade in chiave: Maggiore, minore, diminuita e aumentata. 2. Discriminazione uditiva di frasi musicali. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Riconoscere e classificare acusticamente i quattro tipi di accordi di triade. 2. Riconoscimento di frasi sospensive e conclusive attraverso le cadenze. | <ol style="list-style-type: none"> 1. So riconoscere e classificare a livello uditivo i quattro tipi di accordi di triade. 2. So riconoscere, dalla cadenza, le frasi sospensive e conclusive. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Flessibilità cognitiva e capacità relazionale. 2. Tolleranza, piacere e integrazione verso la diversità. <p>SES:1,2,3,4,5 LLS:1,2,5,6,7</p> |
| C O N S O L I D A R E | <ol style="list-style-type: none"> 1. Articolazione e accentuazione: Combinazioni di simboli e loro spiegazione attraverso l'attacco, il decadimento, il sostegno e il rilascio. 2. Serie armonica naturale. Il concetto di timbro. 3. Discriminazione uditiva dei punti culminanti. 4. Discriminazione uditiva delle funzioni degli accordi. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensione di Attacco-decadimento-sostenimento o-rilascio di un suono. 2. Modifica dell'attacco-decadimento-sostegno-rilascio attraverso l'articolazione e l'accentuazione. 3. Valutazione del concetto di timbro. 4. Riconoscimento uditivo dei punti culminanti. 5. Riconoscimento uditivo delle funzioni degli accordi. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Capisco Attacco-decadimento-sostegno-rilascio di un suono. 2. So come modificare l'attacco-decadimento-sostegno-rilascio articolando e accentuando. 3. So apprezzare il concetto di timbro. 4. So riconoscere i punti culminanti dal punto di vista uditivo. 5. So riconoscere le funzioni degli accordi a livello uditivo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Atteggiamento investigativo. <p>SES:1,5 LLS:1,2,3,4,5,6,7</p> |

| | | | |
|--|----------------------------------|--------------------------------|--|
| MUSICOLOGIA E STORIA DELLA MUSICA | | | |
| CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLS coinvolti |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| I N Z I A R E | <ol style="list-style-type: none"> 1. L'origine del pentagramma. 2. L'origine del nome delle note musicali. Inno a San Giovanni. 3. L'origine delle chiavi. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Apprezzare la storia dell'origine del pentagramma. 2. Apprezzare la storia dell'origine del nome delle note musicali. Inno a San Giovanni. 3. Apprezzare la storia dell'origine delle chiavi. | <ol style="list-style-type: none"> 1. So apprezzare la storia e l'origine di elementi musicali come il pentagramma, il nome delle note e il disegno delle chiavi. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Coscienza storica. SES:2,3,5 LLS:1,2,6,8 |
| A V A N Z A R E | <ol style="list-style-type: none"> 1. L'Indice Acustico Internazionale. 2. Notazione degli accordi. Storia dell'origine della notazione moderna (che è la più antica). | <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizzare e denominare i suoni secondo l'Indice Acustico Internazionale. 2. Valutare l'origine e la classificazione delle note utilizzando l'alfabeto. | <ol style="list-style-type: none"> 1. So usare e nominare i suoni secondo l'Indice Acustico Internazionale. 2. So apprezzare l'origine e la classificazione delle note secondo l'alfabeto. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Diversità unificata. 2. Capacità di codifica del codice. SES:1,3,4,5 LLS:1,2,3,5,6 |
| C O N S O L I D A R E | <ol style="list-style-type: none"> 1. L'origine della parola musica. "Mousiké". Le muse. 2. L'era classica nella musica (1750-1791) contro l'era classica nel resto delle discipline (greci e romani). 3. L'origine della serie armonica. Pitagora e il numero. 4. Chi scrive la musica? La parte creativa. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sviluppare la curiosità per la mitologia greco-romana. 2. Riconoscere il periodo classico della musica. 3. Apprezzare l'origine della serie armonica. 4. Riflettere sulla paternità della musica e sul suo tempo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. So come sviluppare la curiosità per la mitologia greco-romana. 2. So discernere il periodo classico nella musica. 3. So apprezzare l'origine della serie armonica. 4. So riflettere sulla paternità della musica e sul suo tempo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sviluppo della consapevolezza dell'importanza dell'epoca greco-romana nella storia del mondo. 2. Riflessione sulla creazione dell'arte. La persona dietro la creazione. SES: 2,5 LLS: 1,5,6,8 |

III.4. CURRICULUM DI MUSICA VOCALE

| CANTO | | | |
|---|---|--|---|
| CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLLS coinvolti |
| I N I Z I A R E <ol style="list-style-type: none"> 1. La voce come strumento. Il corpo come strumento completo per il canto: Concezione di base degli elementi anatomici della tecnica vocale. 2. Urlare o cantare 3. Intonazione di melodie all'unisono 4. Concezione della responsabilità congiunta di gruppo e individuale 5. Esercizio di memoria 6. Comunicazione con il direttore d'orchestra, gli altri musicisti e il pubblico 7. Disciplina della prova, della convivenza e del rispetto 8. Sviluppo dell'intonazione | <ol style="list-style-type: none"> 1. Riconoscere gli elementi anatomici coinvolti nel canto come: il rilassamento della mandibola, la respirazione ottimale per cantare (diaframmatica, addominale ecc.), l'uso del palato molle e dei risuonatori. Essere in grado di identificarli, sperimentarli e utilizzarli durante il canto. 2. Siate consapevoli di quando il canto viene gridato o emesso in modo più sano. 3. Cantare correttamente le melodie all'unisono con gli altri compagni. 4. Modulare il volume e il fraseggio individuale per poter accompagnare il gruppo, senza sottolineare o senza cantare poco, sostenere il canto dei compagni in modo sicuro. 5. Cantare i testi e le canzoni a memoria, senza riferimenti testuali o musicali. 6. Siate consapevoli delle istruzioni del direttore e rispondete alle sue proposte. Allo stesso modo si fa con gli altri musicisti. 7. Rispettare gli altri compagni di classe attraverso il silenzio, la collaborazione e comportamenti adeguati, in modo che la lezione e le prove si svolgano in modo tranquillo. 8. Cantare correttamente semplici melodie insieme al resto dei compagni. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Riconosco quali parti del mio corpo sono coinvolte nel canto; posso sperimentare le sensazioni e applicarle al canto. 2. Sono consapevole di quando sto urlando e di quando sto cantando, riconosco la differenza di suono e di sensazione fisica. 3. Intono correttamente le melodie con gli altri partner. 4. Canto in modo da non danneggiare il suono dell'ensemble, non cerco di cantare più forte di tutti gli altri, ma canto anche la mia battuta in modo sicuro per poter sostenere i compagni. 5. Canto le canzoni con il cuore. 6. Sono consapevole delle istruzioni del direttore, rispondo in modo efficace e faccio lo stesso con gli altri musicisti. 7. Mi comporto in modo rispettoso affinché le lezioni e le prove possano funzionare correttamente. Uso il silenzio e il rispetto come principali strumenti di lavoro. 8. Sono in grado di cantare come i miei coetanei. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sviluppo di una mente aperta. 2. Migliore conoscenza di se stessi. 3. Migliorare il rapporto con l'ambiente, valorizzare le relazioni umane. <p>SES:2,3,4,5 LLLS:1,5,6,7,8</p> |

| CANTO | | | | |
|--|---|---|---|---|
| CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLLS coinvolti | |
| A V A N Z A R E | <ol style="list-style-type: none"> 1. Verbalizzazione di concetti di tecnica vocale 2. Dinamiche e articolazioni specifiche della tecnica vocale. 3. Analisi del testo/comunicazione 4. Comunicazione con il direttore in dettaglio 5. Melodie a voci diverse 6. Espressione del corpo, atteggiamento del concerto. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Essere in grado di spiegare in modo elementare i concetti di tecnica vocale per dimostrare almeno una comprensione e cercare di differenziare il canto dal grido. 2. Eseguire un fraseggio più elaborato, in termini di dinamiche e articolazioni. Comprendere i nomi di queste ultime e capire come suonano nella voce (<i>piano, forte, legatto, ecc.</i>). 3. Essere in grado di comprendere e spiegare i testi delle canzoni, per cercare di esprimerne il significato. 4. Riconoscere i diversi tipi di gesti proposti dai registi e metterli in relazione con le diverse articolazioni e dinamiche. 5. Staccatevi gradualmente dall'unisono e iniziate a cantare con voci diverse. 6. Usare il corpo come strumento di espressione quando si canta. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sono in grado di spiegare i concetti di tecnica vocale, almeno in modo elementare. Sono in grado di spiegare la differenza tra cantare e urlare e di fornire esempi di entrambi. 2. Capisco concetti <i>come piano, forte, legatto</i> e posso cantare in modi diversi quando richiesto. 3. Comprendo i testi dei brani cantati. Sono in grado di spiegare ai colleghi il tema del brano e di iniziare a esprimere il significato al pubblico. 4. Riconosco i diversi gesti proposti dal regista e rispondo in modo efficace. 5. Posso cantare una melodia diversa da quella dei miei compagni, se necessario. 6. Mantengo un atteggiamento corporeo ottimale per cantare e che esprime il significato del testo da cantare o la volontà di comunicare. Comprendo l'importanza di un atteggiamento corporeo quando canto. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Capire che esistono diverse forme di comunicazione, tutte valide finché il messaggio viene inviato. 2. Lavorare sul corpo come parte della nostra espressione esterna e usarlo per comunicare stati d'animo e atteggiamenti. <p>SES:2,3,4,5</p> <p>LLLS:1,2,5,6,8</p> |

| CANTO | | | |
|------------------|----------------------------------|--------------------------------|--|
| CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLS coinvolti |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| C O N S O L I D A R E | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendere il rapporto testo/musica 2. Colori vocali 3. Comprendere gli stili musicali 4. Capacità di cantare da soli 5. Training uditivo applicato all'ensemble vocale. 6. Necessità di comunicazione | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendere la relazione tra testo e musica. Essere in grado di spiegare (in modo elementare) come questi due elementi sono correlati. 2. Essere in grado di eseguire diversi tipi di emissione a seconda delle esigenze della musica. Sempre nell'ambito di una sana emissione vocale e comprendendo quali elementi dello strumento di canto sono coinvolti nei diversi tipi di emissione. 3. Capire quali sono gli elementi di base che differenziano gli stili musicali visti in classe ed essere in grado di adattarsi entro un margine di comfort e di salute vocale. 4. Essere in grado di cantare da solo (senza il supporto di compagni di corde), la linea vocale o da solo o con una sezione solista, se necessario. 5. Saper ascoltare e differenziare alcune armonie, articolazioni, dinamiche e strumenti. 6. Comunicare con il canto, esprimere, condividere con il pubblico e gli altri musicisti. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendo il significato del testo che sto cantando, posso spiegare e argomentare come si collega alla musica che viene cantata. 2. Posso cantare in modi diversi, con colori vocali diversi. Lo faccio coscientemente e con una comprensione di base di come lo sto facendo. 3. Sono in grado di distinguere i diversi stili musicali e di spiegare cosa li rende diversi. So adattare il mio modo di cantare a seconda dello stile o del tipo di canzone. 4. Posso cantare da solo, senza il sostegno dei miei coetanei. 5. Riesco a distinguere alcune armonie, colori e dinamiche e a distinguere il suono di alcuni strumenti. Sono attento ai diversi elementi presenti nelle canzoni. 6. Cantando, sono in contatto con tutti, con il pubblico, con il direttore d'orchestra e con gli altri musicisti. Non sono concentrato solo su me stesso, ma collaboro e condivido con tutti. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Essere in grado di comunicare in modo corretto e completo. SES: 1,2,3,4,5 LLLS:1,2,5,6,8 |
|--|---|---|--|--|

III.5. MAPPA ORIZZONTALE: SCHEDE DIDATTICHE SUL LINGUAGGIO DEL CORPO

| BLOCCO 1: CONSAPEVOLEZZA DEL CORPO | | | | |
|--------------------------------------|---|--|--|--|
| | CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLS coinvolti |
| I N I Z I A R E | Il corpo come realtà psicomotoria | Identificare le parti del mio corpo: testa, collo, braccia, mani, dita, torace, vita, gambe e piedi. | Conosco le parti del mio corpo: testa, collo, braccia, mani, dita, torace, vita, gambe e piedi. | <ul style="list-style-type: none"> - Apertura mentale. Curiosità: Incoraggiare la curiosità verso tutti i tipi di forme del corpo, comprese quelle non normali. - Regolazione emotiva: Incoraggiare l'autoregolazione e la cura di sé conoscendo meglio il proprio corpo (autoconsapevolezza ed empatia). - Esecuzione del compito: Persistenza: Promuovere la persistenza di fronte alle difficoltà. ● Apprendimento per la vita: Competenze sociali e civiche; Competenza nella consapevolezza e nelle espressioni culturali; Competenza nell'imparare a imparare. |
| | | Riconoscere la diversità dei corpi e delle abilità. | Comprendo che i corpi sono diversi e riconosco che il corpo di ogni persona ha le sue capacità e i suoi limiti. | |
| | Propriocezione | Muovere le parti del corpo indicate senza guardarle. | Mi muovo senza guardare le parti del corpo che mi vengono indicate. | |
| | Coordinamento | Muovere simmetricamente diverse parti del corpo. | Posso muovere simmetricamente diverse parti del mio corpo. | |
| | | Promuovere la persistenza di fronte alle difficoltà (persistenza). | Continuo a cercare di fare ciò che mi viene chiesto, anche se lo trovo difficile, e non mi arrendo se non lo faccio bene al primo colpo. | |
| I cinque sensi | Riconoscere l'udito come un senso ricco che mi collega al mondo e agli altri. | Riconosco l'udito come un senso ricco che mi collega al mondo e agli altri. | | |
| A V A N Z A R E | Il corpo come realtà psicomotoria | Identificare le diverse articolazioni e muscolature del corpo. | Sono consapevole delle diverse articolazioni del corpo e della muscolatura. | <ul style="list-style-type: none"> - Apertura mentale. Curiosità: Incoraggiare la curiosità verso tutti i tipi di forme del corpo, comprese quelle non normali. - Regolazione emotiva: Incoraggiare l'autoregolazione e la cura di sé conoscendo meglio il proprio corpo (autoconsapevolezza ed empatia). - Esecuzione del compito: Persistenza: Promuovere la persistenza di fronte alle difficoltà. ● LLL coinvolto: Competenze sociali e civiche; competenza nella consapevolezza e nelle espressioni culturali; competenza nell'imparare a imparare. |
| | | Riconoscere la diversità dei corpi e delle abilità. | Comprendo che i corpi sono diversi e riconosco che il corpo di ogni persona ha le sue capacità e i suoi limiti. | |
| | Propriocezione | Riconoscere la diversità dei corpi e delle abilità. | Comprendo che i corpi sono diversi e riconosco che il corpo di ogni persona ha le sue capacità e i suoi limiti. | |
| | Coordinamento | Muovete la parte superiore e inferiore del corpo in modo dissociato. | Posso muovere diverse parti del corpo in modo simmetrico. | |
| | I cinque sensi | Riconoscere il tatto e la vista come sensi ricchi e stimolanti per la creazione. | Riconosco la vista e il tatto come un senso ricco che mi collega al mondo e agli altri. | |
| C O N S O L I | Il corpo come realtà psicomotoria | Identificare le ossa e gli organi del corpo (compresa la pelle). | Conosco le ossa e gli organi del corpo (compresa la pelle). | <ul style="list-style-type: none"> - Apertura mentale. Curiosità: Incoraggiare la curiosità verso tutti i tipi di forme del corpo, comprese quelle non normali. - Regolazione emotiva: Incoraggiare l'autoregolazione e la cura di sé conoscendo meglio il proprio corpo (autoconsapevolezza ed empatia). - Esecuzione del compito: Persistenza: Promuovere la persistenza di fronte alle difficoltà. ● Apprendimento per la vita: Competenze sociali e civiche; Competenza nella consapevolezza e nelle |
| | | Riconoscere la diversità dei corpi e le diverse abilità: curiosità, tolleranza. | Capisco che i corpi sono diversi e riconosco che il corpo di ogni persona ha le sue capacità e i suoi limiti. | |
| | Propriocezione | Essere consapevoli della propria postura: Posizione 0 (autocontrollo). | Sono consapevole della mia postura e so come stare in posizione 0. | |
| | Coordinamento | Muovere il lato destro e sinistro del corpo in modo dissociato. | Posso muovere in modo dissociato la parte destra del mio corpo e la parte sinistra del mio corpo. | |

| | | | | |
|----------------------------|-----------------------|---|---|---|
| D A R E | I cinque sensi | Riconoscere l'olfatto e il gusto come un senso ricco che mi connette al mondo e agli altri. | Riconosco l'olfatto e il gusto come un senso ricco che mi connette al mondo e agli altri. | espressioni culturali; Competenza nell'imparare a imparare. |
|----------------------------|-----------------------|---|---|---|

| BLOCCO 2: ESPRESSIONE CORPOREA | | | | |
|--|-----------------------|---|--|---|
| I N I Z I A R E | CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLS coinvolti |
| E | Qualità del movimento | Conoscere e sperimentare le diverse qualità del movimento secondo i 4 elementi: acqua, fuoco, aria e terra. | Conosco e ho sperimentato le diverse qualità del movimento secondo i 4 elementi: acqua, fuoco, aria e terra. | <ul style="list-style-type: none"> - Regolazione emotiva: Imparare a controllare le proprie emozioni (Coping with emotions). - Impegnarsi con gli altri: Promuovere la disinibizione e la fiducia in se stessi e negli altri (Comunicazione e abilità interpersonali) - Collaborare: Promuovere l'empatia imparando a leggere le espressioni non verbali di un'altra persona. ● LLL: cittadinanza attiva, consapevolezza ed espressione culturale, competenze interpersonali. |
| | Motori di movimento | Muovere il corpo partendo dalle estremità. | Posso muovere il mio corpo partendo dalle estremità. | |
| | Immaginazione | Immaginare paesaggi in cui entrare, verbalizzarli e condividerli con i coetanei. | Posso immaginare paesaggi in cui entrare e spiegarli agli altri. | |
| | Emozioni | Riconoscere gioia, tristezza, rabbia e paura in un'altra persona. Esprimere gioia, tristezza, rabbia e paura attraverso il mio corpo (regolazione emotiva). Esprimere le emozioni attraverso il mio corpo in modo contenuto ed espansivo (regolazione emotiva). | Sono in grado di riconoscere la gioia, la tristezza, la rabbia e la paura in un'altra persona. Posso esprimere gioia, tristezza, rabbia e paura attraverso il mio corpo. Posso esprimere le emozioni attraverso il mio corpo in modo contenuto ed espansivo. | |
| A V A N Z A R E | Qualità del movimento | Combinare le diverse qualità del movimento in sequenze di movimento (acqua, fuoco, aria e terra). | Sono in grado di combinare le diverse qualità del movimento in sequenze di movimenti (acqua, fuoco, aria e terra). | <ul style="list-style-type: none"> - Regolazione emotiva: Imparare a controllare le proprie emozioni (Coping with emotions). - Impegnarsi con gli altri: Promuovere la disinibizione e la fiducia in se stessi e negli altri (Comunicazione e abilità interpersonali) - Collaborare: Promuovere l'empatia imparando a leggere le espressioni non verbali di un'altra persona. ● LLL: cittadinanza attiva, consapevolezza ed espressione culturale, competenze interpersonali. |
| | Motori di movimento | Muovete il corpo partendo dalla colonna vertebrale. | Posso mobilitare il corpo a partire dalla colonna vertebrale. | |
| | Immaginazione | Immaginare personaggi da incarnare e condividerli con i compagni. | Posso immaginare personaggi da incarnare e spiegare agli altri. | |
| | Emozioni | Riconoscere la tensione e il rilassamento in un'altra persona (empatia). | Sono in grado di riconoscere la tensione e il rilassamento in un'altra persona. | |
| C O N S | Qualità del movimento | Combinare le diverse qualità del movimento in sequenze di movimenti, compresi i movimenti diretti e indiretti. | Sono in grado di combinare diverse abilità di movimento in sequenze di movimento che includono movimenti diretti e indiretti. | <ul style="list-style-type: none"> - Regolazione emotiva: Imparare a controllare le proprie emozioni (Coping with emotions). |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| O L I D A R E | Motori di movimento | Muovere il corpo partendo dal centro | Posso mobilitare il corpo partendo dal centro. | <ul style="list-style-type: none"> - Impegnarsi con gli altri: Promuovere la disinibizione e la fiducia in se stessi e negli altri (Comunicazione e abilità interpersonali). - Collaborare: Promuovere l'empatia imparando a leggere le espressioni non verbali di un'altra persona. • LLL: Cittadinanza attiva, consapevolezza ed espressione culturale, competenze interpersonali. |
| | Immaginazione | Immaginare situazioni su cui creare scene e verbalizzarle per condividerle con gli altri. | Posso immaginare situazioni per creare scene e spiegarle agli altri. | |
| | Emozioni | Riconoscere il benessere o il disagio di un'altra persona (empatia). | Sono in grado di riconoscere il comfort e il disagio di un'altra persona dall'atteggiamento del suo corpo. | |
| | | Esprimere comfort o disagio attraverso il mio corpo. | Posso esprimere disagio e benessere attraverso il mio corpo. | |
| | | Incoraggiare l'empatia imparando a leggere le espressioni non verbali di un'altra persona. | Posso capire come sta un'altra persona, anche se non lo dice, dal suo atteggiamento corporeo. | |
| Promuovere la disinibizione e la fiducia in se stessi e negli altri (fiducia, socievolezza, resistenza allo stress). | Non sono paralizzata dall'imbarazzo quando mi esprimo e svolgo gli esercizi davanti ai miei compagni. | | | |

| BLOCCO 3: IL MIO CORPO E LA MIA VOCE | | | | |
|--|-----------------------------|--|--|---|
| | CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLLS coinvolti |
| I N I Z I A R E | La voce come realtà fisica | Conoscere l'esistenza delle corde vocali e il loro funzionamento. | So cosa sono le corde e come funzionano | SES: <ul style="list-style-type: none"> - Regolazione emotiva: Incoraggiare l'autoregolazione e la cura di sé sapendo come usare la voce senza farsi male (consapevolezza di sé). - Pensiero creativo e critico: Esplorare diversi registri vocali per esprimere diverse emozioni. - Analizzare perché a ogni emozione corrisponde un tono di voce (Affrontare le emozioni). • LLL: multilinguismo; alfabetizzazione, consapevolezza ed espressione culturale. |
| | Risonatori e respirazione | Conoscere il percorso dell'aria all'interno del mio corpo quando respiro. | Sento e vivo il percorso dell'aria all'interno del mio corpo quando respiro. | |
| | Proiezione e vocalizzazione | Imparare ad articolare la bocca (lingua, labbra, mascella, palato) in modo che ogni suono sia chiaro e indipendente. | Sono in grado di articolare la bocca (lingua, labbra, mascella, palato) e di emettere suoni chiari e indipendenti. | |
| | Voce e emozione | Modulare la voce in base alle emozioni di base: gioia, tristezza, euforia, rabbia. | Sono in grado di distinguere le emozioni di base in base al tono della mia voce. | |
| A V A N Z A R E | La voce come realtà fisica | Conoscere ed esplorare la mobilità della lingua e della glottide. | Conosco le possibilità di movimento della lingua e della glottide. | SES: <ul style="list-style-type: none"> - Regolazione emotiva: Incoraggiare l'autoregolazione e la cura di sé sapendo come usare la voce senza farsi male (consapevolezza di sé). - Pensiero creativo e critico: Esplorare diversi registri vocali per esprimere diverse emozioni. - Analizzare perché a ogni emozione corrisponde un tono di voce (Affrontare le emozioni). • LLL: multilinguismo; alfabetizzazione, consapevolezza ed espressione culturale. |
| | Risonatori e respirazione | Conoscere e praticare la respirazione addominale o diaframmatica. | So come respirare attivando l'addome | |
| | Proiezione e vocalizzazione | Differenziare la pronuncia di suoni vocalici e consonantici, suoni nasali, occlusivi e vibranti. | Sono in grado di pronunciare distinguendo i suoni delle vocali e delle consonanti, le nasali, gli stop e i suoni vibranti. | |
| | Voce e emozione | Modulare la voce per imitare suoni naturali e artificiali. | So come modulare la voce per imitare i suoni della natura | |

| | | | | |
|--|-----------------------------|--|--|---|
| C O N S O L I D A R E | La voce come realtà fisica | Conoscere la tecnica del supporto vocale | So come sostenere la voce | SES: <ul style="list-style-type: none"> - Regolazione emotiva: Incoraggiare l'autoregolazione e la cura di sé sapendo come usare la voce senza farsi male (consapevolezza di sé). - Pensiero creativo e critico: Esplorare diversi registri vocali per esprimere diverse emozioni. - Analizzare perché a ogni emozione corrisponde un tono di voce (Affrontare le emozioni). ● LLL: multilinguismo; alfabetizzazione, consapevolezza ed espressione culturale. |
| | Risonatori e respirazione | Conoscere ed esplorare i diversi risonatori del corpo. | Conosco e ho esplorato i diversi risonatori del corpo. | |
| | Proiezione e vocalizzazione | Imparare a proiettare la voce (energia) | Riesco a proiettare la mia voce in modo da farmi sentire lontano senza farmi male. | |
| | Voce e emozione | Modulare la voce per imitare i suoni della natura (persistenza). | Posso modulare la mia voce per imitare i suoni della natura. | |
| Imparare la tecnica del supporto vocale | | So come sostenere la voce | | |

| BLOCCO 4: ASCOLTO E RITMO | | | | |
|---|-------------------|---|--|--|
| | CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLLS coinvolti |
| I N I Z I A R E | Ritmo/tempo | Mantenere il battito senza accelerare o rallentare. | Riesco a mantenere il battito senza accelerare o rallentare. | SES: <ul style="list-style-type: none"> - Esecuzione del compito: Imparare a non perdere la concentrazione quando ho un obiettivo fisso (autocontrollo). - Imparare a passare da una strategia all'altra se incontro un problema nel raggiungere i miei obiettivi (processo decisionale e problem-solving). - Persistenza: Aumento della persistenza di fronte alle difficoltà (gestione delle emozioni e dello stress). - emozioni e stress ● LLL: abilità numeriche e interpersonali |
| | Concentrazione | Imparare a focalizzare lo sguardo su un punto fisso (autocontrollo). | Ho imparato a concentrare lo sguardo su un punto fisso. | |
| | Azione/reazione | Acquisire strategie per prendersi cura dello spazio e degli oggetti che utilizziamo in classe (cooperazione, responsabilità). | So come prendermi cura dello spazio e degli oggetti che usiamo in classe. | |
| | Attenzione e cura | Imparare a seguire un'altra persona allo specchio contemporaneamente (empatia) | So come muovermi allo stesso tempo di un'altra persona allo specchio | |
| Conoscere e praticare la respirazione addominale o diaframmatica. | | So come respirare attivando l'addome | | |
| A V A N Z I A R E | Ritmo/tempo | Mantenere il ritmo di un movimento o di un'azione in contemporanea con un'altra persona. | So come mantenere il ritmo di un movimento o di un'azione in contemporanea con un'altra persona. | SES: <ul style="list-style-type: none"> - Esecuzione del compito: Imparare a non perdere la concentrazione quando ho un obiettivo fisso (autocontrollo). |
| | Concentrazione | Sviluppare lo sguardo periferico | Ho imparato a usare lo sguardo periferico | |

| | | | | |
|--|-------------------|---|---|--|
| Z A R E | Azione/reazione | Acquisire strategie per la cura degli altri quando si eseguono manipolazioni corporee (cooperazione, responsabilità). | Ho acquisito strategie per prendermi cura degli altri durante le manipolazioni corporee (cooperazione, responsabilità). | <ul style="list-style-type: none"> - Imparare a passare da una strategia all'altra se incontro un problema nel raggiungere i miei obiettivi (processo decisionale e problem-solving). - Persistenza: Aumento della persistenza di fronte alle difficoltà (gestione delle emozioni e dello stress). emozioni e stress) - LLL: abilità numeriche e interpersonali |
| | Attenzione e cura | Imparare a eseguire un movimento in risposta a un altro movimento (empatia). | Posso reagire al movimento di un'altra persona rispondendo con il mio stesso movimento. | |
| | | Mantenere il ritmo di un movimento o di un'azione in simultanea con un'altra persona. | Riesco a mantenere il ritmo di un movimento o di un'azione contemporaneamente a un'altra persona. | |
| C O N S O L I D A R E | Ritmo/tempo | Mantenere il ritmo di un movimento o di un'azione in alternanza o in cannone con altre persone. | Sono in grado di mantenere il ritmo di un movimento o di un'azione in alternanza o in cannone con altre persone. | SES: <ul style="list-style-type: none"> - Esecuzione del compito: Imparare a non perdere la concentrazione quando ho un obiettivo fisso (autocontrollo). - Imparare a passare da una strategia all'altra se incontro un problema nel raggiungere i miei obiettivi (processo decisionale e problem-solving). - Persistenza: Aumento della persistenza di fronte alle difficoltà (gestione delle emozioni e dello stress). emozioni e stress) - LLL: abilità numeriche e interpersonali |
| | Concentrazione | Sviluppare la capacità di concentrarsi in gruppo contemporaneamente per raggiungere lo stesso obiettivo. | Sono in grado di concentrarmi con un gruppo per raggiungere un obiettivo comune. | |
| | Azione/reazione | Acquisire strategie per la cura dell'atmosfera in classe (cooperazione, responsabilità). | So come curare l'atmosfera in classe e cosa fare se l'energia non è adeguata. | |
| | Attenzione e cura | Imparare a eseguire un movimento come traduzione di uno stimolo esterno (suono, immagine, ecc.). | So come tradurre uno stimolo esterno (suono, immagine, ecc.) in un movimento. | |

| BLOCCO 5: CONSAPEVOLEZZA SPAZIALE | | | | |
|--|-------------------------|---|---|--|
| I N I Z I A R E | CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLLS coinvolti |
| | La cinesfera | Conosco la dimensione verticale e sono in grado di muoversi consapevolmente dall'alto verso il basso e viceversa. | Conosco la dimensione verticale e posso muovermi consapevolmente verso l'alto e verso il basso e viceversa. | SES: <ul style="list-style-type: none"> - Collaborazione e autoefficacia: Imparare a prendere decisioni personali per comporre in gruppo nello stesso spazio (Comunicazione e competenze interpersonali). - Apertura mentale: Coesistere nello stesso spazio con proposte diverse (Comunicazione e competenze interpersonali) e competenze interpersonali) • LLL: Competenze scientifiche e ingegneristiche, abilità numeriche e interpersonali. |
| | I 3 livelli | Conosco i livelli alto, medio e basso e posso muovermi in ognuno di essi. | Conosco i livelli alto, medio e basso e posso muovermi in ognuno di essi. | |
| | Traiettorie e posizioni | Acquisire la nozione di compensazione spaziale e imparare a posizionarmi in un gruppo (autoefficacia). | So cos'è uno "spazio equilibrato" e come contribuire al gruppo per renderlo tale. | |

| | | | | |
|--|-------------------------|---|--|---|
| A V A N Z A R E | La cinesfera | Conoscere la dimensione orizzontale e prendere coscienza del movimento da destra a sinistra e viceversa. | Posso spostarmi consapevolmente da destra a sinistra e viceversa. | SES: <ul style="list-style-type: none"> - Collaborazione e autoefficacia: Imparare a prendere decisioni personali per comporre in gruppo nello stesso spazio (Comunicazione e abilità interpersonali). - Apertura mentale: Coesistere nello stesso spazio con proposte diverse (Comunicazione e competenze interpersonali) e competenze interpersonali) • LLL: Competenze scientifiche e ingegneristiche, numeriche, interpersonali. |
| | I 3 livelli | Sviluppare sequenze lineari che combinino i diversi livelli. | Posso combinare i diversi livelli in sequenze lineari. | |
| | Traiettorie e posizioni | Tracciare traiettorie curve e rettilinee con il mio movimento nello spazio distinguendo l'una dall'altra (autoefficacia). | So tracciare traiettorie curve e rettilinee con il mio movimento nello spazio distinguendo l'una dall'altra. | |
| C O N S O L I D A R E | La cinesfera | Conoscere la dimensione sagittale e prendere coscienza del movimento della profondità da davanti a dietro e viceversa. | Conosco la dimensione sagittale e posso spostarmi dalla parte anteriore a quella posteriore e viceversa. | SES: <ul style="list-style-type: none"> - Collaborazione e autoefficacia: Imparare a prendere decisioni personali per comporre in gruppo nello stesso spazio (Comunicazione e competenze interpersonali). - Apertura mentale: Coesistere nello stesso spazio con proposte diverse (Comunicazione e competenze interpersonali) e competenze interpersonali) • LLL: Competenze scientifiche e ingegneristiche, numeriche, interpersonali. |
| | I 3 livelli | Combinare liberamente i diversi livelli. | Posso combinare liberamente i diversi livelli. | |
| | Traiettorie e posizioni | Imparare ed esercitarsi in diversi tipi di giri, da soli e in gruppo (autoefficacia). | Sono in grado di fare diversi tipi di giri, da solo e in gruppo (autoefficacia). | |

| BLOCCO 6: COMPOSIZIONE | | | | |
|----------------------------------|--------------------|---|---|---|
| I N I Z I | CONTENUTI | STANDARD DI APPRENDIMENTO | INDICATORI DI RISULTATO | COMPETENZE: SES e LLLS coinvolti |
| | Azioni e movimenti | Riconoscere l'inizio e la fine delle azioni quando le vedo. | Riconosco l'inizio e la fine delle azioni quando le vedo. | SES: <ul style="list-style-type: none"> - Collaborazione e autoefficacia: Imparare a prendere decisioni personali per comporre in gruppo nello stesso spazio (Comunicazione e competenze interpersonali). |
| | | Creare azioni creative con un inizio e una fine chiari | Sono in grado di creare azioni con un inizio e una fine chiari. | |

| | | | | |
|---|----------------------|---|---|--|
| A R E | Memoria coreografica | Copiare i passi di una coreografia e ricordarli | Sono in grado di copiare i passi di una coreografia quando mi viene insegnata e di ricordarli. | <ul style="list-style-type: none"> - Apertura mentale: Coesistere nello stesso spazio con proposte diverse (Comunicazione e competenze interpersonali) e competenze interpersonali) • LLL: Competenze scientifiche e ingegneristiche, numeriche, interpersonali. |
| | Creazione di scene | Creare una statua con il corpo per rappresentare un'immagine, compresi oggetti e costumi. | Sono in grado di creare una statua con il mio corpo per rappresentare un'immagine, compresi oggetti e costumi. | |
| A V A N Z A R E | Azioni e movimenti | Formulazione di frasi di movimenti o azioni combinandole una dopo l'altra. | So come creare frasi di movimenti combinandone uno dopo l'altro. | SES: <ul style="list-style-type: none"> - Impegnarsi con gli altri: Imparare a proporre le proprie idee agli altri senza imporle (assertività); - Collaborazione: Sospendere il giudizio per osservare le proposte dei colleghi (empatia): - Porre le domande giuste per approfondire la creazione (pensiero critico). • LLL: alfabetizzazione, imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale. |
| | Memoria coreografica | Copiare frasi coreografiche complete (motivazione attraverso la realizzazione). | Posso copiare frasi coreografiche complete se vedo come lo fanno gli altri (motivazione attraverso i risultati). | |
| | | Creare una statua con un compagno per rappresentare un'immagine con oggetti e costumi (cooperazione). | Sono in grado di creare una statua con un compagno per rappresentare un'immagine, compresi oggetti e costumi (cooperazione). | |
| | | Creare personaggi che abbiano una qualità di movimento e una voce specifica. | Creo personaggi che includono una specifica qualità di movimento e una specifica voce. | |
| | | Imparare a proporre le proprie idee agli altri senza imporle (assertività). | Propongo agli altri le idee che mi vengono in mente senza imporle. | |
| C O N S O L I D A R E | Azioni e movimenti | Imparare strumenti di notazione creativa per scrivere frasi di azioni o movimenti. | So come scrivere le mie coreografie o le partiture delle azioni per ricordarle da un giorno all'altro. | |
| | Memoria coreografica | Adattamento di coreografie memorizzate a musiche diverse. | Sono in grado di adattare coreografie memorizzate a musiche diverse. | |
| | Creazione di scene | Valutare il significato di un'azione o di un'immagine corporea in relazione ad altri elementi della scena. | Capisco la differenza di significato tra un'azione e un'immagine a seconda degli elementi a cui è collegata nella scena. | |
| | | Conoscere i diversi ruoli necessari per la creazione di un palcoscenico (regia, interpretazione, scenografia, tecnica, costumi e produzione). | Conosco i diversi ruoli necessari alla creazione di un palcoscenico (regia, recitazione, scenografia, tecnica, costumi e produzione). | |
| | | Imparare a prendere decisioni sul luogo creativo più fruttuoso per il mio contributo al gruppo. | Ho preso una decisione soddisfacente sul luogo creativo più fruttuoso per il mio contributo al gruppo. | |
| | | Imparare a creare in gruppo da diversi ruoli (cooperazione, autoefficacia, responsabilità, creatività). | So lavorare in gruppo con ruoli diversi per lo stesso obiettivo (cooperazione, autoefficacia, responsabilità, creatività). | |