

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA



UNIVERSITA' DELLA CALABRIA

Dipartimento di Studi Umanistici

**Scuola di Dottorato**

Internazionale di Studi Umanistici

**Indirizzo**

Modelli di formazione. Analisi teorica e comparazione

**CICLO**

XXVI

**TITOLO TESI**

***La progettazione antropologica per l'istruzione e la formazione  
in situazione di insularità: analisi comparata  
fra esperienze educative sull'isola di Stromboli  
e nella Repubblica di Malta,  
obiettivi strategici dei Fondi Strutturali.***

**Settore Scientifico Disciplinare: M-DEA/01 (Discipline Demoeetnoantropologiche)**

**Direttore:**

Ch.mo Prof. *Roberto De Gaetano*

Firma

**Supervisore:**

Ch.mo Prof. *Cesare Pitto*

Firma

**Dottoranda:** Dott. *Pamela Iazzolino*

Firma

## Indice

<i>Introduzione</i>	Pag.	5
<b>I Capitolo: I fondi strutturali europei</b>		
I.1	L'educazione come ipotesi strategica per una scuola europea.	“ 16
I.2	Obiettivi ed itinerari per un'ipotesi di ricerca.	“ 21
I.3	Gli sviluppi educativi in Europa: verso l'istruzione obbligatoria.	“ 34
I.4	Il Lifelong Learning Programme.	“ 44
I.4.1	Il programma “Comenius”.	“ 49
I.4.2	Il Programma “Erasmus”.	“ 50
I.4.3	Il programma “Leonardo da Vinci”.	“ 52
I.4.4	Il programma “Grundtvig”.	“ 53
I.4.5	Il Programma Trasversale.	“ 56
I.4.6	Il Programma Jean Monnet.	“ 57
I.5	Le azioni strutturali nelle politiche comunitarie: i Fondi Strutturali.	“ 58
I.6	Le nuove opportunità dei fondi strutturali.	“ 69
I.7	Inquadramento dei singoli fondi e delle opportunità di finanziamento.	“ 77
I.8	Le procedure per l'accesso ai fondi.	“ 87
I.9	L'insularità come elemento di svantaggio strutturale e come opportunità di sviluppo sostenibile.	“ 99
I.10	Il contesto educativo delle Isole Eolie: risorse e valorizzazione del territorio isolano e “isolato”.	“ 104
I.11	Scuola come centro risorse per le isole e i loro territori.	“ 120
<b>II Capitolo: Il laboratorio sul campo</b>		
II.1	Un sasso lanciato nello stagno ... ipotesi per progettare gli spazi degli incontri.	“ 131
II.2	Dal progetto all'elaborazione del percorso di ricerca.	“ 144
II.3	Progettare il campo per educare giocando.	“ 163
II.3.1	Interpretare le dinamiche culturali per il progetto educativo.	“ 168
II.3.2	Giocare con la creatività.	“ 175
II.4	Note tecniche.	“ 181
II.4.1	Dal diario giornaliero di lavoro.	“ 182
II.5	Le esperienze in classe.	“ 190

II.5.1	Luglio del 2011.	“	190
II.5.2	Agosto del 2011.	“	205
II.5.3	Diario giornaliero di lavoro 2011.	“	207
II.5.4	Note a margine dei diari giornalieri luglio/agosto 2011.	“	217
II.5.5	Brevi considerazioni conclusive delle attività 2011.	“	222
II.5.6	Luglio del 2012.	“	226
II.5.7	Diario giornaliero di lavoro 2012.	“	229
II.5.8	Note a margine dei diari giornalieri luglio 2012: benvenuti bambini e genitori!	“	243
II.5.9	Luglio del 2013.	“	249
II.5.11	Diario giornaliero di lavoro 2013.	“	254
II.5.12	Note a margine.	“	294

### **III Capitolo: Il Sistema educativo nella Repubblica di Malta**

III.1	Il Sistema Educativo a Malta.	“	302
III.1.1	Il National Curriculum Framework nella pratica dei tre cicli.	“	312
III.2	Fondi Comunitari 2007-2013.	“	323
III.3	Diario giornaliero di lavoro.	“	327
	Allegati al III Capitolo.	“	358
	<b>Bibliografia</b>	“	398
	<b>Altri documenti</b>	“	408
	<b>Sitografia</b>	“	413

## **INTRODUZIONE**

Il percorso di ricerca sviluppato in questi tre anni di dottorato ha avuto come scopo principale quello di analizzare gli interventi normativi europei – che hanno come finalità strategica la coesione economica e sociale dei paesi dell’Unione, per promuovere lo sviluppo armonioso nell’insieme della Comunità – e comprendere in quali termini le politiche regionali rivolte all’istruzione possono cogliere le opportunità offerte e realizzare le strategie di intervento per conseguire i risultati attesi per lo sviluppo, la ripresa competitiva e la produttività dell’intero territorio nazionale.

Sotto il profilo territoriale il divario esistente e le diverse tipologie di scuole che riscontriamo nell’universo Italia sono elementi che concorrono a determinare una varianza nei risultati conseguiti dagli studenti decisamente elevata, superiore alla media dei paesi OCSE<sup>1</sup>, l’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, che denota un sistema nel suo complesso poco equo e non sempre in grado di garantire *standard* minimi di qualità, in particolare per un servizio collettivo, l’istruzione, che costituisce un diritto fondamentale dei cittadini, ma anche un pre-requisito per lo sviluppo<sup>2</sup>.

Proprio per questo, alla luce dei recenti dibattiti internazionali sull’interpretazione dei dati disponibili, nel contesto più ampio delle relazioni tra capitale umano, sviluppo economico e benessere, la fase operativa del percorso di ricerca ha affrontato l’analisi delle strutture educative di due realtà isolate, tra loro decisamente diverse, ma entrambe inserite negli obiettivi strategici dell’Unione Europea: quelle di Stromboli, nell’Arcipelago delle Isole Eolie, e quelle della Repubblica di Malta.

Nel procedere del percorso è stato necessario realizzare un’analisi comparativa fra le competenze di base e le opportunità di apprendimento definite dai percorsi scolastici delle due realtà, correlate alle condizioni economiche e sociali generali degli individui residenti in quei territori.

---

<sup>1</sup> Cfr. al proposito *Quadro Strategico Nazionale per la politica regionale di sviluppo 2007/2013*, Ministero dello sviluppo economico. Dipartimento per le politiche di sviluppo e coesione, Giugno 2007.

<sup>2</sup> La non equità del sistema penalizza ancor più gli studenti che vivono in contesti socio-economici svantaggiati, in particolare nelle aree decentrate, ma, ancor più, nello specifico delle regioni insulari del Mediterraneo.

Su questa linea, si è proceduto ad identificare ed interpretare gli strumenti attraverso i quali le politiche di sviluppo europeo intervengono strategicamente sui sistemi di istruzione nazionali, quello italiano e quello maltese, per poi analizzare le loro ricadute concrete sui percorsi educativi realizzati attraverso l'istruzione – con particolare riferimento ai contesti insulari, dove si registrano evidenti difficoltà rispetto alle altre aree del paese – e verificare il ruolo della politica europea nel favorire una maggiore sinergia tra la scuola e i processi di sviluppo economico e sociale.

I risultati interpretativi del lavoro di ricerca vengono presentati in questo elaborato, partendo, nella prima parte, dall'analisi delle azioni strutturali nelle politiche comunitarie, ricostruendo la normativa delle diverse programmazioni, per individuare le opportunità strategiche applicabili ai contesti insulari.

In una seconda fase è stata affrontata l'analisi di due scenari particolari di riferimento, l'isola di Stromboli e la Repubblica di Malta, individuando la condizione di insularità, come elemento di svantaggio strutturale e come opportunità di sviluppo sostenibile.

In entrambe le realtà è stata realizzata la fase della discesa sul campo, che ha permesso di individuare il terreno come *area di studio*, come palestra entro la quale operare e circoscrivere le azioni di intervento.

La discesa sul campo, infatti, la pratica di ricerca antropologica che viene svolta nell'ambiente indagato, ha permesso di registrare i dati, ma anche di verificare e documentare le realtà alla prova della progettualità culturale.

Fino a qualche decennio fa parlare di analisi culturale delle società complesse corrispondeva, nel migliore dei casi, ad un'utopia, o, ancor più, ad un'eresia condannata dalla maggior parte del mondo accademico italiano.

Pur tuttavia, nell'ambito degli interessi delle discipline umanistiche, in generale, e delle scienze sociali e dell'educazione, in particolare, lo studio delle società complesse ha da sempre rappresentato un riferimento implicito.

La riflessione antropologica, ad esempio, attenta a rilevare le alterità culturali, ha prodotto, e continua a produrre, forme di auto-riflessione e acquisizione di nuove consapevolezze, stimolando anche altre discipline a misurarsi con l'oggetto apparentemente invisibile, che è stato da sempre all'origine dell'indagine sull'essere umano e sulla società, cioè la *cultura*, intesa come prodotto simbolico dell'interazione umana

e come premessa alla cooperazione essenziale, alla produzione e riproduzione della vita, oltre che risposta al bisogno di collocarsi nella realtà.

Negli ultimi anni, poi, questo tipo di progettazione è stato inserito nell'ambito delle proposte dell'Alta Formazione Universitaria ed in tal senso esso rappresenta un'interessante occasione di riflessione, di approfondimento e di negoziazione dei nuovi interventi didattico/formativi sui più generali fondamenti metodologici ed epistemologici delle scienze umane.

Riteniamo che questi interventi siano necessari per promuovere un confronto sulle proprie attività di ricerca e formazione – in particolare con quelle internazionali –, ma anche per individuare i campi d'analisi che la realtà contemporanea impone di indagare, con l'urgenza dei problemi derivanti dai profondi cambiamenti che si verificano costantemente negli assetti storici, nelle prospettive economiche, negli apparati ideologici e negli aspetti demografici della nostra società.

La trasversalità di tutti i temi legati all'educazione, infatti, deve essere assicurata da un lavoro scientifico nel campo dei processi formativi, che sia al contempo oggetto di studio, ma anche un banco di prova per la sperimentazione di nuove strategie di ricerca, orientate ad un'ottica necessariamente transdisciplinare.

In questo senso, la transdisciplinarietà deve essere interpretata come un'apertura di credito dei settori scientifico-disciplinari verso il futuro, perché solo forzando una costante verifica e la comparazione delle “diverse competenze umanistiche” può essere proposta una formazione aperta ai bisogni emergenti dell'educazione e della formazione multiculturale – vedi Regolamento della Scuola Dottorale di Studi Umanistici dell'Università della Calabria – ed è su queste basi che è stato proposto l'itinerario di ricerca inserito nelle progettualità dell'indirizzo dottorale “Modelli di formazione: analisi teorica e comparazione”, assunto come occasione per identificare le strategie di intervento più idonee nei processi educativi interculturali.

I campi nei quali svolgere l'indagine empirica sono stati individuati partendo proprio dalla considerazione delle problematiche legate alle difficoltà di creare l'ambiente scuola adatto alle esigenze degli allievi e delle allieve – situazioni di marginalità, scuole a rischio, insularità.

Da qui è possibile riprendere la necessità di superare i modelli educativi tradizionali, che forniscono alle classi subalterne solo una preparazione tecnica, finalizzata al

mondo del lavoro, trascurando quei contenuti umanistici e sociali che, al contrario, li metterebbero in grado di comprendere il mondo e di agire su di esso, perché è proprio la difficoltà a comprendere il mondo a determinare le problematicità, quando non vere e proprie criticità, della realtà contemporanea, perché oggi, più di ieri, le ragioni “locali” sembrano contrastare molto più energicamente che nel passato le ragioni “universali”.

In un mondo sempre più dominato dalla rapidità dei sistemi di comunicazione e dal movimento dinamico di grandi masse di individui, l’incontro fra culture diverse, storie diverse, memorie diverse, conoscenze e identità diverse, è sempre più rapido, intenso e complesso.

Per affrontare il problema di questo pluralismo culturale costante, è necessario, però, introdurre nell’analisi non solo *loro*, gli *altri*, ma anche noi stessi, perché in fondo questa spinta a muoversi, lo spaesamento e l’estraneità che provano *loro*, chi arriva, riguarda anche *noi*, che qui siamo, perché, come scrive Matilde Callari Galli, se i confini geografici mutano con le migrazioni, queste impongono, al contempo, anche il mutamento dei nostri confini culturali<sup>3</sup>.

Nell’espressione di Franco La Cecla, poi, proprio per questo è facile *perdersi* anche nello stesso ambiente nel quale si vive, perché meno addomesticiamo il nostro *intorno* e meno siamo capaci di orientarci in esso, ed anche *orientarsi*, nel senso più ampio ed originario, è un’attività di conoscenza di luoghi e di organizzazioni di essi in una trama di riferimenti visibili e non<sup>4</sup>.

Racconta Ernesto De Martino, ad esempio, che gli Achilpa, aborigeni australiani nomadi, portavano sempre con loro un palo, unico elemento visibile del loro abitare – il palo era il palo sul quale pensavano fosse salito l’eroe fondatore per poi sparire in cielo. Gli Achilpa, a sera, si accampavano e piantavano il palo inclinandolo in direzione dell’itinerario che l’indomani, all’alba, avrebbe indicato il loro futuro cammino. Essi raccontavano che una volta il palo si spezzò e un intero gruppo Achilpa si lasciò morire per lo scoramento ed il disorientamento<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Cfr. Matilde Callari Galli, *Lo spazio dell’incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996.

<sup>4</sup> Cfr. Franco La Cecla, *Perdersi. L’uomo senza ambiente*, Laterza editore, Roma-Bari 2000.

<sup>5</sup> Cfr. Ernesto De Martino, *Il mondo magico*, Boringhieri, Torino 1967.



Mentre poniamo al centro della nostra attenzione la *cultura* – e ne avvertiamo la presenza nel mondo contemporaneo –, siamo costretti a riconoscere la difficoltà di percepirne le forme e le modalità del suo strutturarsi in esso, perché questo ci costringe ad analizzare il *noi*, come gli *altri*.

Le motivazioni del turbamento sono molteplici: da quelle che possiamo indicare *di ottica*, perché connesse ad esempio alla difficoltà di percepire il *consueto*, a quelle che possono essere denominate come *difensive*, perché derivano dalla tendenza ad ostacolare – a *noi* e agli *altri* – l’esplorazione e la rivelazione implicite, o nascoste, del nostro comportamento.

La cultura è una componente essenziale del vivere e, proprio per questo, essa viene percepita dagli esseri umani in modo implicito – questo almeno da quando si è avvertita la necessità di definire termini come “tradizioni”, “costumi”, “mores” “abitudini”, presenti nei testi letterali più antichi delle civiltà che hanno usato la scrittura, da quelli biblici a quelli egiziani, e che devono essere posti in rapporto a quelle che Tullio Tentori indica come “complessificazioni” sociali generate dalla dinamica della ricerca di beni, di territori e di popolazioni, per mezzo dei quali ottenerli, dalla formazione dei mercati ai sistemi politici quali, ad esempio, i regni e gli imperi<sup>6</sup>.

Tralasciando in questa sede l’analisi dei limiti tra semplicità primitiva e complessità nelle culture contemporanee, va sottolineato che talvolta ciò che indichiamo come *complesso* nei primitivi è semplicemente complicato. Questo non vuol dire che il termine *complesso* debba riferirsi alle società tecnologicamente avanzate contemporanee, anche se è lecito interrogarsi sui motivi che conducono ad adottare questo termine, quasi per evocazione, in riferimento ad esse. Forse le motivazioni sono da ricercare in una carenza di senso storico, o nel fatto che la complessità,

---

<sup>6</sup> Cfr. Tullio Tentori, *Per un antropologia delle società complesse*, in Tentori T. (a cura di), *Antropologia delle società complesse*, Armando editore, Roma 1990, pp. 7-40. Secondo l’autore, espressioni significative, poi, si colgono in autori, in diverse epoche, attraverso il divenire delle culture, come: “i sentimenti che creano la comunità” (Sofocle); gli “umori del popolo” (Machiavelli); le “concezioni del mondo”; le “visioni del mondo”; la “coscienza sociale” (Marx); la “coscienza collettiva” (Durkheim); la “morale sociale”; l’ “ideologia”; lo “spirito generale di un popolo” (Montesquieu); la “psicologia delle menti associate” (Cattaneo); le “formazioni mentali del senso comune” (Ardigò); il “risvegliare il linguaggio che è lì, in ogni uomo” (Montessori); la “logica del pensiero pensante” (Gentile); ecc. Definizioni ed espressioni del genere sono state certamente intuizioni di livelli di analisi e ad esse hanno fatto riscontro le indicazioni dei contenuti ai quali si riferivano.

di fatto, caratterizza molto più queste società che non quelle meno avanzate tecnologicamente.

Scrivendo Matilde Callari Galli qualche anno fa, proponendo una lettura antropologica dell'innovazione e della storia della cultura, che, probabilmente, l'ominide di tre o quattro milioni di anni fa, dal quale discendiamo, condivideva con altri ominidi a lui affini molte caratteristiche fisiche – la statura, la posizione eretta, ecc. –, ma quello che lo distingueva da tutti gli altri, sin dal suo lontano passato, era probabilmente il suo comportamento, orientato alla manipolazione ed alla costruzione di utensili, all'organizzazione della comunicazione ed allo scambio: l'utensile, infatti, anche quello più grezzo ed elementare, forgiato dai nostri predecessori, è la realizzazione materiale della nostra capacità progettuale; è la prova che il suo artefice era dotato di capacità previsionali, in grado di collegare le sue azioni fisiche – percuotere, scheggiare, appuntire – alle sue intenzionalità e ad i suoi propositi<sup>7</sup>.

Allo stesso modo, Carlo Tullio Altan, sul finire del secolo scorso, nel provare a fornire una distinzione fra società cosiddette complesse e società “semplici” – o elementari, o preletterate, o tribali – affermava che se teniamo conto della natura articolata e congiunturale di tutte, indistintamente, le società umane, sia quelle esistenti che quelle del passato, è necessario premettere che nessuna di esse può essere definita “semplice” in senso stretto, anche se vi è un evidente differenza fra una società di coltivatori o di cacciatori e quella, ad esempio degli Stati Uniti d'America: si tratta solo di individuare alcune fondamentali caratteristiche sulle quali fondare tale differenza<sup>8</sup>.

Questa serie di indicatori può essere solo argomentata e non dimostrata, quindi, è largamente convenzionale, o meglio, di opportunità, basata su criteri quantitativi piuttosto che qualitativi.

Società più complesse per il maggior numero di problemi nuovi, non solo economici, ma anche sociali e politici, che nascono dalle sfasature nel sistema, dalla fun-

---

<sup>7</sup> Cfr. Matilde Callari Galli, *Innovazione e storia. Una descrizione dal punto di vista antropologico*, in G. Ardrizzo (a cura di), *Ragioni di confine. Percorsi dell'innovazione*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 371-405.

<sup>8</sup> Cfr. Carlo Tullio Altan, *Antropologia culturale e complessità*, in T. Tentori (a cura di), *Antropologia delle società complesse*, Armando Editore, Roma 1990, pp.41-46.

zione trainante dell'economia e della scienza, così come si è determinata in oltre due secoli di storia europea ed americana – si pensi, ad esempio, a quelle realtà di enclaves, insulari o marginali, dove più forti si registrano i mutamenti socio-culturali ed ambientali determinati dall'incremento del fenomeno turismo<sup>9</sup>.

A livello sociale la dinamica delle società complesse crea e dissolve rapidamente sempre nuovi e diversi raggruppamenti sociali, assai differenti dalla stratificazione fissa delle “caste” e degli “ordini” delle società che le hanno precedute nella storia: viviamo un'epoca che definiamo della “comunicazione”, il villaggio globale è ormai realizzato, l'informazione può essere disponibile “in tempo reale” in ogni parte del mondo. Ritenevamo risolti buona parte dei problemi della comunicazione ed invece il nostro procedere è fatto di passi falsi e continuano i corti circuiti della comprensione, determinati dai continui processi della conoscenza che generano, come ricorrente, la crisi del tessuto sociale, economico e politico<sup>10</sup>.

Il mondo contemporaneo sembra essersi trasformato in un coro di dissidi, in una discordanza che non ammette alcun criterio di polifonia ed il “non mi capisci” è assunto a simbolo di un orgoglio proprietario del “mio”, che è assioma dell'incomunicabilità. Invero, il diritto alla diversità è possibile solo “isolando” la differenza, perché nella relazione noi/altri il peso dell'incomprensione è palese, ma diventa vero e proprio “scontro”, quando opera tra culture diverse, genti che non condividono la stessa storia, le stesse motivazioni generali, la stessa religione, il colore della pelle, le esperienze del mondo.

Come porsi, allora, di fronte agli inevitabili incontri e ai malintesi che in essi e da essi possono nascere?

In questo contesto, si tratta di esplorare e registrare quotidiane dinamiche scomposte, spesso apparentemente prive di un'organizzazione coerente e finalizzata, di intravedere i microprocessi e le microrelazioni che si determinano, e di trovare strumenti di notazione e di interpretazione capaci di realizzare un progetto educativo, attraverso il quale tentare di affrontare il tema della *diversità* nella sua complessità, ed

---

<sup>9</sup> Cfr. al proposito le indagini antropologiche di Cesare Pitto e quelle di Alessandro Simonicca.

<sup>10</sup> Cfr. Matilde Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

in esso l'educazione interculturale può costituire un serio tentativo per affrontare le chiusure dei diversi etnocentrismi.

Per rendere operativo questo processo è necessario applicare tutti i nostri saperi alla costruzione di un'educazione che persegua il compito di indicare la multivocalità della nostra epoca, ed evidenziare i molteplici contributi che i diversi gruppi umani hanno dato, nel corso delle loro innumerevoli storie, alla costruzione di una cultura comune, per fare emergere la sterilità di ogni forma di chiusura al contatto e all'incontro<sup>11</sup>.

In quest'ottica analizzare le politiche dell'Unione Europea ha rappresentato un'ulteriore arricchimento per definire il ruolo fondamentale dell'educazione e della formazione, per la concretizzazione degli obiettivi d'intervento strategici e per lo sviluppo e la valorizzazione non solo delle competenze educative delle quali la scuola è investita, ma anche per l'educazione all'alterità.

L'ambito di ricerca che analizza il ruolo della scuola e dei processi di apprendimento nelle politiche di sviluppo e coesione, allora, risulta essere fondamentale per comprendere in che modo, alla luce dei nuovi interventi normativi in atto a livello europeo, le politiche regionali indirizzate all'istruzione ed alla formazione possono costituire un'opportunità determinante per il raggiungimento di risultati strategici per lo sviluppo, in particolare per quei soggetti in situazione di disagio socio-culturale, ambientale e di marginalità.

La scuola, infatti, è investita anche del compito di ricercare nuove metodologie e di applicare nuove strategie che preparino gli allievi e le allieve al continuo confronto e alla *comprensione* culturale sulle cui basi costruire un rapporto con l'*alterità* che sia crescita e non negazione, dialogo e non scontro, cooperazione e non lotta.

Per verificare le possibili strategie d'intervento in ambito regionale, dovremmo orientare la nostra ricerca sull'acquisizione dei dati, la loro analisi, rielaborazione e comparazione con la progettazione educativa di altre realtà regionali italiane, per confrontare gli atteggiamenti ed i risultati prodotti in coerenza, o in contrasto, con i dettami delle politiche comunitarie.

---

<sup>11</sup> Cfr. Matilde Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

Questa comparazione potrebbe rilevare quale strategia è più adeguata a ridurre gli squilibri locali.

In questo contesto la sinergia con l'Alta Formazione Universitaria potrebbe rappresentare il vero stimolo allo sviluppo ed al coordinamento delle politiche di intervento regionale nella scuola, per la formazione di professionalità docenti innovative.

I nuovi processi della conoscenza, infatti, sono lo strumento dominante ed universale, piuttosto che globale, per il trasferimento dei saperi verso le nuove generazioni e nella contemporaneità il luogo della ridefinizione dei saperi è situato esclusivamente nella scuola, dove per scuola si deve intendere ogni luogo d'apprendimento nel quale sono precisati i ruoli di chi trasmette e di chi riceve conoscenza, dove l'apprendimento è istituzionalizzato fin dalla prima infanzia e dove si deve poter fornire quell'*educazione* fondamentale perché ogni componente della società possa inserirsi nel proprio contesto socio-culturale, come individuo attivo e produttivo<sup>12</sup>.

L'esperienza educativa si compone di una molteplicità di forme ed ogni modello educativo deve necessariamente tener conto dell'evoluzione degli aspetti soggettivi derivanti dalla particolare situazione storica, sociale e culturale.

In questo senso, l'educazione interculturale deve fondarsi su una conoscenza accurata e scientifica dei meccanismi sociali, culturali ed economici propri della società contemporanea, che vanno individuati con gli strumenti elaborati dalle scienze sociali, perché le diversità non vanno mai annullate, o enfatizzate, ma è necessario creare nuove forme capaci di rispondere alle esigenze di tutti e l'*educatore*, quindi, deve saper riconoscere le dinamiche del proprio tempo ed intervenire nelle questioni interculturali.

Questo ruolo così determinante per la crescita dell'individuo richiede impegno, sottolinea l'esigenza di progettare insieme, mettendo a profitto le diversificate competenze, richiede collaborazione, dialogo, confronto e coinvolgimento da parte di tutti.

In conclusione, proprio per rispondere a queste esigenze, sarebbe utile individuare ed analizzare quali strategie sono necessarie per la scuola europea e attraverso quali

---

<sup>12</sup> Cfr. Loredana Farina, *Dai diari della ricerca a Stromboli. Itinerari antropologici per la progettazione dell'insularità*, Università della Calabria-Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2008.

politiche e quale appropriato utilizzo dei fondi strutturali europei, essa possa concorrere a rompere l'isolamento per ciò che attiene al rapporto tra l'identità locale e il "mondo esterno".

Con i suoi strumenti, infatti, la scuola facilita il rapporto con le altre realtà lontane – più che mai necessario in situazioni complesse – e si pone non solo come istituzione di conservazione dinamica delle "differenze", ma anche come volano per lo sviluppo.

**CAPITOLO PRIMO:**  
**I FONDI STRUTTURALI EUROPEI**

## **I.1 *L'educazione come ipotesi strategica per una scuola europea.***

L'interesse per un ambito di ricerca che analizza il ruolo della scuola e dei processi di apprendimento nelle politiche di sviluppo e coesione determinate dall'Unione Europea, nasce dalla considerazione che alla luce dei nuovi interventi normativi in atto a livello europeo, le politiche regionali indirizzate all'istruzione ed alla formazione possono costituire un'opportunità determinante per il raggiungimento di risultati strategici per lo sviluppo, in particolare per quei soggetti in situazione di disagio socio-culturale, ambientale e, più in generale, di marginalità sociale e territoriale.

Nello specifico di questa parte del lavoro, l'attenzione è rivolta all'analisi degli interventi realizzabili con le politiche comunitarie europee, in particolare i Fondi Strutturali, nell'accezione di specifica politica di coesione economica e sociale tra gli Stati membri, applicabili a differenti realtà socio-culturali: quella nazionale maltese e quella insulare dell'isola di Stromboli (ME)<sup>1</sup>.

Nel corso degli anni, i Fondi, coerentemente alle diverse posizioni politiche e programmatiche assunte nel tempo dall'Unione Europea, hanno subito ricorrenti e necessarie modifiche.

Pur tuttavia, la riforma strutturale dei Fondi Europei programmata per il periodo 2007/2013, nel prevedere un approccio programmatico strategico organicamente congiunto ad una politica di coesione con le strategie nazionali degli Stati membri, ha confermato i quattro principi fondamentali dei Fondi Strutturali, individuati nella programmazione pluriennale, nell'addizionalità, nella valutazione e nel partenariato.

A livello politico, la programmazione è partita dall'elaborazione di un quadro di riferimento strategico, predisposto da ogni Stato membro, per garantire la coerenza tra l'aiuto strutturale ed i diversi orientamenti strategici dei paesi membri comunitari.

A tal fine, l'Italia ha presentato all'Unione Europea un Quadro Strategico Nazio-

---

<sup>1</sup> I Fondi Strutturali Europei sono strumenti d'intervento creati e gestiti all'interno dell'Unione per finanziare progetti di sviluppo attraverso i quali operare per eliminare le profonde differenze esistenti tra le regioni più ricche e quelle meno avvantaggiate.



nale con l'obiettivo di indirizzare le risorse che la politica di coesione destinerà al nostro Paese, sia nelle aree del Mezzogiorno sia in quelle del Centro-Nord<sup>2</sup>.

Nello specifico della realtà italiana, infatti, il Quadro Strategico Nazionale è stato negoziato con la Commissione Europea ed è diventato il contesto di riferimento per la pianificazione dei programmi tematici regionali.

I Fondi e gli strumenti strutturali intervengono per affrontare, nello specifico, tre obiettivi/priorità:

1. *Convergenza e competitività*: questo obiettivo è diventato ancora più rilevante dopo l'allargamento dell'Unione Europea; il Trattato stesso invoca una riduzione del divario tra "i livelli di sviluppo delle varie regioni ed il ritardo delle regioni meno favorite, o insulari, comprese le zone rurali" (art. 158).

Aree interessate in Italia: Campania, Puglia, Calabria e Sicilia.

2. *Competitività regionale e occupazionale*: rientrano fra le sfide più importanti il rapido cambiamento e la ristrutturazione economica e sociale, la globalizzazione del commercio, la tendenza verso l'economia ed una società basate sulla conoscenza, l'invecchiamento della popolazione, l'aumento dell'immigrazione, la carenza di manodopera in settori fondamentali ed i problemi di inserimento sociale.

3. *Cooperazione territoriale europea*: la Commissione si propone di raggiungere un alto livello di integrazione armoniosa ed equilibrata sul territorio dell'Unione, sostenendo la cooperazione<sup>3</sup>.

Il divario esistente tra le regioni del Nord e quelle del Sud del nostro Paese, si riflette anche nelle istituzioni scolastiche e nelle opportunità concrete di perseguire obiettivi di competenze e atteggiamenti altamente qualificati.

L'analisi, seppur superficiale, delle diverse tipologie di scuole che riscontriamo nell'universo Italia, rileva una disparità nei risultati conseguiti dagli studenti decisamente elevata, superiore alla media dei paesi OCSE. Questo denota un sistema nel suo complesso poco equo e non sempre in grado di garantire *standard* minimi di qualità

---

<sup>2</sup> Cfr. <http://www.dps.tesoro.it/qsn/qsn.asp>

<sup>3</sup> Cfr. Lucia Cucciarelli, *Europrogettazione 2006/2007*, IRRE Emilia Romagna, Collana "Tutor Europeo", Manuale 17.

per un servizio collettivo, l'istruzione, che costituisce a un tempo un diritto fondamentale dei cittadini e un prerequisito di sviluppo.

La non equità del sistema penalizza ancor più gli studenti che vivono in contesti socio-economici svantaggiati e, comunque, quelli che vivono nelle aree del Sud del paese, in particolare nelle aree decentrate e/o marginali.

In relazione al nostro specifico interesse, la riflessione va indirizzata a comprendere il reale valore del legame tra "istruzione" e "processi di sviluppo" – intesi come reali possibilità di intervento –, soprattutto alla luce della crescente attenzione per queste tematiche, che emerge nei dibattiti nazionali ed internazionali, e dall'interpretazione dei dati statistici ufficiali disponibili, nel più ampio contesto delle relazioni tra quello che il legislatore indica come il "capitale umano", lo sviluppo economico ed il benessere.

Questa posizione è confortata dalla politica comunitaria, che tende a ridurre gli squilibri regionali e la disomogeneità del livello di coesione sociale, puntando molto sul sistema formativo, che riteniamo debba essere inteso come sistema di base e permanente, in grado di incentivare le professionalità impegnate nel processo a perseguire standard qualitativi sempre più alti.

Analizzando le linee guida d'intervento politico, rileviamo che nella realtà europea contemporanea si configura una situazione nella quale al termine "cultura" viene riconosciuto un ruolo indispensabile nei processi di emancipazione sociale. Questo ruolo può concretamente essere assunto solo con il potenziamento delle dinamiche che sottendono alle diverse strutture culturali e, questo, in una struttura ancor giovane come l'Europa, può realizzarsi pienamente solo con un processo educativo costante, mirato al riconoscimento ed alla tutela dei valori etici e morali delle culture europee.

Già il Trattato di Maastricht del 1992, nel definire nuove ed efficaci forme di cooperazione fra i paesi europei, aveva introdotto il concetto di "clausola culturale", sottolineando la necessità imprescindibile di riconoscere, favorire e potenziare le dinamiche culturali dei popoli europei, le sole strutture capaci di rendere pienamente operativa la coesione e l'unione dei popoli europei, ma anche di favorirne il loro sviluppo<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Cfr. in particolare, l'art. 126, comma 1, del Trattato sull'Unione Europea, del 7 febbraio 1992, Gazzetta ufficiale n. C 191 del 29 luglio 1992.

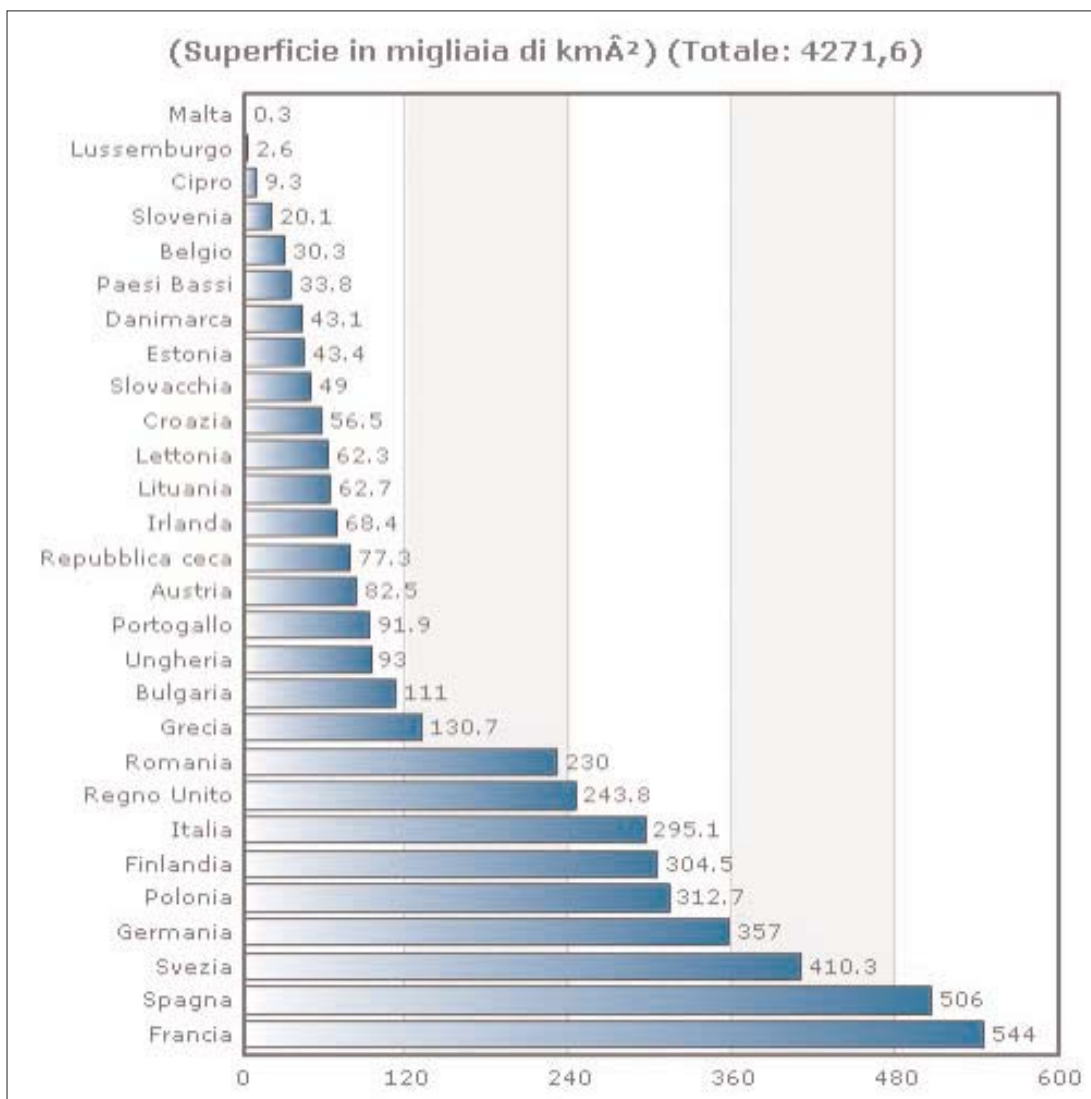


Figura 1 - Fonte: *europa.eu > EUROPA > Funzionamento dell'UE*

Del resto, già nel preambolo alla “Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea” (Nizza 2001), leggiamo che l’Unione Europea, consapevole del proprio patrimonio spirituale e morale, si fonda su valori indivisibili della dignità umana, della libertà, dell’uguaglianza e della solidarietà, e vigila sulla salvaguardia e sullo sviluppo del patrimonio culturale<sup>5</sup>.

Questa puntuale posizione della struttura europea sembra voler indicare la strada per la nascita di una nuova, rivoluzionaria figura di operatore, quella del “progettista

<sup>5</sup> Cfr. in particolare il “Preambolo” della *Carta dei diritti fondamentali* (2000/C 364/01), Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, 18 dicembre 2000.

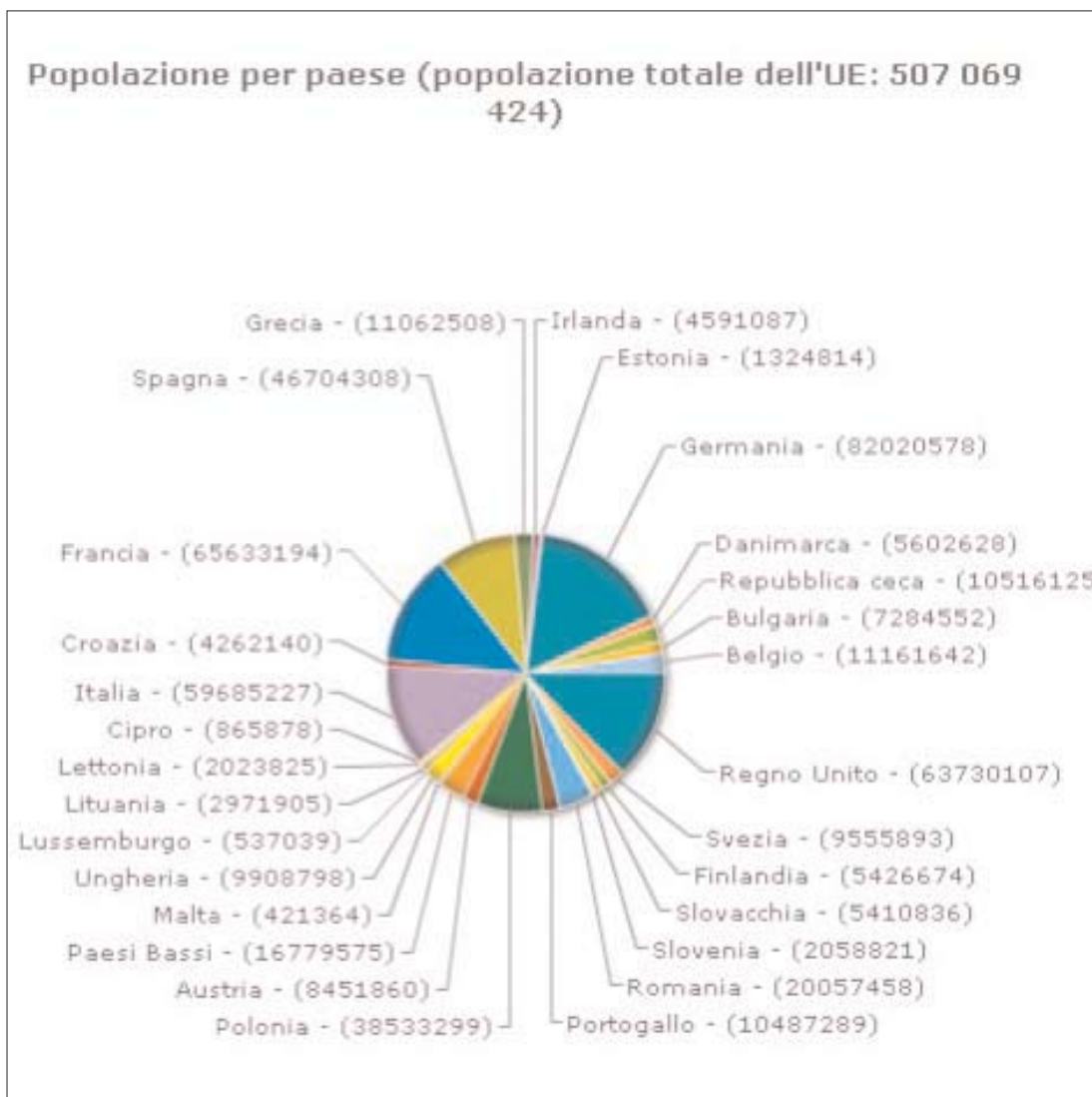


Figura 2 - Fonte: *europa.eu > EUROPA > Funzionamento dell'UE*

culturale”, o meglio, del “progettista educativo”, che può, potenzialmente, rivestire un ruolo strategico nell’ambito della governance del territorio, dove qui, per governance, si intende, in senso lato, il governo dei processi di integrazione e la strutturazione di interessi diversi<sup>6</sup>.

Concordiamo con l’analisi di Monica Amari riferita alla capacità che deve avere il progettista culturale, che è quella di offrire ai soggetti attivi in ambito socio-cultura-

<sup>6</sup> Cfr. Monica Amari, *Progettazione culturale. Metodologia e strumenti di cultural planning*, FrancoAngeli, Milano 2006.

le ed educativo, siano essi pubblici o privati, criteri, metodi, procedure, che rendano possibile aprire nuove strade, nuove possibilità d'incontro e di interconnessioni culturali costruttive<sup>7</sup>.

Per realizzare ciò, egli deve saper coordinare le esigenze del territorio, quelle dei vari attori coinvolti e quelle delle interazioni dei vari sistemi – educativo, culturale, sociale, della formazione, ma anche economico e produttivo.

L'esperienza maturata negli anni in questo settore, fa ritenere che inserire questo tipo di progettazione nell'ambito delle proposte dell'Alta Formazione Universitaria, può rappresentare un'interessante occasione di approfondimento e di negoziazione dei nuovi interventi didattico/formativi, necessari anche per la piena realizzazione di quella che l'Unione Europea indica come “cittadinanza attiva”.

La progettazione di una ricerca in questo settore deve necessariamente avvalersi delle pratiche operative del lavoro sul terreno (*fieldwork*)<sup>8</sup>, perché esso non solo caratterizza il particolare modo di far ricerca nella programmazione scientifica della formazione della figura del progettista, ma anche perché, quando si fa riferimento al “terreno” per aree disciplinari che non sono tipicamente operative, è necessario intendere lo specifico approccio metodologico, tipico della scienza applicata.

## **II.2 Obiettivi ed itinerari per un'ipotesi di ricerca.**

Costruiamo la nostra analisi partendo dalla *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 1948, la quale sancisce che ogni individuo ha un *diritto originario e inalienabile* all'educazione e l'*educazione* deve essere compiutamente avviata alla concreta conquista dello sviluppo della personalità umana.

L'insegnamento, nella sua specificità, e l'educazione, nella sua generalità, quindi, devono proporsi quale obiettivo primario, la promozione e la garanzia del *pluralismo* e delle  *differenze culturali*, oltre che il perseguimento di quelle “libertà” ed “ugua-

---

<sup>7</sup> Monica Amari, studiosa di progettazione e politiche culturali, opera da più di venti anni nel campo della ricerca e dell'analisi delle imprese in una dimensione socio-culturale.

<sup>8</sup> Facendo riferimento organico all'apporto strutturale delle discipline della formazione e della ricerca demoetnoantropologica.

glianza” conclamate sin dalle prime parole della Dichiarazione: “tutti gli uomini nascono liberi e uguali in dignità e diritti”.

Perché questo principio venga effettivamente rispettato, sia nella contemporaneità che nel futuro, è importante la funzione che la scuola assume nella formazione degli uomini di oggi, che, nel futuro, saranno gli uomini di domani, perché la scuola è la più importante istituzione educativa della società.

Scrivendo qualche anno fa Cesare Pitto in un articolo sui saperi nella scuola del futuro, che la scuola e tutte le istituzioni educative sono chiamate ad un grosso sforzo per realizzare il progetto multiculturale di tutela e di organizzazione del patrimonio culturale europeo<sup>9</sup>.

In particolare, per quanto concerne l’organizzazione dei sistemi educativi è necessario elaborare la strutturazione di sistemi multiculturali di rete, che assolvano al compito di rendere praticabili i processi di interazione in maniera costante e non ambigua, perché la scuola è investita anche del compito di applicare le nuove strategie suggerite dall’Unione Europea e, per questo, di ricercare nuove metodologie per la piena realizzazione di allievi ed allieve “europei”, che siano preparati al continuo confronto, o, come si esprimeva Matilde Callari Galli qualche anno fa, alla *com-prensione* culturale sulle cui basi costruire *un rapporto con l’alterità che sia crescita e non negazione, dialogo e non scontro, cooperazione e non lotta*<sup>10</sup>.

La scuola è l’organizzazione culturale che più di tutte le altre ha l’obbligo di “guardare al futuro” che, pur rimanendo saldamente radicata al presente, deve orientare i propri interventi verso una ben precisata direzione, cioè rispondere alle domande: “cosa serve per avere una società sostenibile?”, “Quale persona e cittadino? quali comunità?”, “Quale cultura e quali mentalità ci immaginiamo?”

Per dare risposta a queste istanze di conseguenza, altre domande insorgono: “Quali prospettive offre l’autonomia scolastica per la realizzazione di questi obiettivi?”, o, ancor più, “Qual è il progetto culturale e pedagogico, che con qualche margine di certezza potrebbe muoversi in quella direzione?”

---

<sup>9</sup> Cfr. Cesare Pitto, *Lingue e culture dell’Europa delle minoranze*, in Armando Vitale (a cura di), *I saperi nella scuola del futuro*, IRRE Calabria, Istituto Regionale di Ricerca Educativa, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (CZ) 2002, pp. 97-115.

<sup>10</sup> Cfr. Matilde Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

Se non proviamo a dare risposta a queste domande risulterà difficile progettare percorsi o curricoli che vadano anche solo un po' al di là degli orizzonti personali, anche perché, nel suo complesso, questa è una “domanda sociale”, che pretende una “risposta sociale”, ovvero una risposta “condivisa” da tutte le strutture sociali, istituzionali e politiche nazionali, e non solo dagli addetti ai lavori.

Un progetto culturale non è un progetto di “nicchia”, di ambito, o di una specifica “educazione”, è un progetto che coinvolge l'intero sistema scolastico e, proprio per questo, non investe solo l'educazione in sé, ma tutta l'organizzazione scolastica nel suo complesso e tutta la proposta pedagogica e culturale del “fare scuola”. È un progetto che coinvolge il rinnovamento delle discipline e che non può essere confinato ai singoli “progetti”, ma deve essere affrontato dialogando con i nuovi problemi che esplodono nel mondo, o con le nuove forme che prendono i vecchi problemi.

Verso quale cultura e società occorre muoversi? Dove è necessario “posizionare” i temi e le competenze socio-culturali, etnici, religiosi, ambientali e le strutture concettuali, che riteniamo necessario formare per una società “sostenibile”, al centro, e, comunque, all'interno dei grandi temi della formazione dell'individuo e del cittadino?

Forse ha ragione Alessandro Simonicca, è opportuno cominciare a pensare ad una *comunità sostenibile*<sup>11</sup>, anche se questo vuol dire, necessariamente, provare ad indirizzare i nostri sforzi nell'applicazione di strategie di sviluppo economico, sociale e culturale, che risultino meno dissipative del patrimonio sociale e culturale di una comunità.

Lo sforzo consiste nel determinare le condizioni necessarie per realizzare un processo sociale e culturale a livello nazionale, un “clima culturale favorevole”, alla cui costituzione cooperano fattori molto diversi e distanti da loro, perché non tutti dipendono direttamente dalle strategie dell'intero sistema scolastico, il cui compito è essenzialmente quello di avviare un percorso di ricerca e di confronto, di dibattito culturale e pedagogico, su aspetti diversi, molti dei quali, grazie alle nuove opportunità dell'Unione Europea, alla portata delle singole scuole, anche quelle che sono ubicate nelle aree più marginali.

---

<sup>11</sup> Cfr. Alessandro Simonicca, *Viaggi e comunità. Prospettive antropologiche*, Meltemi, Roma 2006.



Per la costruzione di un “clima culturale favorevole” e di esperienze utili a realizzare una scuola “capace di progettare il futuro”, è necessario operare su più fronti, misurarsi su vari terreni, perché la realtà nella quale viviamo è costantemente investita da trasformazioni sociali, economiche, esistenziali, ecologiche, ecc. È necessario, cioè, misurarsi con problemi identitari, individuali e collettivi, di fenomeni di localizzazione e di globalizzazione, di risorse energetiche limitate, di crisi dello stato sociale, di movimenti demografici, di innovazione tecnologica, che sembrano dilatarsi e generare infiniti altri problemi, infinite altre marginalità ed emergenze sociali, che è impossibile affrontare riconducendole ad unità.

Siamo in una fase di assoluto strapotere dei mercati finanziari, che determinano crisi economiche mondiali e ridefiniscono la gestione del *welfare state*, definendo, in molti casi, anche la crisi delle forme della rappresentanza e, quindi, la crisi della stessa democrazia: siamo nell’epoca di internet, di facebook e dell’iPad, che hanno cambiato il rapporto con lo spazio, invertendo il rapporto vicino/lontano<sup>12</sup>; siamo nell’epoca del *villaggio globale*, che sembra produrre costantemente la perdita di identità, dei luoghi e delle comunità, determinando conseguenti processi di omologazione; siamo nell’epoca nella quale le distanze si sono ridotte e si afferma una diversa dimensione del “comunicare” e del “viaggiare”, quindi una diversa percezione della propria appartenenza al mondo; siamo nell’epoca della guerra preventiva e del terrorismo, quella nella quale le vittime principali dei conflitti sono le popolazioni civili.

Qualcuno definisce questa epoca come *società della conoscenza*, e l’aspro dibattito si consuma tra chi sostiene la conoscenza come “patrimonio sociale” e chi, invece, la strumentalizza inserendola in un nuovo, infinito processo di produzione di merci, sottoposto, come tutte le merci, alle sole regole del mercato.

Le azioni strutturali sono lo strumento essenziale della politica di coesione economica e sociale dell’Unione Europea, che contribuiscono all’obiettivo generale di promuovere uno sviluppo armonioso nell’insieme della Comunità.

Attraverso le risorse finanziarie dei fondi strutturali, infatti, l’Unione Europea interviene a ridurre gli squilibri e le disparità di sviluppo esistenti tra le diverse regioni

---

<sup>12</sup> Della catastrofe dietro casa, molte volte, si sa molto meno di un qualsiasi incidente avvenuto in una sperduta parte del mondo.



del territorio comunitario, contribuendo al miglioramento della forza economica delle regioni meno favorite e stimolando la crescita e l'occupazione.

Abbiamo necessariamente circoscritto il nostro interesse alla situazione dell'istruzione dell'infanzia, nell'isola di Stromboli, muovendoci, poi, nell'universo del ciclo pre/scuola, primaria e secondaria di primo grado, nella realtà della Repubblica di Malta.

Il progetto di ricerca si è sviluppato per realizzare il raggiungimento di due particolari obiettivi: da un lato identificare il modo nel quale devono essere attivate le politiche di sviluppo regionale per rendere efficaci i risultati dell'istruzione; dall'altro come queste stesse politiche di sviluppo possano concorrere a migliorare la qualità dell'istruzione.

Questo duplice obiettivo ha comportato, necessariamente, la costruzione di un percorso d'indagine per realizzare l'analisi delle politiche comunitarie ed i provvedimenti che la Commissione preposta dalle Comunità Europea ha messo in atto.

Per il Mezzogiorno, ad esempio, l'esperienza della programmazione 2000/2006 nel campo dell'istruzione ha prodotto risultati significativi in almeno quattro ambiti:

- la diminuzione della dispersione scolastica;
- l'avanzamento dei tassi di scolarizzazione;
- la qualità del servizio scolastico;
- lo sviluppo della società dell'informazione nelle scuole.

Il primo riferimento è certamente quello dei Programmi Operativi FESR e FSE per l'attuazione della politica di coesione 2007/2013, destinati alla correzione dei principali squilibri regionali esistenti in questa realtà.

Il Ministero dell'Economia e delle Finanze, Dipartimento della Ragioneria generale dello Stato, Servizi Studi, ha pubblicato nell'aprile 2012 un lavoro sull'*Analisi dell'efficienza delle scuole italiane rispetto agli apprendimenti degli studenti. Differenze territoriali e possibili determinanti*.

Il lavoro presentato affronta nello specifico il tema dell'efficienza delle scuole primarie e secondarie inferiori italiane, in un'ottica produttivistica, prendendo, come *input* fattori direttamente legati alla dotazione di risorse finanziarie e umane delle scuo-

le e, come *output* misure del livello di apprendimento degli studenti in matematica e in italiano, rilevate dall'INVALSI<sup>13</sup>.

I dati fanno riferimento ad un campione statistico di circa mille scuole primarie e secondarie inferiori, con l'ausilio di tecniche non parametriche di Data Envelopment Analysis (DEA)<sup>14</sup>.

Dai risultati delle analisi si evince, in generale, quanto sia determinante il contesto locale sull'efficienza delle scuole e si sottolinea un inaspettato impatto negativo degli Istituti Comprensivi, rispetto agli istituti che sono specializzati in un unico settore di istruzione.

Proprio quest'ultimo dato va interpretato tenendo conto del Decreto Legge 98/2011, il quale prevede l'accorpamento di tutte le scuole del primo ciclo in Istituti Comprensivi.

L'Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, ha impostato ed attuato: a partire dall'anno scolastico 2007/08, l'avvio di una prova nazionale per l'esame di Stato della scuola secondaria di primo grado; nell'anno scolastico 2008/09, l'espletamento di prove nella II e della V classe della scuola primaria; dall'anno scolastico 2009/10, l'inizio di prove nella I classe della secon-

---

<sup>13</sup> Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, soggetto alla vigilanza del MIUR. Tutti i dati di riferimento e le stime di efficienza oggetto di questo lavoro utilizzano due distinti *dataset*, con riferimento all'anno scolastico 2009/2010 – uno per le scuole primarie e uno per le secondarie di primo grado. Entrambi sono costruiti incrociando dati relativi al campione statistico, utilizzato dall'INVALSI per le rilevazioni annuali sul livello di apprendimento degli studenti, con dati sulle caratteristiche dimensionali, geografiche e finanziarie delle scuole. I dati provengono da diverse fonti e, nel corso della procedura di costruzione, sono state anonimizzate dall'INVALSI le identità delle scuole.

L'INVALSI realizza annualmente una rilevazione degli apprendimenti nelle classi II e V della scuola primaria e nella classe I della scuola secondaria di primo grado. La partecipazione delle scuole alle rilevazioni INVALSI è stata per diversi anni volontaria, ma a partire dall'anno scolastico 2009/2010 ha coinvolto tutti gli alunni delle classi, statali e paritarie e tutti gli alunni delle classi. La somministrazione delle prove è effettuata direttamente dalle scuole in una data prestabilita e seguendo indicazioni fornite dall'INVALSI. Contemporaneamente viene selezionato annualmente un sottoinsieme di scuole "campione" nelle quali è presente durante la somministrazione delle prove anche un osservatore esterno. L'utilizzo, nell'ambito di un'indagine di natura censuaria, di un campione statistico, con osservatore esterno, permette di fornire in tempi più rapidi una prima serie di risultati, nonché di verificare l'eventuale presenza di comportamenti "anomali" nelle modalità di svolgimento della prova – il cosiddetto *cheating* da parte degli studenti e/o insegnanti. Il campione ha rappresentatività regionale ed è costruito con una stratificazione a due stadi – scuola e una o due classi intere di studenti a seconda della dimensione della scuola.

<sup>14</sup> DEA, metodo non parametrico, che non richiede ipotesi funzionali specifiche nella relazione tra gli input e output considerati.

daria di primo grado ed infine nell'anno scolastico 2010/11 nella I e III classe della scuola secondaria di secondo grado.

Promuovere un sistema scolastico di qualità, significa operare in un settore strategico per rafforzare il capitale umano e molti studi sottolineano che solo un sistema scolastico di questo tipo possa incidere sulle competenze cognitive degli studenti e, quindi, creare le basi per il settore della produttività di una data società<sup>15</sup>.

Proprio per questo motivo, numerosi sono gli studi e gli interessi di ricerca e di analisi sulla misurazione del livello degli apprendimenti degli studenti, delle competenze acquisite e della capacità di utilizzarle praticamente nella vita quotidiana e nelle attività lavorative.

Le indagini utilizzate per la misurazione della qualità della scuola sono di due tipi: a livello internazionale troviamo le indagini PISA, condotte dall'OCSE, e TIMMS/PIRLS, dall'IEA; a livello nazionale, le rilevazioni INVALSI.

I dati di tutte queste indagini evidenziano una debolezza della scuola italiana in ambiti come la lettura, la matematica, le scienze e la capacità di risolvere problemi.

In particolare, i dati OCSE-PISA mostrano come il deficit di competenze degli studenti quindicenni italiani, rispetto a quelli di altri paesi avanzati, pur se in diminuzione, risulta caratterizzato da una forte diversificazione territoriale.

I risultati sono in linea con la media dei paesi OCSE, al Nord, al di sotto della media, al Centro, e notevolmente carenti al Sud.

Emergono, inoltre, significative differenze a livello regionale e vi è una elevata variabilità dei risultati tra le singole scuole in una stessa area.

Le indagini nazionali confermano queste tendenze anche nei rami inferiori di istruzione: per l'anno scolastico 2009/2010 le rilevazioni INVALSI relative alla classe I della scuola secondaria di primo grado evidenziano un chiaro divario degli studenti delle regioni del Mezzogiorno, sia in italiano che in matematica. È significativo osservare che il divario territoriale tende ad ampliarsi nel passaggio dalla scuola primaria

---

<sup>15</sup> Cfr. Eric Hanushek, Ludger Woessmann, *How much do educational outcomes matter in OECD Countries*, in "National Bureau of Economic Research", Working Paper N. 16515, 2010; Eric Hanushek, Ludger Woessmann, *The role of cognitive skills in economic development*, in "Journal of Economic Literature", 46, 2008, p. 607-668; Eric Hanushek, Dennis Kimko, *Schooling, labor force quality, and the growth of nations*, in "American Economic Review", 90(5), 2000, p. 1184-1208.

alla scuola secondaria di primo grado e la dispersione dei livelli di apprendimento risulta, in generale, superiore nel Sud rispetto alle regioni settentrionali e del centro.

Scomponendo la varianza totale degli apprendimenti in italiano e matematica della classe III della scuola secondaria di primo grado, in varianza tra le scuole e varianza dentro le scuole, si rileva come la quota di variabilità della prima componente assume un peso di assoluto rilievo, pari a circa il 45% in entrambe le materie.

Ciò significa, che al di là delle differenze tra macro-ripartizioni, frequentare una scuola, o un'altra, può determinare esiti significativamente diversi. La differenza è particolarmente accentuata nel Mezzogiorno, dove la quota di varianza tra le scuole, sulla varianza totale, è pari al 60,6% in matematica e al 55,8% in italiano, a fronte di una media per le regioni settentrionali e del centro, rispettivamente del 18,3% e del 40,1% per la prova di matematica e del 22,6% e del 38,7% per la prova di italiano<sup>16</sup>.

La ricerca effettuata parte dai dati reali, che evidenziano una variabilità rilevante nei risultati scolastici del nostro paese.

Appare inevitabile chiedersi perché esiste questa divergenza tra livelli di efficienza e, ancor più, se esistono scuole nelle quali gli allievi, a parità di input<sup>17</sup>, riescono davvero a conseguire risultati migliori in termini di apprendimento.

Sebbene nel contesto italiano le scuole non intervengano direttamente nel reclutamento e nella retribuzione del personale – sia docente, sia tecnico, che amministrativo –, esercitano, però, a partire dalla fine degli anni '90 del secolo scorso, un certo grado di autonomia, per quanto riguarda il loro funzionamento generale, riferibile alla promozione di iniziative organizzative e didattiche e alla valorizzazione del legame tra l'istruzione e il territorio – elementi, questi, che possono costituire diversi modelli per il miglioramento dei risultati.

In quest'ambito le scuole esercitano anche una certa influenza su elementi che potrebbero avere ricadute in termini educativi, come la dimensione delle classi e la disponibilità, o meno, di attività scolastiche pomeridiane<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Cfr. <http://www.invalsi.it/snv0910/>

<sup>17</sup> Per input si intendono quei fattori direttamente legati alla dotazione di risorse finanziarie e umane delle scuole; per output misure sul livello di apprendimento degli studenti in matematica e in italiano, rilevate dall'INVALSI.

<sup>18</sup> Cfr. [www.rgs.mef.gov.it/](http://www.rgs.mef.gov.it/)

Gli Istituti Comprensivi sono istituti che realizzano l'istruzione dell'infanzia, della primaria e della secondaria di primo grado. Questo tipo di accorpamento<sup>19</sup> dei diversi ordini di scuola ha visto il suo definitivo radicamento, dopo l'applicazione della Legge 97/1994 e le sue successive disposizioni.

A partire dall'anno scolastico 2011/2012 diverse sono state le realtà scolastiche italiane accorpate in Istituti Comprensivi:

per garantire un processo di continuità didattica nell'ambito dello stesso ciclo di istruzione, a decorrere dall'anno scolastico 2011-2012 la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado sono aggregate in istituti comprensivi, con la conseguente soppressione delle istituzioni scolastiche autonome costituite separatamente da direzioni didattiche e scuole secondarie di I grado; gli istituti comprensivi per acquisire l'autonomia devono essere costituiti con almeno 1.000 alunni, ridotti a 500 per le istituzioni site nelle piccole isole, nei comuni montani, nelle aree geografiche caratterizzate da specificità linguistiche<sup>20</sup>.

In riferimento alla composizione dell'organizzazione scolastica, poi, va ricordata anche la Legge 98/2011, che ha previsto l'accorpamento di tutte le scuole del ciclo di istruzione inferiore in Istituti Comprensivi, a partire dall'anno scolastico 2011/2012.

Gli ordini di scuola presi in esame, in diverse aree d'Italia, per effettuare lo studio, sono state le classi della primaria e quelle della secondaria di primo grado.

L'analisi è partita dallo studio approfondito dei risultati delle prove nazionali INVALSI, per la matematica e l'italiano, nonché dei dati strutturali, in riferimento alle caratteristiche territoriali, sulle principali dimensioni del bilancio di ciascuna scuola e riferibili all'anno scolastico 2009/2010 – prima dell'anno scolastico 2009/2010 non esistono analisi su queste tematiche.

---

<sup>19</sup> Diverse sono le tipologie di accorpamento: in verticale ci riferiamo a cicli scolastici diversi, in orizzontale, invece, accomunando in un'unica istituzione indirizzi diversi nelle scuole secondarie superiori.

<sup>20</sup> Cfr. l'art.19, comma 4, Decreto Legge n. 98, del 6 luglio 2011, *Disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 155 del 06 novembre 2011.

Le uniche analisi precedenti a questo anno scolastico sono quelle riferibili alle scuole secondarie, le quali hanno accettato le misure di abilità internazionali, come OCSE-PISA, o il tasso di superamento dell'esame di Stato<sup>21</sup>.

Gli aspetti presi in esame, per misurare l'efficienza sono riconducibili:

alla capacità gestionale delle scuole in termini di fonti di finanziamento, composizione della spesa e equilibrio finanziario; caratteristiche di natura organizzativa, come "specializzati" vs. "comprensivi", ma anche la maggiore o minore presenza di personale stabile e altri elementi distintivi dell'offerta scolastica; caratteristiche territoriali che possono influenzare la possibilità di sfruttare economie di come la localizzazione più o meno remota, il grado di urbanizzazione e il contesto socio-economico e culturale in cui è inserita la scuola<sup>22</sup>.

In Italia, il sistema scolastico è fondamentalmente pubblico: gli studenti iscritti nelle diverse realtà scolastiche, escludendo la fascia d'età dei bambini iscritti nella scuola dell'infanzia<sup>23</sup> – che non è scuola dell'obbligo –, rappresentano circa il 94% del totale della popolazione studentesca.

Le statistiche, inoltre, rilevano, che l'Italia, rispetto agli altri paesi dell'OCSE, ha più iscritti nelle scuole pubbliche, che in quelle private e paritarie – anche la scuola primaria privata vede una percentuale pari al 6,9% rispetto alla media internazionale, che è dell'11%.

In riferimento alla scuola statale, l'amministrazione centrale prende in carico la spesa per il personale<sup>24</sup> e stabilisce le regole per il reclutamento, mentre la manuten-

---

<sup>21</sup> Cfr. Gian Paolo Barbetta, Gilberto Turati, *Efficiency of junior high schools and the role of proprietary structure*, in "Annals of Public and Cooperative Economics", 74(4), 2003, p. 529-551.

<sup>22</sup> Cfr. <http://www.invalsi.it/snv0910/>

<sup>23</sup> I dati rilevano che il 39% degli alunni in questo ordine di scuola sono iscritti e frequentano scuole private, in sostanza però tutte paritarie.

<sup>24</sup> Gli stipendi degli insegnanti sono stabiliti attraverso una contrattazione a livello nazionale ed erogati direttamente dallo Stato. Il personale della scuola statale è infatti pagato dal Ministero dell'Economia, attraverso la funzione Service Personale Tesoro (SPT), come gli altri dipendenti dello Stato. La progressione stipendiale è lenta, limitata e prevalentemente condizionata dall'anzianità di servizio. Non c'è una stretta correlazione fra gli stipendi degli insegnanti e le loro qualificazioni di base, o ulteriore conseguimento di attività di formazione in servizio, né tanto meno un esplicito collegamento a risultati raggiunti. Sebbene le scuole pubbliche non intervengano direttamente nel reclutamento e nella retribuzione del personale – sia docente, sia tecnico, che amministrativo – hanno assunto a partire dalla fine degli anni '90 del secolo scorso, un certo grado di autonomia, in li-

zione degli edifici e la localizzazione sul territorio degli edifici è compito degli Enti Locali.

La modifica del Titolo V della Costituzione ha chiarito che spettano allo Stato le responsabilità per i programmi scolastici, gli standard e la valutazione del servizio e alle Regioni una potestà legislativa concorrente: l'anno scolastico, per legge, deve prevedere ed effettuare almeno 200 giorni di lezione e la programmazione della rete e il calendario scolastico sono stabiliti annualmente dalle Regioni.

Le scuole sono direttamente responsabili per la gestione delle risorse e, per il loro funzionamento, promuovono attivamente iniziative organizzative ed educative, valorizzando anche il legame tra l'istruzione e il territorio.

Il dirigente scolastico è rappresentante legale della scuola e delle relazioni sindacali, interprete e garante dell'autonomia scolastica e responsabile della sua gestione: pur avendo un ruolo marginale nelle decisioni di scelta degli insegnanti e limitati poteri diretti di contrattazione salariale, è sempre più influente nelle scelte didattiche, organizzative, di sviluppo e gestionali.

Le forme e i contenuti dell'autonomia delle scuole riguardano, sostanzialmente:

- ✓ la *didattica* – le scuole possono regolare i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni; possono promuovere insegnamenti opzionali, facoltativi, o aggiuntivi, nel rispetto delle esigenze formative degli studenti;
- ✓ l'*organizzazione* – le scuole possono adottare modalità organizzative coerenti con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio;
- ✓ la *ricerca, la sperimentazione e lo sviluppo* – le scuole, singolarmente, o tra loro associate, promuovono specifiche attività, tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali;
- ✓ le *funzioni amministrative di gestione* – le scuole provvedono all'amministrazione, alla gestione del bilancio e dei beni e alle modalità di definizione e di stipula dei contratti di prestazione d'opera, secondo le regole di contabilità dello Stato.

---

nea con le tendenze al decentramento. Già con l'articolo 21 della Legge 59/1997, nota come "Legge Bassanini", alle istituzioni scolastiche è stata riconosciuta personalità giuridica e con i successivi provvedimenti – in particolare Decreto legislativo 112/98 e DPR 275/99 – sono stati disegnati i contorni attuativi della loro autonomia.

Ogni istituzione predispone annualmente un Piano dell'Offerta Formativa (POF), che pur mantenendo coerenza con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi indirizzi di studi, determinati a livello nazionale, descrive i progetti curricolari, extracurricolari ed educativi e le specifiche modalità organizzative, che la scuola intende mettere in atto.

Il POF è elaborato dal Collegio dei docenti, sulla base di indirizzi generali e tenendo conto di proposte dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni locali, dei genitori e – nel caso delle scuole secondarie superiori – anche degli studenti.

Il Piano dell'Offerta Formativa è reso pubblico e consegnato agli alunni e alle famiglie all'atto dell'iscrizione.

Con riferimento all'anno finanziario 2010, la componente statale rappresenta circa il 64% delle entrate accertate – ed il 69% delle entrate riscosse – e si arriva al 75% – o al 78% se si considerano le entrate riscosse –, includendo anche i finanziamenti degli altri livelli di governo – Regione, Provincia e Comuni.

La quota attribuibile ai privati e alle famiglie complessivamente ammonta al 16% delle entrate accertate ed al 18% delle entrate riscosse.

Le altre fonti di entrata assumono un carattere residuale, con la sola eccezione dei contributi dell'Unione Europea e di altri organismi internazionali – che coprono l'8% delle entrate accertate, ma scendono al 2,3%, con riferimento alle entrate riscosse, palesando una maggiore lentezza nell'effettivo trasferimento delle risorse dal centro alle istituzioni scolastiche. Questa lentezza, nelle maggior parte di casi, è imputabile alle procedure di verifica nella rendicontazione delle spese, che sono vincolate a specifici progetti.

Più specificatamente, lo Stato stanziava circa 3 miliardi di € l'anno, per il funzionamento ordinario delle scuole e per il pagamento delle competenze accessorie, o altre dovute al personale, con esclusione degli stipendi.

Ogni scuola dispone di una dotazione finanziaria calcolata sulla base di parametri e criteri stabiliti a livello ministeriale. La maggior parte della dotazione viene assorbita dalle spese relative al personale, come le supplenze brevi e saltuarie, i compensi e le indennità ai componenti delle commissioni per gli esami di Stato e la retribuzione accessoria.



Il resto della quota è destinato alla copertura delle altre spese di personale – ore eccedenti, progetti extracurricolari, etc. – e alle spese di pulizia.

Possono, inoltre, essere previsti finanziamenti – sebbene in genere di modesta entità – per lo svolgimento di iniziative specifiche, per l’arricchimento dell’offerta formativa e per la sperimentazione didattica – Legge 440/1997 –, la formazione del personale, o l’acquisto di attrezzature tecniche, sussidi didattici, ecc.<sup>25</sup>

Nella maggior parte dei casi i finanziamenti delle Regioni sono di modesta entità – con eccezione delle Regioni a Statuto Speciale.

Le Province erogano agli Istituti Superiori presenti sul loro territorio un contributo per le spese di funzionamento – telefono, fotocopie, ecc. – e la piccola manutenzione.

I Comuni si fanno carico, invece, di spese dello stesso tipo, per le scuole del primo ciclo – infanzia, primarie e secondarie di I grado.

Le modalità di contributo dell’Unione Europea ai bilanci delle scuole italiane, invece, sono di due ordini:

- ✓ attraverso i programmi volti allo scambio culturale ed educativo degli studenti e degli insegnanti – Programmi Comenius, Grundtvig, ecc. –, con finanziamenti che includono le spese di mobilità all’estero;
- ✓ attraverso i fondi strutturali, come il FSE, Fondo Sociale Europeo, e il FESR, Fondo Europeo di Sviluppo Regionale, i quali mirano alla coesione economica e sociale di tutte le regioni dell’Unione e alla riduzione dei divari tra quelle più avanzate e quelle in ritardo di sviluppo – per il periodo 2007/2013 solamente per le scuole situate in Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia.

In questo contesto, la politica comunitaria potrebbe ridurre gli squilibri regionali e la disomogeneità del livello di coesione sociale, perché adottando un approccio spe-

---

<sup>25</sup> Ministero dell’Economia e delle Finanze, Dipartimento della Ragioneria generale dello Stato, *Garantire la corretta programmazione e la rigorosa gestione delle risorse pubbliche. Analisi dell’efficienza delle scuole italiane rispetto agli apprendimenti degli studenti. – Ripartizione delle entrate bilanci scolastici 2010*, Elaborazioni su dati MIUR, pp. 9-10.

cifico la politica regionale europea fornisce “valore aggiunto” alle azioni realizzate sul campo e contribuisce a finanziare progetti concreti a favore delle regioni, delle città e dei cittadini. Si tratta di creare un potenziale che permetta alle regioni di svolgere appieno il loro ruolo nel garantire una maggiore crescita e competitività, promuovendo al contempo lo scambio di idee e di “buone pratiche”.

Tra le priorità dei su citati Programmi Operativi troviamo come obiettivi il rafforzamento dell’inclusione sociale delle persone svantaggiate e gli interventi mirati a contrastare la discriminazione<sup>26</sup>.

L’attuazione delle politiche di inclusione sociale nel POR 2000/2006 si è tradotta, in nettissima preponderanza, in attività di tipo formativo, soprattutto per la scarsa capacità di promuovere gli interventi più innovativi.

L’insufficiente maturazione della consapevolezza dei nessi tra sviluppo economico e inclusione sociale sembra avere ostacolato l’appropriata valutazione degli effetti sull’inclusione della programmazione nel suo complesso. Le scelte strategiche adottate in tema di lotta all’esclusione sociale, dunque, non hanno mostrato una stretta aderenza rispetto alla complessità del contesto di riferimento.

### ***I.3 Gli sviluppi educativi in Europa: verso l’istruzione obbligatoria.***

In riferimento agli sviluppi educativi europei degli ultimi dieci anni, abbiamo preso in esame i dati Euridyce<sup>27</sup>, che pubblica diversi rapporti e dati della cooperazione europea sull’istruzione e la formazione – ET 2020 –, in comparazione con le strate-

---

<sup>26</sup> Non a caso il regolamento FSE spinge in direzione della promozione di percorsi di integrazione al lavoro per i soggetti svantaggiati, attraverso misure di occupabilità anche nei settori dell’economia sociale, azioni di accompagnamento, sostegno sociale e servizi di cura. Inoltre, il regolamento sottolinea l’importanza di aumentare la consapevolezza ed il coinvolgimento delle comunità locali e delle imprese per combattere la diversità nei vari settori della vita economica e sociale.

<sup>27</sup> La rete Eurydice fornisce informazioni e analisi sui sistemi educativi europei e sulle relative politiche. Dal 2011 è composta da 37 unità nazionali, con sede nei 33 paesi partecipanti al programma dell’Unione Europea nel campo dell’apprendimento permanente – stati membri dell’UE, paesi dell’EFTA, Croazia e Turchia – ed è coordinata e gestita dall’Agenzia Esecutiva per l’Istruzione, gli Audiovisivi e la Cultura, con sede a Bruxelles, che ne cura le pubblicazioni e ne sviluppa le banche dati.

gie europee messe in atto per garantire una crescita rapida e sostenibile nei prossimi decenni – EU 2020.

Nello specifico, gli argomenti esaminati sono: contesto demografico, strutture educative, partecipazione, risorse, insegnanti e personale dirigente, processi educativi, livelli di qualifica e transizione al mondo del lavoro.

Le *Cifre chiave dell'istruzione 2012*<sup>28</sup>, rispetto all'anno precedente, risultano migliorate dall'acquisizione di dati a lungo termine, che facilitano l'individuazione di cambiamenti specifici su determinati aspetti dei sistemi educativi e l'analisi della situazione attuale, rispetto al passato.

L'obiettivo di ridurre i tassi di *abbandono scolastico* precoce e la necessità di garantire a tutti gli studenti la possibilità di ottenere il certificato dell'istruzione di base, ha portato ad una necessaria rivisitazione dei sistemi educativi in tutta Europa e ad un prolungamento dell'istruzione obbligatoria.

I dati Euridyce rilevano, che in dieci paesi dell'Unione l'istruzione obbligatoria è stata anticipata di un anno – o addirittura di due, come in Lettonia –, mentre in altri tredici paesi la durata dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno è stata prolungata di uno, o due anni – o perfino di tre, come nel caso del Portogallo in seguito alle recenti riforme in atto in quel paese.

Il dato sul quale è necessario operare un'ulteriore riflessione è riferito alla considerazione che in quasi tutti i paesi dell'Unione cresce la tendenza ad anticipare l'inizio dell'istruzione *formale* dei bambini: fra il 2000 e il 2009, il tasso medio di partecipazione dei bambini, di età compresa fra i tre e i cinque anni, ai livelli pre/primaria e primaria è aumentato notevolmente, con una percentuale che varia dai 6,3 ai 15,3 punti – nel 2009, in alcuni paesi si registra una partecipazione dei bambini di tre anni all'istruzione pre/primaria, con un tasso percentuale del 77%, ma anche altri che arrivano al 94%<sup>29</sup>, ed è quasi totale in Belgio, Danimarca, Spagna, Francia e Islanda.

---

<sup>28</sup> Il rapporto *Cifre chiave dell'istruzione 2012* è stato realizzato in collaborazione con Eurostat e si basa su dati forniti dalle unità nazionali della rete Eurydice, da Eurostat, e sui dati tratti dall'indagine internazionale "PISA 2009". Nella nostra sintesi, abbiamo considerato soltanto alcuni dei risultati chiave del rapporto.

<sup>29</sup> "Euridyce", La rete di informazione sull'istruzione in Europa. Cfr. <http://www.indire.it/eurydice/index.php>

Questa scoperta ha reso necessario approfondire l'analisi dei contesti educativi nei quali si opera l'istruzione, in particolare sul grado di autonomia che le scuole hanno nel progettare il percorso educativo, sempre più anticipato.

In generale, l'autonomia scolastica deve essere analizzata sotto due aspetti: quello relativo alle decisioni sulla gestione del personale insegnante – che generalmente è responsabilità della scuola – e quella relativo al capo d'istituto, che molto spesso è sottoposto al controllo di un'autorità educativa di livello più alto.

In tutti i paesi dell'Unione, il curriculum di base obbligatorio viene definito a livello politico centrale, ma le scuole hanno molta autonomia per le attività educative quotidiane, come la scelta dei metodi di insegnamento, i libri di testo, il raggruppamento degli alunni per tipi di attività e l'organizzazione della valutazione interna, ecc.<sup>30</sup>

L'orientamento generale che guida le scelte delle istituzioni scolastiche, in linea con le priorità stabilite dall'Europa, è il perseguimento della qualità nell'istruzione, sempre più sottoposta a valutazione – le scuole, gli insegnanti e il sistema d'istruzione.

In un elevato numero di paesi le scuole vengono valutate esternamente, generalmente da un ispettorato, e internamente, dal personale della scuola, o da altri membri della comunità scolastica.

La valutazione esterna delle scuole si basa sull'analisi dei dati delle *performance* degli studenti, cioè sui risultati conseguiti dagli studenti nelle valutazioni nazionali, o nelle valutazioni dei docenti, o sui dati relativi alla progressione degli studenti a scuola.

Solo in pochi paesi è stata introdotta di recente la valutazione del singolo insegnante, o rafforzata, come in Belgio, Portogallo, Slovenia e Liechtenstein.

Per monitorare la performance dei sistemi educativi, molti paesi utilizzano la comparazione dei risultati dei test esterni, con la valutazione delle scuole – test interni.

L'adozione crescente dei sistemi di valutazione, come parametro di riconoscimento e di validità del proprio ruolo, sembra rendere la “professione docente” meno attrattiva, che negli anni precedenti, nonostante gli insegnanti vengano supportati da nuove e moderne misure di tutela e assistenza: nel 2002/03, solo 14 paesi offrivano

---

<sup>30</sup> All'interno delle scuole, infatti, gli insegnanti godono di maggior autonomia rispetto ai metodi di insegnamento, ai criteri per l'organizzazione della valutazione interna, alla scelta dei libri di testo, alle decisioni sui raggruppamenti degli alunni per classi.

assistenza formale, regolamentata a livello centrale, mentre, nel 2010/11, siamo passati a 21 paesi, che hanno dichiarato di ricevere indicazioni a livello centrale sulle misure di sostegno per i nuovi docenti – ad esempio, attività di mentoring, indicazioni per la valutazione e osservazione in classe, ecc.

Nel 2002/03, poi, la partecipazione degli insegnanti allo sviluppo professionale continuo era facoltativa, mentre, in circa metà dei paesi europei, oggi è considerato un dovere professionale – in ben 26 paesi, o regioni.

Pur essendo aumentati gli stipendi degli insegnanti europei – nell’ultimo decennio, in alcuni casi fin oltre il 40% – il lavoro continua a non essere attrattivo, perché gli aumenti sono insufficienti a mantenere il potere d’acquisto – a causa di un rapido aumento del costo della vita –, ma anche perché pur non essendo cambiato il monte ore lavorative, è aumentato in misura sostanziale il numero medio di ore d’insegnamento attivo.

Questa tendenza a non considerare più attrattiva la professione docente, coincide con un significativo calo delle richieste di specializzazioni universitarie nel campo dell’istruzione e della formazione: questo calo costante, insieme alla considerazione che molti insegnanti attualmente in servizio sono ormai prossimi alla pensione, è un segnale d’allarme significativo del gap che fra qualche anno investirà le scuole europee tutte, perché in futuro la classe insegnante potrebbe essere numericamente insufficiente a coprire le necessità dei diversi sistemi educativi<sup>31</sup>.

Le analisi statistiche sui dati dell’Unione, rilevano che fino al 2008 quasi tutti i paesi hanno mantenuto invariato l’investimento a favore dell’istruzione e alcuni governi, per contrastare il grave momento di crisi economica hanno attuato delle misure di finanziamento, per evitare mosse improvvise e tagli sul sistema educativo, a tutela e salvaguardia delle riforme introdotte nell’ultimo decennio<sup>32</sup>. Tra non poche dif-

---

<sup>31</sup> Dagli anni 2001/02 l’età minima per il pensionamento degli insegnanti è aumentata in circa 1/3 dei paesi europei. Malgrado ciò, già a partire dal 2009, in alcuni paesi europei si è registrata una significativa mancanza di personale insegnante nelle materie principali

<sup>32</sup> Nell’UE a 27, la spesa pubblica totale per l’istruzione, tra il 2001 e il 2008, è rimasta pressoché stabile, ma si riscontra sempre più la tendenza positiva all’aumento dell’investimento totale annuale per studente.  
Negli ultimi dieci anni, un numero crescente di paesi ha introdotto diversi tipi di tassazione a carico degli studenti dell’istruzione terziaria, ma, al tempo stesso, l’offerta di supporto finanziario mi-

ficoltà l'istruzione pre/primaria non obbligatoria, gratuita, è sempre più preferita dalle famiglie europee, specialmente da quelle che vivono condizioni socio-economiche svantaggiate<sup>33</sup>.

I dati riferibili all'anno 2010 rilevano che il 79 % dei giovani europei, di età compresa fra i 20 e i 24 anni, non hanno completato gli studi d'istruzione secondaria superiore.

La percentuale media europea delle persone, con una qualifica di istruzione terziaria è aumentata per tutti i gruppi di età, a partire dal 2000, nonostante persistano tuttora squilibri nella scelta degli studenti in varie discipline accademiche: in scienze, matematica e informatica, come anche nel campo dell'educazione, ad esempio, la percentuale dei laureati è diminuita.

I laureati dell'istruzione terziaria si integrano nel mercato del lavoro due volte più rapidamente rispetto a chi è in possesso di una qualifica di livello inferiore.

In media, ai laureati dell'istruzione terziaria occorrono circa 5 mesi per entrare nel mondo del lavoro, mentre ne occorrono 9,8 per chi ha una qualifica di livello più basso<sup>34</sup>.

Nonostante il generale aumento del numero di persone con una qualifica di livello terziario, una proporzione sempre più consistente risulta sovraqualificata, per il tipo di lavoro che riesce a trovare. Infatti, più di un laureato su cinque è super qualificato per il proprio lavoro e, dal 2000, questa proporzione è aumentata in maniera costante. Inoltre, le donne laureate continuano a risultare più soggette alla disoccupazione rispetto agli uomini, nonostante superino, per numero, gli uomini, in quasi tutti gli ambiti di studio accademici.

Una “scuola capace di futuro”, quindi, deve saper indicare le strategie utili e praticabili di intervento: la scuola deve essere percepita – e percepirsi – come istituzio-

---

rato a studenti con particolari esigenze, ha mitigato l'effetto dell'imposizione generalizzata di tasse amministrative e/o di frequenza. Dati pubblicati da Eurydice.

Sovvenzioni e prestiti agli studenti del livello terziario, infatti, rappresentano un capitolo importante della spesa pubblica per l'istruzione e incidono di oltre il 16,7%

<sup>33</sup> Spesso i paesi regolano l'importo delle tasse da pagare per l'istruzione pre/primaria non obbligatoria in base al reddito delle famiglie e ad altri criteri. Tutte queste misure concorrono a spiegare l'aumento della partecipazione in questo livello dell'istruzione.

<sup>34</sup> Nel 2009, a livello UE la durata media per trovare il primo lavoro significativo era vicina a 6,5 mesi.

ne culturale, che produce “cultura”, che mette in atto gli strumenti per realizzare i fondamentali obiettivi relazionali, sia per il suo funzionamento interno, che per i rapporti con il territorio e la sua comunità.

I risultati ottenuti con le politiche messe in atto dall’Unione con la programmazione 2000/2006, affrontando con decisione il tema della qualità dell’apprendimento e dell’effettivo raggiungimento delle competenze, suggeriscono di continuare ad attuare interventi con modalità che accrescano la consapevolezza degli attori territoriali rispetto al tema dell’istruzione e delle competenze di base e di dare rilievo al coinvolgimento locale nel disegno e nell’attuazione di ogni intervento.

Per realizzare questo è necessario che venga posta grande attenzione alla fluidità ed alla dinamicità dei processi di trasformazione della realtà sociale e culturale, e produrre le competenze, disciplinari, trasversali, di cittadinanza, attiva e consapevole, e di democrazia, per affrontare quella che, da più parti, viene ormai definita la società complessa.

Il confrontarsi con culture diverse dalla nostra è divenuto oggi una condizione da considerare arricchente l’esperienza sociale, ma a condizione che si posseggano gli strumenti per decodificare i messaggi che gli “altri” indirizzano al “noi”, e noi a loro: innalzare muri fisici, quando è possibile, o metaforici, sempre più spesso, allo scopo di ghettizzare mentalmente il rapporto personale e le reti relazionali con l’alterità, non risolve alcun problema, anzi aggrava le già difficili relazioni della convivenza interculturale e d’interazione sociale.

La lezione derivante dal concetto di *complessità* deve tradursi nella didattica come promozione di un’intelligenza creativa, che verso un sapere di frammenti rinviene l’ordine e costituisce il senso stesso dell’atto conoscitivo.

Il processo operativo che può essere adottato per realizzare questo tipo di strategia, si configura come una acquisizione di *transdisciplinarietà* nell’accezione dei *cross-cultural studies*, cioè quegli studi che si basano sulla comparazione e che prendono, quindi, linee d’analisi ed interpretative diversificate.

I *cross-cultural studies* sono una forma di specializzazione in antropologia e nelle scienze sorelle – sociologia, economia e scienze politiche – perché usano i dati ricavati sul terreno messi in confronto fra diverse società per esaminare le

finalità dei comportamenti umani e quelle ipotesi più comparabili fra comportamento e cultura umana<sup>35</sup>.

L'accento sulla transdisciplinarietà è posto al limite stesso di una singola disciplina: se si vuole intendere che le discipline non sono dei corpi dei saperi conclusi e definiti ma si evolvono, a livello epistemologico, come un qualsiasi altro aspetto della vita, si potrà capire come alcune discipline si siano dissolte, altre siano andate in crisi e altre ancora si siano rifondate in una nuova concezione dei saperi.

In tal senso, la transdisciplinarietà è qualcosa di più dell'interdisciplinarietà, è un percorso che oltre i nuovi fondamenti epistemologici contiene in sé un itinerario di aggiornamento didattico costante<sup>36</sup>.

Compito della scuola è quello di sviluppare le capacità di comprensione umane, di concorrere alla piena realizzazione dei cittadini consapevoli della loro funzione nella vita, dei loro diritti e dei loro doveri.

In quest'ottica le politiche comunitarie per la scuola possono giocare un ruolo fondamentale per lo sviluppo e la valorizzazione non solo delle competenze educative delle quali essa è investita, ma anche per l'educazione all'alterità.

La realtà contemporanea mostra un indebolimento dei processi conoscitivi, quando non un vero e proprio collasso dei valori culturali, perché essa è dominata da relazioni assai complesse, derivanti da una sempre crescente mobilità degli individui e dal diffuso dominio dei flussi comunicativi, che mettono continuamente in crisi i nostri modi di vivere e di pensare.

Un progetto di educazione all'alterità assume, allora, un ruolo determinante per l'accesso a quella dimensione dell'*uguaglianza* che fa della diversità un diritto fondamentale che va riconosciuto, garantito, coltivato.

---

<sup>35</sup> Loredana Farina, *Dai diari della ricerca a Stromboli. Itinerari antropologici per la progettazione dell'insularità*, Università della Calabria-Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2008, p. 12.

<sup>36</sup> La sfida contemporanea della dimensione planetaria dei conflitti si è proposta a partire dagli anni '90 con l'istituzione di una *Carta della transdisciplinarietà* sottoscritta il 6 novembre 1994 nel Convento di Arràbida da Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Cfr. *Carta della transdisciplinarietà*, Comitato di redazione: Lima de Freitas, Edgar Morin, Basarab Nicolescu, traduzione a cura dell'Ing. Ezio Mariani, I.P.E. - Istituto per ricerche ed attività educative, Napoli, Convento da Arràbida, 6 novembre 1994.



In un percorso formativo che fa riferimento ai modelli di formazione degli educatori, assumiamo l'educazione come un progetto a lungo termine che, metaforicamente, può essere predisposto come un viaggio, certamente complesso e affascinante, rischioso e inquietante, attraverso il quale un bambino si costruisce come uomo<sup>37</sup>, diviene, cioè, capace di relazionarsi ed adattarsi al contesto sociale entro il quale vive.

In un'ottica interculturale, infatti, i diversi gruppi umani che coincidono devono trasformarsi reciprocamente e giungere al benessere collettivo.

Le diversità non vanno mai annullate, o enfatizzate, ma è necessario creare nuove forme capaci di rispondere alle esigenze di tutti.

L'educatore, quindi, deve saper riconoscere le dinamiche del proprio tempo ed intervenire nelle questioni interculturali.

Sostiene Viviana Burza, in recente saggio sulla formazione tra marginalità e integrazione, che nel prender forma di uomo, nella combinazione degli elementi storici, sociali, economici e culturali, della propria contemporaneità, con le nuove tecniche di apprendimento e i nuovi criteri per la socializzazione, l'essere umano si forma, ma può anche con-formarsi, o de-formarsi, con un così ampio spettro di possibilità che la realtà sfida l'ipotesi progettuale, la inchioda alla fissità dell'analisi, proprio mentre la vita prende una forma piuttosto che un'altra, spesso senza che alcuno abbia potuto soltanto ipotizzarla, immaginarla, surrettiziamente costruirla in situazioni di laboratorio, o pensarla come archetipo<sup>38</sup>.

L'esperienza educativa, dunque, si compone di una molteplicità di forme ed ogni modello educativo deve necessariamente tener conto dell'evoluzione degli aspetti soggettivi derivanti dalla particolare situazione storica, sociale e culturale.

Educare, allora, significa dare tutta una serie di informazioni e di stimoli, che non vengono registrati in modo semplice ed immediato ma vengono da questo vissuti, interpretati, metabolizzati, dotati di senso<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Cfr. Luciano Mazzetti, Chiara Micali, *Vagabondaggi sulle tracce dell'educazione*, Anicia, Roma 1994.

<sup>38</sup> Cfr. Viviana Burza, *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, Edizioni Periferia, Cosenza 2002.

<sup>39</sup> Cfr. Rita Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando Editore, Roma 2002.

La scuola, in questo contesto, è investita anche del compito di ricercare nuove metodologie e di applicare nuove strategie che preparino gli allievi e le allieve al continuo confronto e alla *com-prensione* culturale sulle cui basi costruire *un rapporto con l'alterità*, perché essa concorre ad educare e preparare le nuove generazioni “a diventare grandi”, e trasmette valori preziosi e fondamentali per la convivenza civile e sociale dei popoli.

Questo ruolo così determinante per la crescita dell'individuo richiede impegno, sottolinea l'esigenza di progettare insieme, mettendo a profitto le diversificate competenze, richiede collaborazione, dialogo, confronto e coinvolgimento da parte di tutti.

Nella nostra interpretazione, la condizione umana non si produce come fatto subito, ma come atto che si manifesta nello spazio e nel tempo prendendo forma dal pensiero ed adattandosi alla realtà circostante, che è pur sempre realtà fattuale.

Osserva al proposito Giuseppe Spadafora, nel suo contributo sulla relazione filosofia/educazione/politica, che se l'atto mentale dà significato all'attività dell'individuo nelle situazioni specifiche, riequilibrando l'ambiente nel quale vive, secondo il metodo dell'intelligenza, l'educazione ha una duplice funzione che chiarisce il rapporto individuo-ambiente.

Innanzitutto il processo educativo permette all'individuo di *selezionare* gli stimoli che gli provengono dal proprio ambiente di vita,

di costruire a *specially selected environment*, come deve fare la scuola, semplificando e orientando gli alunni a vivere una vita piena di significato in classe, che possa riprodurre le situazioni sociali per permettere loro le opportune scelte future; in secondo luogo, ed è questo il legame fondamentale del processo educativo alla dimensione filosofica, l'educazione deve ricostruire praticamente e poieticamente questo continuo rapporto di adattamento e di riequilibrio dell'individuo rispetto all'ambiente<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Cfr. Giuseppe Spadafora, *La relazione filosofia-educazione-politica: il nodo cruciale della filosofia deweyana*, in Giuseppe Spadafora (a cura di), *John Dewey – Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003, p. 73.

In questo senso, la funzione della scuola è quella di utilizzare il territorio come aula di conoscenza e apprendimento della società disegnata sul terreno, utilizzando gli spazi del museo, dei parchi, delle mostre ed esibizione e dei centri storici.

Proprio per rispondere a queste esigenze la scuola, attraverso adeguate politiche e l'utilizzo appropriato dei fondi strutturali europei, può essere in grado di rompere l'isolamento per ciò che attiene al rapporto tra identità locale e il "mondo esterno", poiché con i suoi strumenti facilita il rapporto con le altre realtà lontane, più che mai necessario in situazioni complesse.

Promuovendo e valorizzando il contatto con il lontano e l'innalzamento delle competenze tecniche, la scuola, si pone non solo come responsabile della conservazione dinamica delle "differenze", ma anche come volano per lo sviluppo.

L'Unione Europea persegue l'obiettivo di diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva al mondo e in questa direzione vanno i programmi per l'Istruzione e la Formazione 2007/2013.

Campo d'intervento: miglioramento del "sistema scuola".

Obiettivi generali: realizzare scambi di esperienze ed informazioni; elaborare metodi e strategie per affrontare problemi comuni (ad esempio prevenzione del razzismo o del bullismo, integrazione delle minoranze etniche, introduzione di metodi flessibili e personalizzati per l'apprendimento, ecc.)

Finanzia progetti multilaterali focalizzati sulla scuola intesa come "sistema", che raggiungono l'obiettivo sopra descritto<sup>41</sup>.

In tal senso, le politiche comunitarie per la scuola hanno ancor più valore se aggiuntive di solide politiche ordinarie, perchè una progettazione strategica in tal senso può favorire una costruttiva sinergia tra scuola e processi di sviluppo economico e sociale.

---

<sup>41</sup> Cfr. Lucia Cucciarelli, *Europrogettazione 2006/2007*, cit., ed anche [www.indire.it](http://www.indire.it)

#### **I.4 *Il Lifelong Learning Programme.***

Il Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente, o *Lifelong Learning Programme*, LLP, è stato istituito con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio, il 15 novembre 2006<sup>42</sup>, e riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione, dal 2007 al 2013 – il *Lifelong Learning Programme*, di fatto, ha sostituito, integrandoli in un unico programma, i precedenti “Socrates” e “Leonardo”, attivi dal 1995 al 2006.

L'obiettivo generale del Programma è contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità, quale società avanzata, basata sulla conoscenza, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro, una maggiore coesione sociale e, come espresso nella Strategia di Lisbona<sup>43</sup>, una valida tutela dell'ambiente, per le generazioni future.

In particolare, si propone di promuovere, all'interno della Comunità, gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi d'istruzione e formazione, in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità, a livello mondiale.

Il Programma di apprendimento permanente rafforza e integra le azioni condotte dagli Stati membri, pur mantenendo inalterata la responsabilità affidata ad ognuno di

---

<sup>42</sup> *Programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente*, Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 15 novembre 2006, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, n. L 327, del 24 novembre 2006. L'intero documento del *Lifelong Learning Programme*, qui riportato, è consultabile sul sito [http://www.programmallp.it/index.php?id\\_cnt=30](http://www.programmallp.it/index.php?id_cnt=30)

<sup>43</sup> Nel marzo del 2000, a Lisbona, il Consiglio Europeo ha adottato l'obiettivo strategico, da raggiungere entro il 2010, di diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.

La strategia di Lisbona per l'istruzione e la formazione.

Nelle conclusioni del vertice i capi di Stato e di governo riconobbero il ruolo fondamentale dell'istruzione e della formazione per la crescita e lo sviluppo economico ed invitarono il Consiglio “Istruzione” ad avviare una riflessione generale sui futuri obiettivi concreti dei sistemi d'istruzione, che tenesse conto delle preoccupazioni e priorità comuni.

Da allora, ogni anno la Commissione presenta una relazione al Consiglio europeo, indicata come *Rapporto di primavera*, nella quale vengono analizzati i progressi compiuti con l'attuazione delle strategie. In questa occasione i Capi di Stato e di Governo dell'Unione stabiliscono le priorità da perseguire per il raggiungimento degli obiettivi fissati a Lisbona.

Questi documenti rappresentano la cornice politica di riferimento per il contributo dell'istruzione e della formazione alla strategia di Lisbona ed il Consiglio dei Ministri dell'istruzione ha adottato, negli anni, i documenti necessari a completamento delle azioni.

A partire dal 2000, le tappe principali del percorso realizzato dai Ministri dell'Istruzione sono state:

essi, riguardo al contenuto dei sistemi di istruzione e formazione e rispettando la loro diversità culturale e linguistica.

- 
- ✓ marzo 2001. Consiglio europeo di Stoccolma: *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione.*

La Relazione del Consiglio Istruzione al Consiglio europeo definisce tre obiettivi strategici, declinati, successivamente, in tredici obiettivi concreti:

- aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione europea;
- facilitare l'accesso ai sistemi di istruzione e di formazione;
- aprire i sistemi di istruzione e formazione al mondo esterno.

- ✓ marzo 2002. Consiglio Europeo di Barcellona: *Programma di lavoro dettagliato.*

In riferimento alla Relazione su *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione*, il Consiglio individua un nuovo obiettivo generale: entro il 2010 rendere i sistemi d'istruzione e di formazione dei paesi dell'Unione Europea un punto di riferimento di qualità a livello mondiale.

Per ciascuno dei tredici obiettivi indicati nella Relazione vengono individuati alcuni temi chiave da affrontare, nonché un elenco orientativo di indicatori per misurarne l'attuazione, attraverso il *metodo aperto di coordinamento*.

Il Consiglio europeo ha altresì invitato il Consiglio e la Commissione a presentare al vertice europeo di primavera del 2004 una relazione intermedia congiunta sull'attuazione del programma di lavoro.

- ✓ maggio 2003. Consiglio dei Ministri dell'Istruzione: *Conclusioni del Consiglio in merito ai livelli di riferimento del rendimento medio europeo nel settore dell'istruzione e della formazione.*

Vengono individuate cinque aree prioritarie di intervento e definiti i livelli di riferimento da raggiungere entro il 2010:

- diminuzione degli abbandoni precoci (percentuale non superiore al 10%);
- aumento dei laureati in matematica, scienze e tecnologia (aumento almeno del 15% e al contempo diminuzione dello squilibrio fra sessi);
- aumento dei giovani che completano gli studi secondari superiori (almeno l'85% della popolazione ventiduenne);
- diminuzione della percentuale dei quindicenni con scarsa capacità di lettura (almeno del 20% rispetto al 2000);
- aumento della media europea di partecipazione ad iniziative di lifelong learning (almeno fino al 12% della popolazione adulta in età lavorativa 25/64 anni).

- ✓ marzo 2004. Consiglio Europeo di Bruxelles: *Istruzione e Formazione 2010 - L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona.*

Nel verificare i progressi compiuti ed i ritardi nel processo di cooperazione, la Relazione congiunta Consiglio/Commissione individua tre leve sulle quali fondare la futura azione d'intervento, per rispettare gli obiettivi e i tempi di Lisbona – assumendo l'impegno di verificare con scadenza biennale i progressi compiuti nell'attuazione del piano di lavoro:

- concentrare le riforme e gli investimenti nei settori-chiave;
- fare dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita una realtà concreta;
- costruire l'Europa dell'istruzione e della formazione.

- ✓ primavera 2006. Relazione congiunta Consiglio/Commissione: *Modernizzare l'istruzione e la formazione. Un contributo fondamentale alla prosperità alla coesione.*

Consiglio e Commissione sottolineano la necessità di operare per il rafforzamento del modello sociale europeo, attraverso riforme che garantiscano sistemi equi ed efficaci.

- ✓ primavera 2008. Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione: *L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione.*

Viene registrata la mancanza di coerenti e complete strategie per l'apprendimento permanente e viene evidenziata la necessità di elevare il livello delle competenze ed il ruolo chiave dell'istruzione nel triangolo della conoscenza.

Viene affrontato, inoltre, il futuro della cooperazione europea dopo il 2010, sottolineando la necessità di disporre per tempo di un nuovo quadro strategico.

Cfr. *La Strategia di Lisbona* per la crescita e l'occupazione, consultabile sul sito [http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/lisbona.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml)

Gli obiettivi specifici del Programma sono orientati a contribuire allo sviluppo di un apprendimento permanente di qualità, ma sono rivolti anche:

- ✓ a promuovere risultati elevati, l'innovazione e una dimensione europea nei sistemi e nelle prassi del settore;
- ✓ a sostenere la realizzazione di uno spazio europeo dell'apprendimento permanente;
- ✓ a contribuire a migliorare la qualità, l'attrattiva e l'accessibilità delle opportunità di apprendimento permanente disponibili negli Stati membri;
- ✓ a rafforzare il contributo dell'apprendimento permanente alla coesione sociale, alla cittadinanza attiva, al dialogo interculturale, alla parità tra le donne e gli uomini e alla realizzazione personale;
- ✓ a contribuire a promuovere la creatività, la competitività, l'occupabilità e lo sviluppo di uno spirito imprenditoriale;
- ✓ a contribuire a una maggiore partecipazione di persone di tutte le età, comprese quelle con particolari esigenze e le categorie svantaggiate, all'apprendimento permanente, a prescindere dal retroterra socioeconomico;
- ✓ a promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica;
- ✓ a promuovere lo sviluppo nel campo dell'apprendimento permanente, di contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e prassi a carattere innovativo, basati sulle Tecnologie di Informazione e Comunicazione, TIC;
- ✓ a rafforzare il ruolo dell'apprendimento permanente nello sviluppo di un sentimento di cittadinanza europea basato sulla comprensione e sul rispetto dei diritti dell'uomo e della democrazia e nella promozione della tolleranza e del rispetto degli altri popoli e della altre culture;
- ✓ a promuovere la cooperazione in materia di garanzia della qualità in tutti i settori dell'istruzione e della formazione in Europa;
- ✓ a incoraggiare il migliore utilizzo di risultati, di prodotti e di processi innovativi e scambiare le buone prassi nei settori disciplinati dal programma di apprendimento permanente, al fine di migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione.

### ***Le attività previste nel programma LLP.***

Azioni gestite dall’Agenzia Nazionale:

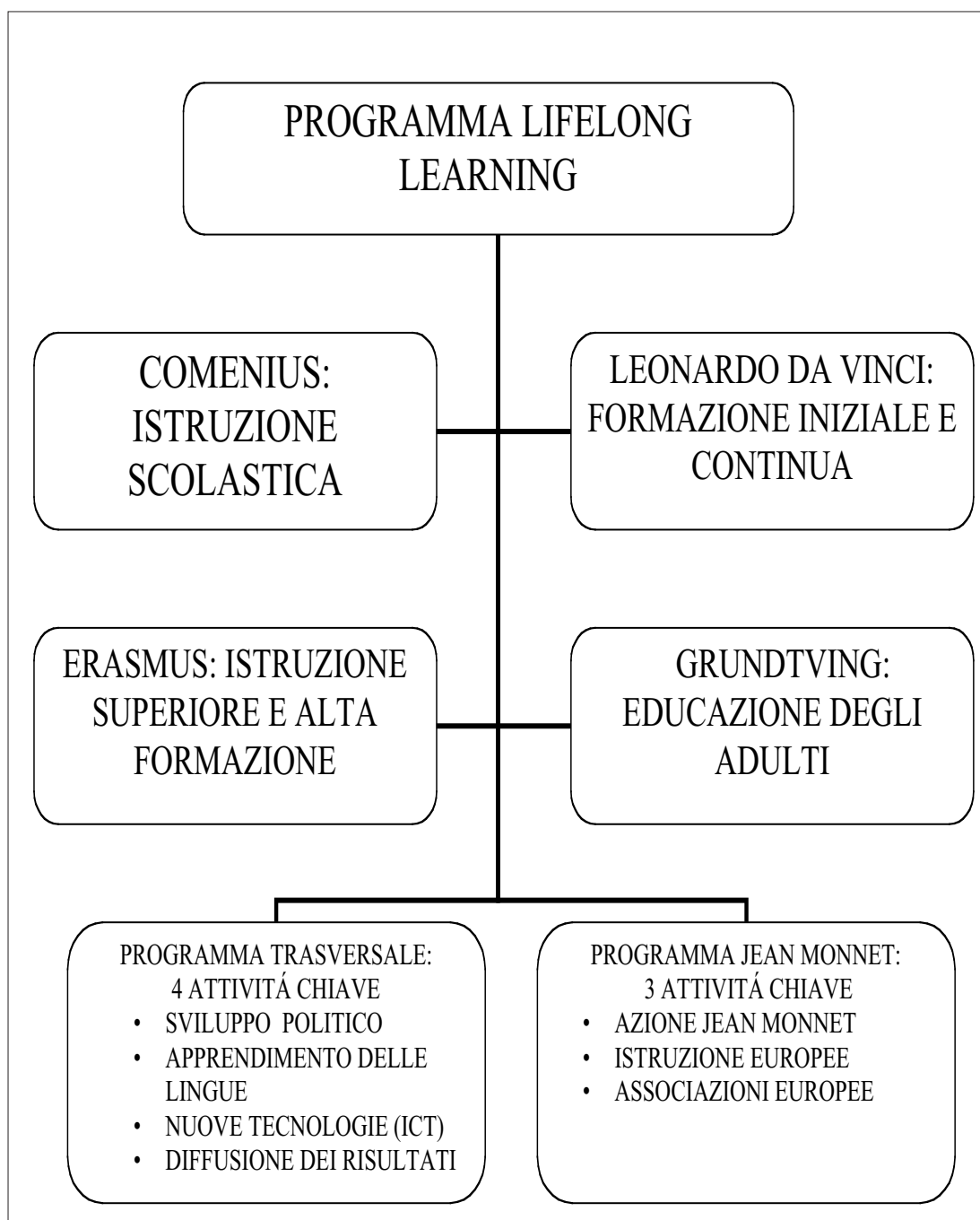
- ✓ *mobilità degli individui* – tirocini e scambi –, offre a differenti tipologie di utenza la possibilità di effettuare un periodo di formazione e/o di esperienza di lavoro in un’impresa, o in un istituto di formazione, presso un Paese partecipante al Programma, diverso da quello di provenienza;
- ✓ *partenariati transnazionali*, hanno l’obiettivo di favorire la cooperazione su temi di reciproco interesse tra organizzazioni impegnate nel campo dell’educazione degli adulti a tutti i livelli;
- ✓ *progetti multilaterali di trasferimento dell’innovazione*, perseguono il miglioramento della qualità dei sistemi di istruzione e formazione professionale, attraverso l’adattamento e l’integrazione dei risultati di precedenti progetti “Leonardo da Vinci”, o di altri progetti innovativi all’interno dei sistemi pubblici e/o privati di formazione professionale e nelle imprese;
- ✓ *visite preparatorie per la mobilità, i partenariati e i progetti multilaterali di trasferimento dell’innovazione*, promuovono l’incontro di organismi interessati alla predisposizione di una nuova candidatura.

Azioni gestite dalla Comunità Europea, con il supporto dell’Agenzia esecutiva:

- ✓ *progetti multilaterali di sviluppo dell’innovazione*, mirano a sviluppare contenuti, metodi e/o procedure formative del tutto nuove, o diversamente “utilizzati”;
- ✓ *reti tematiche di esperti e organizzazioni centrate su temi specifici*, volte a confrontare, a livello europeo, competenze e approcci innovativi, a migliorare la capacità di analisi e anticipazione dei bisogni ed a disseminare gli *output* della rete in circuiti adeguati.

I fondamenti giuridici si ritrovano nell’art. 149 – la Comunità contribuisce allo sviluppo di un’istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione – e nell’art. 150 - la Comunità attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri – del Trattato dell’Unione.

Partecipano al Programma di apprendimento permanente ventisette<sup>44</sup> Stati membri dell'Unione Europea: Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Ungheria.



<sup>44</sup> La Croazia è entrata a far parte della UE, nel 2013.



La struttura del *Lifelong Learning Programme* contiene:

- ✓ Quattro programmi settoriali, che mantengono i nomi delle precedenti azioni dei programmi “Socrates” e “Leonardo”;
- ✓ un *Programma Trasversale*, strutturato per assicurare il coordinamento tra diversi settori;
- ✓ il *Programma Jean Monnet*, per sostenere l’insegnamento, la ricerca e la riflessione nel campo dell’integrazione europea e le istituzioni europee chiave.

Programma Lifelong Learning			
<b>Comenius</b> Istruzione scolastica	<b>Erasmus</b> Istruzione superiore e alta formazione	<b>Leonardo da Vinci</b> Formazione iniziale e continua	<b>Grundtvig</b> Educazione degli adulti
<b>Programma Trasversale</b> 4 attività chiave - Sviluppo politico; Apprendimento delle lingue; Nuove tecnologie (ICT); Diffusione dei risultati			
<b>Programma Jean Monnet</b> 3 attività chiave - Azione Jean Monnet; Istituzioni europee; Associazioni europee			

#### I.4.1 Il programma “Comenius”.

Il programma settoriale “Comenius” riguarda tutto l’arco dell’istruzione scolastica, dalla scuola dell’infanzia fino al termine degli studi secondari superiori. Risponde alle esigenze didattiche e di apprendimento di tutte le persone, gli istituti e le organizzazioni coinvolte in questo tipo di istruzione.

Obiettivi *specifici*:

- ✓ sviluppare la conoscenza e la comprensione della diversità culturale e linguistica europea e del suo valore;
- ✓ aiutare i giovani ad acquisire le competenze di base necessarie per la vita e le competenze necessarie ai fini dello sviluppo personale, dell’occupazione e della cittadinanza europea attiva.

Obiettivi *operativi*:

- ✓ migliorare la qualità dell'istruzione e aumentare il volume della mobilità degli scambi di allievi e personale docente nei vari Stati membri;
- ✓ migliorare la qualità dell'istruzione e aumentare il volume dei partenariati tra istituti scolastici di vari Stati membri, in modo da coinvolgere in attività educative congiunte almeno 3 milioni di allievi nel corso della durata del programma;
- ✓ incoraggiare l'apprendimento delle lingue straniere moderne;
- ✓ promuovere lo sviluppo, nel campo dell'apprendimento permanente, di contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e prassi innovative basati sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC);
- ✓ migliorare la qualità e la dimensione europea della formazione degli insegnanti;
- ✓ migliorare le metodologie pedagogiche e la gestione scolastica.

Per la mobilità delle persone, rientrano in questa attività gli scambi di alunni e personale, docente e non docente, della scuola: la mobilità individuale degli alunni, il tutoraggio per futuri insegnanti, la possibilità per il personale docente di effettuare tirocini presso istituti scolastici, o imprese, la formazione in servizio per il personale docente e le visite preparatorie per le mobilità, partenariati, progetti, o reti.

Per i partenariati, rientrano in questa attività: i progetti di cooperazione scolastica bilaterali e multilaterali e i partenariati "Comenius Regio", i Progetti multilaterali con azione centralizzata, gestita dall'Agenzia Esecutiva, i progetti e-Twinning e altre iniziative, volte a promuovere gli obiettivi del programma "Comenius".

#### **I.4.2 Il Programma "Erasmus".**

Il Programma settoriale Erasmus risponde alle esigenze didattiche e di apprendimento di tutte le persone coinvolte nell'istruzione superiore di tipo formale e nell'istruzione e formazione professionali di terzo livello, nonché degli istituti e delle organizzazioni, che sono preposti a questo tipo di istruzione e formazione, o lo agevolano, nei Paesi partecipanti.

Gli Istituti di Istruzione superiore eleggibili, interessati a partecipare devono essere in possesso della *Carta Universitaria Erasmus* (EUC), che può essere:

- ✓ standard;
- ✓ standard e estesa, nel caso in cui si voglia realizzare anche mobilità studenti per tirocini;
- ✓ estesa, nel caso in cui si voglia realizzare solo mobilità studenti per tirocini.

Obiettivi *specifici*.

- ✓ sostenere la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore;
- ✓ rafforzare il contributo fornito dall'istruzione superiore e dall'istruzione professionale avanzata, al processo di innovazione.

Obiettivi *operativi*.

- ✓ migliorare la qualità e aumentare il volume della mobilità di studenti e personale docente in tutta Europa, in modo da raggiungere la partecipazione di almeno tre milioni di studenti entro il 2012;
- ✓ migliorare la qualità ed incrementare la cooperazione multilaterale tra gli istituti di istruzione superiore e tra questi ultimi e le imprese;
- ✓ accrescere il livello di trasparenza e compatibilità tra le qualifiche dell'istruzione superiore e dell'istruzione professionale avanzata conseguite in Europa;
- ✓ favorire lo sviluppo di prassi innovative nell'istruzione e nella formazione a livello terziario nonché il loro trasferimento da un Paese partecipante ad altri;
- ✓ promuovere lo sviluppo, nel campo dell'apprendimento permanente, di contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e prassi innovativi basati sulle TIC.

*Le azioni previste:*

1. *Azioni decentrate – Procedura gestita interamente dall'Agenzia Nazionale:*

- ✓ mobilità studenti;
- ✓ mobilità docenti, non docenti e personale di impresa per attività didattica e di formazione
- ✓ programmi intensivi;
- ✓ organizzazione della mobilità,

2. *Azioni centralizzate – Procedura gestita interamente dalla Commissione Europea, attraverso l’Agenzia Esecutiva:*

- ✓ progetti multilaterali;
- ✓ reti multilaterali;
- ✓ misure di accompagnamento.

*Destinatari:*

- ✓ studenti e persone in formazione che seguono un qualsiasi tipo di istruzione e formazione terziaria;
- ✓ Istituti di istruzione superiore indicati dagli Stati membri;
- ✓ personale docente, formatori e altro personale di tali istituti
- ✓ associazioni e rappresentanti dei soggetti coinvolti nell’istruzione superiore, comprese le associazioni degli studenti, delle università e degli insegnanti/formatori;
- ✓ imprese, parti sociali e altri rappresentanti del mondo del lavoro;
- ✓ organismi pubblici e privati, comprese le organizzazioni senza scopo di lucro e le ONG, responsabili dell’organizzazione e dell’erogazione dell’istruzione e della formazione a livello locale, regionale e nazionale;
- ✓ centri e istituti di ricerca che si occupano delle tematiche dell’apprendimento permanente;
- ✓ organismi che forniscono servizi di orientamento, consulenza e informazione relativi a qualsivoglia aspetto dell’apprendimento permanente.

**I.4.3 Il programma “Leonardo da Vinci”.**

Il Programma settoriale “Leonardo da Vinci” risponde alle esigenze didattiche e di apprendimento di tutte le persone coinvolte nell’istruzione e formazione professionali, nonché degli istituti e delle organizzazioni del settore.

*Obiettivi specifici:*

- ✓ sostenere coloro che partecipano ad attività di formazione e formazione continua nell’acquisizione e utilizzo di conoscenze, competenze e qualifiche per facilitare lo sviluppo personale, l’occupabilità e la partecipazione al mercato del lavoro europeo;

- ✓ sostenere il miglioramento della qualità e dell'innovazione nei sistemi, negli istituti e nelle prassi di istruzione e formazione professionale;
- ✓ incrementare l'attrattiva dell'istruzione e della formazione professionale e della mobilità per datori di lavoro e singoli ed agevolare la mobilità delle persone in formazione che lavorano.

Obiettivi *operativi*:

- ✓ migliorare la qualità e aumentare il volume: della mobilità delle persone coinvolte nell'IFP iniziali e nella formazione continua in tutta Europa; della cooperazione tra istituti od organizzazioni, che offrono opportunità di apprendimento, imprese, parti sociali e altri organismi pertinenti in tutta Europa;
- ✓ agevolare lo sviluppo di prassi innovative nel settore dell'IFP, eccettuato il terzo livello, nonché il trasferimento di queste prassi, anche da un paese partecipante agli altri;
- ✓ migliorare la trasparenza e il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze, comprese quelle acquisite attraverso l'apprendimento non formale e informale;
- ✓ incoraggiare l'apprendimento delle lingue straniere moderne;
- ✓ promuovere lo sviluppo nel campo dell'apprendimento permanente, di contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e prassi innovative basate sulle TIC.

**I.4.4 Il programma "Grundtvig".<sup>45</sup>**

- ✓ Il programma settoriale "Grundtvig" risponde alle esigenze didattiche e di apprendimento degli adulti, in ogni forma di istruzione, degli istituti e delle organizzazioni, che sono preposti a questo tipo di istruzione.

Obiettivi *specifici*:

- ✓ rispondere alla sfida educativa posta dall'invecchiamento della popolazione europea;

---

<sup>45</sup> Nicolai Frederik Severin Grundtvig (1783/1872) è stato un poeta, storico, pedagogo, politico e riformatore danese.

- ✓ fornire agli adulti percorsi nuovi volti al miglioramento delle loro conoscenze e competenze.

*Obiettivi operativi:*

- ✓ migliorare la qualità e l'accesso alla mobilità coinvolti nell'educazione degli adulti e accrescerne il volume, fino ad arrivare a sostenere la mobilità di almeno 7.000 persone per anno entro il 2013;
- ✓ migliorare la qualità e accrescere il volume della cooperazione tra le organizzazioni coinvolte nell'educazione degli adulti in ambito europeo;
- ✓ assistere i soggetti appartenenti a gruppi sociali vulnerabili e a contesti marginali, con particolare attenzione a quanti hanno interrotto il proprio percorso educativo senza aver conseguito le qualifiche di base, affinché possano trovare opportunità alternative nell'accesso all'educazione degli adulti;
- ✓ facilitare lo sviluppo e la diffusione di pratiche innovative nell'ambito dell'educazione degli adulti, compresa la loro disseminazione da un paese partecipante all'altro;
- ✓ sostenere lo sviluppo di contenuti innovativi basati sulle TIC, servizi, metodi pedagogici e pratiche per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita;
- ✓ migliorare gli approcci pedagogici e la gestione delle organizzazioni rivolte all'educazione degli adulti.

*Le attività previste nella mobilità Grundtvig.*

- ✓ le visite e gli scambi, per i partecipanti all'educazione degli adulti, formale e non formale, compresi la formazione e lo sviluppo professionale degli adulti e le visite preparatorie;
- ✓ mobilità individuale dei discenti adulti;
- ✓ esperienza di insegnamento, per i futuri, o neo insegnanti, nel campo dell'educazione per adulti.

*A chi si rivolge il programma Grundtvig.*

- ✓ discenti nell'educazione degli adulti;
- ✓ istituzioni, o organizzazioni, che offrono opportunità di apprendimento, forma-

- li o informali, nel settore dell'educazione degli adulti;
- ✓ docenti e personale di altro tipo, operante presso tali istituti o organizzazioni;
  - ✓ istituzioni che si occupano della formazione iniziale, o continua, del personale impegnato nell'educazione degli adulti;
  - ✓ associazioni e rappresentanti dei soggetti coinvolti nell'educazione degli adulti, comprese le associazioni dei discenti e degli insegnanti;
  - ✓ organismi che offrono servizi di orientamento, consulenza e informazione, connessi a qualsiasi aspetto dell'educazione degli adulti;
  - ✓ alle persone e agli organismi responsabili, a livello locale, regionale e nazionale, dei sistemi e delle politiche riguardanti qualsiasi aspetto dell'educazione degli adulti;
  - ✓ ai centri e agli istituti di ricerca, che si occupano di tematiche relative all'educazione degli adulti;
  - ✓ alle imprese;
  - ✓ alle organizzazioni senza scopo di lucro, agli organismi di volontariato e alle ONG;
  - ✓ agli istituti di istruzione superiore, che si occupano di educazione degli adulti.

*Eleggibilità nell'ambito delle attività progettuali e formative, offerte dal programma Grundtvig.*

Il Programma si rivolge a tutti coloro che operano, a vario titolo, e lavorano all'interno delle categorie citate.

I singoli candidati possono essere quelle persone, in qualsiasi fase del proprio percorso di carriera, che già lavorano a tempo pieno, o parziale, in una qualsiasi area del settore dell'educazione degli adulti – formale, non formale, o informale –, ivi compreso il personale volontario, così come quello formalmente in servizio.

Il gruppo comprende:

- ✓ docenti/formatori in educazione degli adulti, nel senso più ampio – formale, non formale, o informale;
- ✓ personale dirigente e amministrativo di organizzazioni direttamente, o indirettamente, coinvolte nell'offerta di opportunità di apprendimento, in età adulta;
- ✓ personale coinvolto nell'educazione interculturale degli adulti, o che lavora con

- gruppi di persone migranti, nomadi, lavoratori itineranti e comunità etniche;
- ✓ personale che lavora con adulti, con bisogni educativi speciali;
  - ✓ personale che lavora, con persone a rischio ad esclusione sociale, come mediatori e educatori di strada;
  - ✓ consulenti per l'orientamento;
  - ✓ personale che lavora presso enti locali, o regionali, che si occupano di educazione degli adulti, ivi compreso l'ispettorato;
  - ✓ persone coinvolte nella formazione del personale impegnato nel campo dell'educazione degli adulti;
  - ✓ persone che possono dimostrare una chiara intenzione di lavorare nel campo dell'educazione degli adulti, ma che sono al momento occupati in altri settori del mercato del lavoro – lavoro, pensionamento, ritiro dalla vita professionale per impegni familiari, disoccupazione ecc.

In Italia, in particolare, il sistema di istruzione degli adulti – cioè tutte quelle attività che sono realizzate esclusivamente per gli adulti e non per gli studenti che seguono regolarmente il percorso curricolare – si è progressivamente sviluppato negli anni, con l'istituzione dei Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione (CTP), previsti dall'Ordinanza Ministeriale 29 luglio 1997, n. 455.

Anche gli Istituti di istruzione secondaria di 2° grado, gestori di corsi serali, hanno offerto un contributo all'innalzamento dei livelli di istruzione della popolazione adulta. Oltre ai corsi finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione superiore e/o di qualifica, questi Istituti hanno attivato anche altre tipologie di corso, ampliando il ventaglio dell'offerta formativa per adulti, attraverso l'erogazione di corsi a favore di cittadini stranieri, per l'integrazione linguistica e sociale.

#### ***I.4.5 Il Programma Trasversale.***

L'architettura del Programma di apprendimento permanente 2007-2013, si completa con il Programma Trasversale, incentrato su obiettivi non legati ad un singolo settore dell'istruzione e della formazione, ma all'intero processo dell'apprendimento permanente.

È, metaforicamente, un ponte sui quattro *pilastri* dei programmi settoriali “Come-



nus”, “Erasmus”, “Leonardo” e “Grundtvig” ed ha una funzione di collegamento e complementarità, per sostenere le attività finalizzate a raggiungere gli obiettivi politici espressi nei programmi *Lifelong Learning Programme*.

Obiettivi *specifici*:

- ✓ promuovere la cooperazione europea in settori relativi a due, o più, programmi settoriali;
- ✓ promuovere la qualità e la trasparenza dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri.

Il programma trasversale si sviluppa in quattro attività chiave ed è gestito interamente dalla Commissione Europea, attraverso l’Agenzia, ad eccezione delle visite di studio:

- ✓ attività chiave 1: Politiche di cooperazione e innovazione;
- ✓ attività chiave 2: Lingue;
- ✓ attività chiave 3: Nuove tecnologie;
- ✓ attività chiave 4: Disseminazione e utilizzo dei risultati.

*Modalità di erogazione del sostegno finanziario per le azioni centralizzate.*

Il contributo comunitario è calcolato in funzione dell’entità delle attività programmate, nell’ambito del progetto e costituirà, in ogni caso, un “cofinanziamento” dei costi previsti, che non può superare il 75% del totale delle spese eleggibili.

È necessario, quindi, che i promotori dispongano di altre risorse e ne indichino la provenienza, nel modulo di candidatura.

La sovvenzione viene accordata, poi, all’Istituto che coordina il progetto a livello transnazionale, il quale è responsabile dell’intera gestione del progetto, sia per quanto riguarda la realizzazione delle attività, che per quanto riguarda l’utilizzo dei fondi.

#### **I.4.6 Il Programma Jean Monnet.**

Il *Programma Jean Monnet* sostiene l’insegnamento, la ricerca e lo studio di temi connessi all’integrazione europea, oltre a stimolare le attività didattiche di ricerca, di riflessione e degli studi nel settore di ricerca.

È interamente gestito dalla Commissione Europea, attraverso l’Agenzia Esecutiva per l’Istruzione, gli Audiovisivi e la Cultura (EACEA).

Il programma supporta l’esistenza di un’opportuna serie di istituzioni e associazioni europee, che si concentrano su temi connessi all’integrazione europea, sull’insegnamento e sulla formazione in una prospettiva europea.

*Obiettivi operativi.*

- ✓ stimolare l’eccellenza dell’insegnamento, della ricerca e della riflessione nel campo degli studi sull’integrazione europea, negli Istituti di istruzione superiore, all’interno e all’esterno della Comunità;
- ✓ rafforzare la conoscenza e la consapevolezza dei temi connessi all’integrazione europea, tra gli esperti del mondo accademico e tra i cittadini europei in generale;
- ✓ sostenere importanti istituti europei, che si occupano di temi connessi all’integrazione europea;
- ✓ sostenere l’esistenza di istituzioni e associazioni europee di elevato profilo, operanti nei settori dell’istruzione e della formazione.

*Modalità di erogazione del finanziamento*

Per tutte le azioni *Jean Monnet* il contributo comunitario è calcolato in funzione dell’entità delle attività programmate e costituisce, in ogni caso, un co-finanziamento dei costi previsti, che non può superare il 75% del totale delle spese eleggibili.

### ***1.5 Le azioni strutturali nelle politiche comunitarie: i Fondi Strutturali.***

Le azioni strutturali sono lo strumento essenziale della politica di coesione economica e sociale dell’Unione Europea e contribuiscono all’obiettivo generale di promuovere uno sviluppo armonioso nell’insieme della Comunità<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Cfr. *Programma di lavoro della Commissione per il 1999, Le priorità politiche, COM (1998) 604*, in Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 366, del 26 novembre 1998, p. 4.

Attraverso le risorse finanziarie dei fondi strutturali, l'Unione Europea interviene a ridurre gli squilibri e le disparità di sviluppo esistenti tra i diversi paesi del territorio comunitario, contribuendo al miglioramento della forza economica delle regioni meno favorite e stimolando la crescita e l'occupazione.

Si tratta, in altri termini, di risorse del bilancio comunitario assegnate a determinati territori – individuati sulla base di specifici indicatori, ad esempio, il PIL medio pro capite, il tasso di disoccupazione, ecc. – per la realizzazione di obiettivi prioritari di particolare valenza generale.

I fondi strutturali sono quattro:

1. il *Fondo europeo di sviluppo regionale* (FESR), destinato alla correzione dei principali squilibri regionali esistenti nella Comunità;
2. il *Fondo sociale europeo* (FSE), finalizzato agli interventi per lo sviluppo delle risorse umane e l'occupazione;
3. il *Fondo europeo agricolo di orientamento e di garanzia* (FEAOG), sezione orientamento, che contribuisce alle misure per lo sviluppo rurale;
4. lo *Strumento Finanziario di Orientamento della Pesca* (SFOP), che sostiene i programmi per lo sviluppo, l'ammodernamento e la riconversione del settore della pesca.

Con l'approvazione nel Consiglio Europeo di Berlino, nel marzo 1999, del documento "Agenda 2000" e l'approvazione dei regolamenti di riforma dei fondi strutturali, nel giugno 1999, le Istituzioni europee hanno provveduto ad una revisione della politica strutturale comunitaria, definendo le linee di intervento dei fondi per il periodo 2000-2006.

Da questi documenti, nonché dalle decisioni assunte dalla Commissione Europea sui futuri programmi di iniziativa comunitaria, sono emerse alcune fondamentali novità per le politiche strutturali europee, con particolare riferimento ai seguenti elementi:

- a. una forte riduzione e concentrazione, sia delle aree ammesse a beneficiare dei finanziamenti comunitari, sia delle finalità perseguite con le risorse europee;
- b. un potenziamento del ruolo delle autorità regionali e locali, chiamate ad una partecipazione diffusa alle consultazioni attivate a livello comunitario e nazio-

nale, insieme ad una maggiore responsabilità, sia nell'elaborazione di programmi integrati di sviluppo, sia nella gestione e nel controllo dell'intervento strutturale comunitario.

La nozione di coesione economica e sociale è stata introdotta nei Trattati istitutivi delle Comunità Europee, dall'Atto Unico del 1986, che ha creato nuove basi e nuove prospettive per l'azione comunitaria<sup>47</sup> ed ha modificato l'art. 2 del Trattato, stabilendo che la Comunità ha il compito di promuovere nell'insieme della Comunità la coesione economica e sociale e la solidarietà tra Stati membri.

In particolare, esso ha stabilito che per promuovere uno sviluppo armonioso dell'insieme della Comunità, l'azione comunitaria mira a ridurre il divario tra i livelli di sviluppo delle varie regioni ed il ritardo delle regioni meno favorite o insulari, comprese le zone rurali<sup>48</sup>.

Nata nel 1957, con la partecipazione di Italia, Germania, Francia, Lussemburgo, Belgio e Paesi Bassi, la Comunità ha assorbito, negli anni, nuovi Stati membri e la sua popolazione è passata dagli iniziali 175 milioni agli attuali 507.069.424 milioni di abitanti – a 28 paesi.

Questo ha determinato un aumento progressivo delle differenze esistenti tra gli Stati e le regioni appartenenti all'Unione, non solo da un punto di vista culturale, ma anche economico, in termini soprattutto di reddito pro capite e di capacità dei singoli territori di generare posti di lavoro<sup>49</sup>.

La creazione di un mercato comune<sup>50</sup> e il processo di trasformazione dell'economia e del modello occupazionale<sup>51</sup> hanno, poi, prodotto profonde differenze sociali,

---

<sup>47</sup> Cfr. Giorgio Gallizioli, *I Fondi strutturali delle Comunità Europee*, Cedam, Padova 1992, p. 139 e ss.

<sup>48</sup> Cfr. art. 158, ex art. 130°, del Trattato 25 marzo 1957, che istituisce la Comunità Europea, così come risulta dalle modifiche derivanti dal Trattato di Amsterdam, 2 ottobre 1997, che modifica il Trattato sull'Unione Europea, i Trattati che istituiscono le Comunità Europee e alcuni atti connessi, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 340, del 10 novembre 1997.

<sup>49</sup> Nel 1995 il reddito medio pro capite dei due Stati membri più poveri, Grecia e Portogallo, era inferiore di circa il 40% rispetto a quello dei quattro Stati più prosperi, Belgio, Danimarca, Lussemburgo e Austria.

<sup>50</sup> La creazione di uno spazio senza frontiere interne e la liberalizzazione negli scambi può produrre effetti negativi per le aree meno sviluppate, soprattutto per l'eliminazione di strumenti di protezione di tipo fiscale – dazi ed imposte doganali – ed in considerazione di una corrispondente riduzione delle politiche di aiuto statale.

<sup>51</sup> Secondo quanto emerge dalle analisi effettuate anche a livello comunitario, il nuovo modello oc-

in termini di opportunità di accesso degli individui al mercato del lavoro e di capacità di adattamento delle competenze ai cambiamenti imposti dal sistema economico e dall'evoluzione tecnologica, penalizzando soprattutto i giovani, le donne e coloro che lavorano in settori in declino e/o in occupazioni a bassa specializzazione.

Queste differenze, già rilevanti a livello nazionale, sono ancora più evidenti a livello regionale ed ostacolano pesantemente il processo di integrazione europea.

Ancora oggi, tra le Regioni permangono notevoli disparità,

che destano particolare attenzione, a livello di reddito regionale, dotazione infrastrutturale, capitale umano e competitività delle imprese. Inoltre, sebbene nell'UE i tassi di disoccupazione siano diminuiti, il livello complessivo della disoccupazione e le relative disparità regionali sono ancora inaccettabili<sup>52</sup>.

Rafforzare la coesione economica e sociale a livello comunitario significa, allora, perseguire un maggiore equilibrio ed una omogeneità delle condizioni "strutturali" degli Stati membri, promuovendo pari opportunità economiche e sociali per i diversi territori e i gruppi sociali e riducendo le disparità attinenti al reddito e al tasso di disoccupazione<sup>53</sup>.

La popolazione in zona "Obiettivo 1" passa da 84 milioni a 123 milioni di unità e crescono le differenze: il 18% dello spazio europeo concentra la metà della ricchezza ed i 3/4 della ricerca.

Secondo le disposizioni del Trattato<sup>54</sup>, i compiti, gli obiettivi prioritari e l'organiz-

---

cupazionale mondiale ed europeo è caratterizzato dai seguenti fattori principali: a) espansione dell'occupazione nel settore dei servizi associata a un calo dell'occupazione nell'agricoltura e nell'industria; b) aumento degli impieghi a tempo parziale a scapito dell'occupazione a tempo pieno; c) aumento degli impieghi che necessitano di elevate qualifiche scolastiche e tecniche e di capacità professionali basate sulla conoscenza. Questi elementi, nonché la rapida progressione ed evoluzione dei sistemi organizzativi, facilitano l'esclusione dal mercato del lavoro dei soggetti più deboli e a rischio di emarginazione.

<sup>52</sup> Cfr. *Progetto di linee direttrici per i programmi del periodo 2000-2006*, presentato dalla signora Wulf-Mathies, in accordo con il signor Flynn, il signor Fischler e la signora Bonino, *Documento di lavoro della Commissione del 2 febbraio 1999, Introduzione*.

<sup>53</sup> L'allargamento dell'Europa a 27, a seguito dell'ammissione nel 2007 di Romania e Bulgaria, la popolazione è 454 milioni, ha determinato la riduzione del PIL per abitante al 12,5 %, per effetto della debolezza dei nuovi *partner* dell'Europa orientale.

<sup>54</sup> Cfr. art. 161, ex art. 130D, del Trattato 25 marzo 1957, che istituisce la Comunità Europea, così come risulta dalle modifiche derivanti dal Trattato di Amsterdam, 2 ottobre 1997, che modifica il Trattato sull'Unione Europea, i Trattati che istituiscono le Comunità Europee e alcuni atti connessi, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 340, del 10 novembre 1997.

zazione dei fondi a finalità strutturale, sono stabiliti dal Consiglio dell'Unione Europea, con appositi regolamenti che hanno una validità pluriennale<sup>55</sup> e che sono approvati su proposta della Commissione, previo parere conforme del Parlamento Europeo e previa consultazione del Comitato economico e sociale e del Comitato delle Regioni.

Ogni fondo è stato istituito dalla Comunità Europea in anni diversi, per finalità specifiche<sup>56</sup>.

Dalla fine degli anni '80 del secolo scorso, si è posto, però, il problema di un coordinamento di questi strumenti, per evitare dispersioni e sprechi di risorse e per aumentare l'efficacia degli interventi.

Complessivamente, l'uso e la destinazione dei fondi strutturali sono state rivisti e riformati una prima volta nel 1988 ed una seconda volta nel luglio 1993, con l'approvazione di una disciplina valida per il periodo 1994-1999<sup>57</sup>.

Conformemente alle previsioni del Trattato, anche la riforma dei fondi strutturali approvata nel 1999 – e già prevista nei precedenti regolamenti del 1988 e 1993 – è stata realizzata attraverso la preventiva definizione ed approvazione di nuovi regolamenti di disciplina dei fondi.

Tenendo conto delle priorità e delle linee di sviluppo future dell'Unione, la Com-

---

<sup>55</sup> I nuovi regolamenti di disciplina dei fondi strutturali riguardano il periodo 2000/2006.

<sup>56</sup> Cfr. Giorgio Gallizioli, *I Fondi strutturali delle Comunità Europee*, Cedam, Padova 1992.

<sup>57</sup> Cfr. Regolamento (CEE) n. 2081/93 del Consiglio del 20 luglio 1993, che modifica il regolamento (CEE) n. 2052/88 relativo alle missioni dei Fondi a finalità strutturali, alla loro efficacia e al coordinamento dei loro interventi e di quelli della Banca europea per gli investimenti e degli altri strumenti finanziari esistenti, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 193 del 31/07/1993, pp. 5-19; Regolamento (CEE) n. 2082/93 del Consiglio del 20 luglio 1993, che modifica il regolamento (CEE) n. 4253/88 recante disposizioni di applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88, per quanto riguarda il coordinamento tra gli interventi dei vari Fondi strutturali, da un lato, e tra tali interventi e quelli della Banca europea per gli investimenti e degli altri strumenti finanziari esistenti, dall'altro, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 193 del 31/07/1993, pp. 20-33; Regolamento (CEE) n. 2083/93 del Consiglio del 20 luglio 1993, che modifica il regolamento (CEE) n. 4254/88 recante disposizioni di applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda il Fondo europeo di sviluppo regionale, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 193 del 31/07/1993, pp. 34-38; Regolamento (CEE) n. 2084/93 del Consiglio del 20 luglio 1993, che modifica il regolamento (CEE) n. 4255/88 recante disposizioni d'applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88, per quanto riguarda il Fondo sociale europeo, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 193 del 31/07/1993, pp. 39-43; Regolamento (CEE) n. 2085/93 del Consiglio del 20 luglio 1993, che modifica il regolamento (CEE) n. 4256/88 recante disposizioni d'applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda il FEAOG, sezione orientamento, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 193 del 31/07/1993, pp. 44-48.

missione Europea ha presentato, nel giugno 1998, le proprie proposte di riforma per il periodo di programmazione 2000-2006 scaturite, poi, dopo un'ampia e complessa procedura di confronto tra Istituzioni comunitarie e Stati membri, nei seguenti Regolamenti approvati dal Consiglio dell'Unione nel periodo maggio/luglio 1999:

- a. Reg. (CE) n. 1260/1999, 21 giugno, 1999 del Consiglio, *Regolamento recante disposizioni generali sui fondi strutturali*;
- b. Reg. (CE) n. 1783/1999, 12 luglio 1999, del Parlamento Europeo e del Consiglio, *Regolamento relativo al Fondo europeo di sviluppo regionale*;
- c. Reg. (CE) n. 1784/1999, 12 luglio 1999, del Parlamento Europeo e del Consiglio, *Regolamento relativo al Fondo sociale europeo*;
- d. Reg. (CE) n. 1263/1999, 21 giugno 1999, del Consiglio, *Regolamento relativo allo strumento finanziario di orientamento della pesca*;
- e. Reg. (CE) n. 1257/1999, 17 maggio 1999, del Consiglio, *Regolamento sul sostegno allo sviluppo rurale da parte del Fondo europeo agricolo di orientamento e di garanzia (FEAOG)*.

Questi regolamenti sono direttamente applicabili in ciascun Stato membro e sostituiscono la normativa precedente.

La normativa comunitaria in materia di politica strutturale è articolata in un “sistema a cascata”, per cui regole e disposizioni di disciplina dei fondi sono fissate, prima a livello generale in un “Regolamento Quadro”, poi, dettagliate in regolamenti specifici di applicazione della normativa generale a ciascun fondo. Infine, le disposizioni dei regolamenti sono ulteriormente integrate da atti – decisioni e comunicazioni – di livello comunitario, che definiscono modalità e condizioni delle azioni strutturali nei singoli settori.

In questo quadro, ogni fonte normativa ha un ruolo ed un contenuto specifico.

Il Regolamento Generale stabilisce gli obiettivi prioritari dei fondi, il contributo di ciascun fondo agli obiettivi individuati, la ripartizione delle risorse finanziarie tra obiettivi – la quota di risorse assegnata a ciascun obiettivo – e le forme di intervento – ad esempio, la quota di risorse destinate ai programmi regionali o alle iniziative comunitarie. Inoltre, stabilisce il metodo ed il contenuto della programmazione nazionale e regionale, il tipo ed il contenuto delle iniziative comunitarie e delle altre forme

di intervento<sup>58</sup>, la partecipazione finanziaria dei fondi – la quota percentuale massima di contribuzione al costo dei progetti: ad esempio, 75% nelle Regioni “Obiettivo 1”, le modalità di gestione delle risorse – ad esempio, modalità per assunzione impegni e pagamenti comunitari –, le modalità di sorveglianza e controllo finanziario sull’uso dei fondi, nonché le modalità per valutare l’efficacia degli interventi strutturali.

In aggiunta al regolamento, che disciplina le norme generali riguardanti l’insieme dei fondi e le modalità di coordinamento degli strumenti finanziari, per ogni fondo strutturale sono predisposti i regolamenti specifici, che definiscono, poi, il campo di intervento e le attività che possono essere finanziate all’interno di ciascun fondo strutturale.

L’utilizzo dei fondi strutturali in un determinato periodo è disciplinato da quanto stabilito dai regolamenti comunitari, che rappresentano, per i potenziali beneficiari e per le autorità amministrative interessate, il principale quadro di riferimento dal quale possono essere ricavate le norme e le disposizioni utili per l’individuazione, tanto delle azioni e degli interventi finanziabili, che delle modalità di accesso ai finanziamenti comunitari.

Sulla base delle indicazioni derivanti dal Regolamento Generale – Reg. (CE) n. 1260/1999 21 giugno 1999 – l’azione dei fondi strutturali, nel quadro della politica di coesione e *solidarietà* con le regioni e le categorie sociali maggiormente svantaggiate, deve essere finalizzata ad alcuni obiettivi specifici o *missioni*:

Obiettivo 1: promuovere lo sviluppo e l’adeguamento strutturale delle regioni che presentano ritardi nello sviluppo – con un PIL medio pro capite inferiore al 75% della media comunitaria<sup>59</sup>;

Obiettivo 2: favorire la riconversione economica e sociale delle zone – aree industriali, urbane, rurali e dipendenti dalla pesca – con difficoltà strutturali<sup>60</sup>;

---

<sup>58</sup> Cfr. Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999.

<sup>59</sup> Nelle regioni Obiettivo “1” sono comprese anche le regioni ultraperiferiche – dipartimenti francesi d’oltremare, Azzorre, Madera, e isole Canarie –, nonché le zone a scarsissima densità di popolazione della Svezia e della Finlandia precedentemente comprese nell’Obiettivo “6” dei Fondi strutturali. Cfr. art. 3, par. 2, del Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42.

<sup>60</sup> Cfr. art. 160, ex art. 130C, del Trattato 25 marzo 1957, che istituisce la Comunità Europea, così come risulta dalle modifiche derivanti dal Trattato di Amsterdam, 2 ottobre 1997, che modifica il Trattato sull’Unione Europea, i Trattati che istituiscono le Comunità Europee e alcuni atti connessi, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee delle Comunità europee n. C 340, del 10 novembre 1997.



Obiettivo 3: favorire l'adeguamento e l'ammodernamento delle politiche e dei sistemi di istruzione, formazione e occupazione.

Dall'interpretazione della definizione degli obiettivi dei fondi strutturali, deriva che la realizzazione degli Obiettivi "1" e "2" è limitata ad alcune regioni ben individuate – in ritardo di sviluppo, o colpite dal declino industriale, rurale ecc. – e definite in un apposito elenco, approvato dalle Istituzioni europee, che si determinano, per lo più, come obiettivi "regionali" destinatari di fondi, perché le risorse sono riservate a determinate e circoscritte aree territoriali.

L'attuazione dell'Obiettivo "3" – che è stato anche definito *orizzontale* – ha riguardato, invece, tutte le aree del territorio comunitario, senza alcuna preventiva riserva, escluse soltanto le zone ammesse all'Obiettivo "1" e comprese le aree territoriali già destinatarie dei fondi per l'Obiettivo "2".

L'applicazione degli Obiettivi "1" e "2" ha comportato la preventiva definizione degli elenchi delle zone nelle quali ammettere i finanziamenti dei fondi strutturali, corrispondenti alle aree maggiormente svantaggiate, tanto a livello comunitario, che nazionale.

Al fine di garantire che le politiche strutturali comunitarie andassero a sostegno delle zone in condizioni di effettiva difficoltà, gli elenchi delle zone ammesse agli Obiettivi Regionali "1" e "2" furono definiti nel rispetto dei criteri e dei parametri stabiliti dal Reg. (CE) n. 1260/1999, 21 giugno 1999, con l'obbligo di essere supportati da dati oggettivi ed indici statistici.

In una fase successiva, questi elenchi furono approvati dalla Commissione Europea, con apposite decisioni e validità pluriennale.

Dal punto di vista dei requisiti delle aree ammesse ai contributi dei fondi, l'Obiettivo "1" fu di più facile ed immediata individuazione, in quanto riguardava – secondo la definizione del Regolamento Generale – le regioni<sup>61</sup> il cui prodotto interno lor-

---

<sup>61</sup> Per garantire omogeneità nella definizione delle aree territoriali di intervento dei fondi strutturali i regolamenti si riferiscono, in realtà, alla Nomenclatura delle Unità Territoriali per la Statistica (NUTS), elaborata dall'Ufficio Statistico delle Comunità Europee, per la raccolta e l'elaborazione dei dati e delle analisi statistiche. Nei regolamenti dei fondi strutturali il "livello NUTS II" individua, in genere, le aree territoriali di ambito regionale, mentre il livello "NUTS III" individua le aree provinciali.

do (PIL) pro capite era inferiore al 75% della media comunitaria<sup>62</sup>.

Sulla base dei risultati statistici, il 1° luglio 1999, la Commissione<sup>63</sup> definì l'elenco delle regioni ammesse a beneficiare dell'Obiettivo "1", per il periodo 2000-2006, che, per l'Italia furono la Campania, la Puglia, la Basilicata, la Calabria, la Sicilia e la Sardegna – la regione Molise fu ammessa ai finanziamenti per l'Obiettivo "1", soltanto in via transitoria<sup>64</sup>.

Al contrario, l'individuazione delle zone ammesse all'Obiettivo "2" dei fondi strutturali si basò su indici più complessi e comportò un'analisi più dettagliata ed articolata delle condizioni socio-economiche del territorio.

Secondo la definizione del Consiglio dell'Unione Europea, infatti,

le regioni in cui si applica l'obiettivo n. 2 sono quelle aventi problemi strutturali la cui riconversione economica e sociale deve essere favorita... e la cui popolazione o superficie, sono sufficientemente significative<sup>65</sup>.

In seguito, per limitare l'uso dei fondi strutturali e concentrare le risorse comunitarie nelle aree più svantaggiate, il Regolamento Generale stabilì il numero massimo di abitanti, che nell'Unione Europea (massimale comunitario) e nei singoli Stati (massimali nazionali), potevano usufruire dei fondi per l'Obiettivo "2".

Complessivamente la popolazione delle zone nelle quali doveva applicarsi l'Obiettivo "2" dei fondi strutturali, non poteva rappresentare più del 18% della popolazione totale della Comunità<sup>66</sup>. Su questa base, il 1° luglio 1999 la Commissione de-

---

<sup>62</sup> Il dato è misurato dall'Eurostat, ovvero l'Istituto Statistico Comunitario, sulla base degli standard del potere d'acquisto, con riferimento ai dati comunitari disponibili degli ultimi tre anni. Cfr. art. 3, par.1, del Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42.

<sup>63</sup> Cfr. Decisione della Commissione n. 502 del 1° luglio 1999, che stabilisce l'elenco delle regioni interessate all'obiettivo n. 1 dei Fondi strutturali per il periodo dal 2000 al 2006, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee L 194, del 27/07/1999.

<sup>64</sup> *Ibidem*, vedi, in particolare, l'Allegato II, Elenco delle regioni e delle zone interessate dal sostegno transitorio nel quadro dell'obiettivo n. 1 dei Fondi strutturali per il periodo dal 1° gennaio 2000 al 31 dicembre 2006.

<sup>65</sup> Cfr. art. 4, par. 1, Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42.

<sup>66</sup> Cfr. art. 4, par. 2, Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42.

finì il tetto massimo di popolazione ammissibile all'Obiettivo "2" per ciascuno Stato, stabilendo per l'Italia il limite di 7 milioni e 400.000 abitanti – pari al 13% della popolazione complessiva.

Sulla base di questi massimali, gli Stati, entro breve tempo, dovevano presentare alla Commissione Europea le loro proposte di zonizzazione, ovvero l'elenco delle aree individuate per l'applicazione dell'Obiettivo "2"<sup>67</sup>, che doveva essere successivamente e definitivamente approvato dalla Commissione.

Una volta stabilito l'elenco delle zone ammissibili agli Obiettivi "1" e "2" la validità fu fissata per sette anni (2000-2006), con facoltà di modifica da parte della Commissione, nel corso del 2003 – su richiesta di uno Stato membro –, soltanto in caso di grave crisi di una regione e soltanto per sostituire le aree già individuate con altre maggiormente in difficoltà, nel rispetto del limite massimo di popolazione regionale ammessa all'obiettivo.

Nella riforma dei regolamenti comunitari approvati, i fondi strutturali dovevano contribuire sia al finanziamento di programmi nazionali e locali, per i tre obiettivi indicati, sia di quattro iniziative comunitarie<sup>68</sup> nei seguenti settori<sup>69</sup>:

1. cooperazione transfrontaliera, transnazionale ed interregionale, nuovo INTER-REG;
2. sviluppo urbano sostenibile delle città e zone adiacenti in crisi, nuovo URBAN;
3. sviluppo rurale, nuovo LEADER;
4. lotta alle discriminazioni e disuguaglianze nell'accesso al mercato del lavoro, EQUAL.

---

<sup>67</sup> La proposta degli Stati si basa innanzitutto sui dati statistici raccolti a livello nazionale, che permettono di individuare le Regioni aventi titolo all'intervento dei fondi strutturali per l'Obiettivo "2". La scelta delle aree di livello sub-regionale si basa, poi, anche sulle proposte che ogni Regione destinataria dell'intervento dei fondi strutturali per l'Obiettivo "2" effettua in ordine alle zone da comprendere nell'elenco nazionale, producendo dati ed indici statistici di sostegno per la ricognizione delle condizioni di sviluppo delle singole aree. Ad esempio, la Regione Toscana, relativamente al territorio regionale, ha approvato la proposta di zonizzazione per l'Obiettivo "2", periodo 2000-2006, con Delibera di G.R. 9 agosto 1999, n. 960, individuando le Province ammissibili all'Obiettivo "2" e stabilendo i tetti di popolazione assegnati a ciascuna Provincia, per la definizione delle aree sub-provinciali, che potranno usufruire dei fondi strutturali. Tale proposta è stata presentata al Ministero del bilancio per la successiva negoziazione con la Commissione Europea.

<sup>68</sup> Cfr. il paragrafo *I regolamenti di disciplina dei fondi per il periodo 2000 - 2006*. Nel precedente periodo, 1994-99, le iniziative comunitarie erano tredici: Interreg II, Leader II, Regis II, Rechar II, Resider II, Retex, Konver, Occupazione, Adapt, PMI, Urban e Pesca.

<sup>69</sup> Cfr. art. 20 del Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42.

La Commissione Europea, nel mese di aprile 2000, presentò gli orientamenti che definirono, per ciascuna iniziativa, gli obiettivi, il campo d'applicazione e le modalità di attuazione dell'intervento comunitario, con le seguenti comunicazioni:

- ✓ Comunicazione 19 maggio 2000<sup>70</sup> della Commissione agli Stati membri, del 28 aprile 2000, recante gli orientamenti relativi all'iniziativa comunitaria concernente la rivitalizzazione economica e sociale delle città e delle zone adiacenti in crisi, per promuovere uno sviluppo urbano sostenibile – Urban II<sup>71</sup>.
- ✓ Comunicazione 23 maggio 2000<sup>72</sup> della Commissione agli Stati membri, del 28 aprile 2000, recante gli orientamenti relativi all'iniziativa comunitaria concernente la cooperazione transeuropea, volta ad incentivare uno sviluppo armonico ed equilibrato del territorio comunitario – Interreg III<sup>73</sup>.
- ✓ Comunicazione 5 maggio 2000<sup>74</sup> della Commissione agli Stati membri, recante gli orientamenti dell'iniziativa comunitaria “EQUAL” relativa alla cooperazione transnazionale, per promuovere nuove pratiche di lotta alle discriminazioni ed alle disuguaglianze di ogni tipo, in relazione al mercato del lavoro<sup>75</sup>.
- ✓ Comunicazione 18 maggio 2000<sup>76</sup> della Commissione agli Stati membri, del 14 aprile 2000, recante gli orientamenti per l'iniziativa comunitaria in materia di sviluppo rurale – Leader Plus<sup>77</sup>.

Sulla base di questi orientamenti, le autorità amministrative nazionali e locali potevano presentare, nei mesi successivi, le loro proposte di intervento e di utilizzo dei finanziamenti nella forma di appositi “programmi operativi”.

Per quanto riguarda “EQUAL”, il Ministero del Lavoro provvide ad emanare le modalità ed i termini per la presentazione delle proposte progettuali da finanziare nell'ambito di tale iniziativa comunitaria, con l'avviso n. 02/01 del 7 maggio 2001<sup>78</sup>.

---

<sup>70</sup> La data è quella della pubblicazione nella Gazzetta ufficiale delle Comunità europee.

<sup>71</sup> Cfr. Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 141, del 19 maggio 2000.

<sup>72</sup> La data è quella della pubblicazione nella Gazzetta ufficiale delle Comunità europee.

<sup>73</sup> Cfr. Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 143, del 23 maggio 2000.

<sup>74</sup> La data è quella della pubblicazione nella Gazzetta ufficiale delle Comunità europee.

<sup>75</sup> Cfr. Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 127, del 5 maggio 2000.

<sup>76</sup> La data è quella della pubblicazione nella Gazzetta ufficiale delle Comunità europee.

<sup>77</sup> Cfr. Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 139, del 18 maggio 2000.

<sup>78</sup> Cfr. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana – Serie Generale – n. 146, del 26 giugno 2001.

## **I.6 *Le nuove opportunità dei fondi strutturali.***

Gli obiettivi di coesione economica e sociale sono perseguiti principalmente attraverso i fondi a finalità strutturale, che rappresentano il 36% circa<sup>79</sup> delle risorse del bilancio comunitario.

Prima dell'approvazione dell'Atto Unico del 1986, che ha inserito a pieno titolo la politica di coesione tra le politiche comunitarie, l'azione dei fondi era orientata e disciplinata prevalentemente in funzione della politica sociale, agricola e regionale.

Sin dalla nascita della Comunità Economica Europea si era posto il problema degli effetti dell'integrazione nei confronti degli Stati e delle regioni maggiormente svantaggiate sul piano economico e delle conseguenze delle disparità di sviluppo sulla creazione del mercato comune.

Con il Trattato di Roma del 1957, veniva già previsto dalla Comunità l'istituzione di un Fondo sociale europeo<sup>80</sup>, con lo scopo di “migliorare le possibilità di occupazione dei lavoratori [...] e contribuire così al miglioramento del tenore di vita”, anche al fine di fronteggiare i cambiamenti del mercato del lavoro, derivanti dall'organizzazione comune dei mercati e promuovere all'interno della Comunità la mobilità geografica e professionale dei lavoratori<sup>81</sup>.

La creazione, con il trattato CECA del 1951, di un mercato comune del carbone e dell'acciaio aveva messo in evidenza le conseguenze derivanti dall'integrazione in termini di riorganizzazione delle imprese e di perdita di posti di lavoro, facendo emergere la necessità di strumenti di intervento per il reimpiego e la nuova sistemazione dei lavoratori in mobilità.

Tali interventi apparivano quanto più necessari, con l'ampliamento del mercato comune, anche ad altri settori di attività.

---

<sup>79</sup> Cfr. [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-04-30\\_it.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-04-30_it.htm), dati del Bilancio delle Comunità Europee 1999.

<sup>80</sup> Cfr. art. 3, lett. j), del Trattato di Roma, 25 marzo 1957, che istituisce la Comunità Europea, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 325, del 24 dicembre 2002.

<sup>81</sup> Cfr. art. 146, ex articolo 123, del Trattato di Roma, 25 marzo 1957, che istituisce la Comunità Europea, così come risulta dalle modifiche derivanti dal Trattato di Amsterdam, 2 ottobre 1997, che modifica il Trattato sull'Unione Europea, i Trattati che istituiscono le Comunità Europee e alcuni atti connessi, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 340, del 10 novembre 1997.

Per sostenere la politica agricola comune ed eliminare le disparità strutturali e naturali fra le varie regioni agricole, sin dal 1962 era stato istituito un apposito Fondo – il FEAOG – finalizzato al finanziamento degli interventi di regolarizzazione dei mercati e delle “azioni comuni decise per raggiungere gli obiettivi dell’articolo 39, paragrafo 1 lettera a) del Trattato”, ovvero l’incremento della produttività dell’agricoltura, attraverso il progresso tecnico, lo sviluppo razionale della produzione e un migliore impiego dei fattori produttivi, “ivi comprese le modifiche di struttura necessarie per il buon funzionamento del mercato comune”<sup>82</sup>.

Il FEAOG nasceva con lo scopo di sostenere l’adattamento ed il miglioramento delle strutture di produzione e delle condizioni di commercializzazione dei prodotti agricoli, sia pure entro l’obiettivo generale della riduzione delle aree coltivate e, quindi, nei limiti fissati a livello comunitario, per eliminare le eccedenze produttive.

Con gli inizi degli anni ‘70 del secolo scorso, in corrispondenza dell’istituzione di un regime comune per l’esercizio della pesca nelle acque marittime, questo fondo fu utilizzato per un certo periodo, anche per il sostegno del settore della pesca – compreso inizialmente a tutti gli effetti nel settore agricolo –, ovvero per la ristrutturazione della flotta dei pescherecci e l’adattamento delle strutture di commercializzazione e trasformazione dei prodotti, nonché per la conservazione e la gestione delle risorse al fine di evitare uno sfruttamento eccessivo delle specie ittiche.

Il progredire del mercato comune, sin dalla fine degli anni ‘60 del secolo scorso, aveva, poi, messo in evidenza i rischi connessi all’esistenza, all’interno di uno spazio senza frontiere interne, di zone con livelli di sviluppo ampiamente differenziati.

Per questo motivo, nel 1975 era stato istituito un Fondo<sup>83</sup> – il FESR – finalizzato proprio a sostenere le regioni e le aree territoriali più deboli, per “compensare” l’eliminazione di alcuni importanti strumenti nazionali di sostegno all’economia, come la tariffa doganale e le clausole di salvaguardia regionale.

Una delle conseguenze dell’esistenza di politiche nazionali in favore delle aree

---

<sup>82</sup> Cfr. Regolamento n. 25/1962, Regolamento del Consiglio relativo al finanziamento della politica agricola comune, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 30 del 20/04/1962, pp. 1000/62.

<sup>83</sup> Cfr. Regolamento (CEE) n. 724/75 del Consiglio del 18 marzo 1975, che istituisce un Fondo europeo di sviluppo regionale, in Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 73 del 21/03/1975, p. 1.

in ritardo di sviluppo era che ogni Stato perseguiva la propria politica di aiuti regionali sulla base di criteri d'intervento non necessariamente omogenei e che, anzi, proprio al fine di attirare gli investimenti, potevano essere conflittuali tra loro<sup>84</sup>.

Per questo motivo il FESR nasceva come contributo ed azione complementare agli interventi di sostegno nazionale alle regioni e veniva indirizzato, inizialmente, proprio alle zone di aiuto definite direttamente dagli Stati<sup>85</sup>.

In conseguenza delle diverse fasi di evoluzione delle politiche comunitarie, sociali, agricole e regionali, i fondi strutturali furono successivamente rivisti, anche al fine di realizzare un maggior coordinamento ed integrazione di questi strumenti.

Il primo esperimento di intervento integrato della Comunità attraverso i fondi strutturali veniva lanciato con i Programmi Integrati Mediterranei (PIM), i quali, nel 1985, costituivano per molti aspetti una anticipazione delle successive riforme dei fondi.

I Programmi Integrati Mediterranei, istituiti a beneficio della Francia, della Grecia e dell'Italia, per fare fronte alla nuova situazione derivante dall'allargamento della Comunità ad altri Paesi membri – Spagna e Portogallo –, per la prima volta intervenivano sui problemi regionali, attraverso una prospettiva intersettoriale e complessiva, che coinvolgeva allo stesso tempo le autorità comunitarie e quelle nazionali.

Secondo le previsioni del Reg. (CEE) n. 2088/85<sup>86</sup>, questi programmi dovevano “offrire una risposta globale alla diversità dei problemi” delle regioni in causa “e perseguire tre obiettivi, cioè lo sviluppo, l'adeguamento, nonché il sostegno all'occupazione ed ai redditi”, attraverso interventi in settori diversi dell'attività economica – dall'agricoltura e la pesca, all'energia, all'artigianato e all'industria, ai servizi, compreso il turismo – ed un insieme di azioni coordinate e pluriennali coerenti tra di loro.

---

<sup>84</sup> Giorgio Gallizioli, *I Fondi strutturali delle Comunità Europee*, Cedam, Padova 1992, p. 109.

<sup>85</sup> Cfr. art. 3 del Regolamento (CEE) n. 724/75 del Consiglio del 18 marzo 1975, che istituisce un Fondo europeo di sviluppo regionale, in *Gazzetta ufficiale delle Comunità europee* n. L 73 del 21/03/1975.

<sup>86</sup> Cfr. Regolamento (CEE) n. 2088/85 del Consiglio del 23 luglio 1985, relativo ai Programmi integrati mediterranei, *Gazzetta ufficiale delle Comunità europee* n. L 197 del 27/07/1985, pp. 1-9.



Nel perseguire tali obiettivi i PIM – elaborati all’opportuno livello geografico dalle autorità regionali o locali – avrebbero utilizzato il contributo dei tre fondi – FESR, FSE, FEAOG –, fino a quel momento gestiti separatamente, integrando risorse comunitarie, nazionali e regionali.

Per garantire la realizzazione integrata degli interventi fu prevista anche la sottoscrizione, tra la Commissione, gli Stati membri, le autorità regionali, o le altre autorità designate interessate, di contratti di programma contenenti la definizione dettagliata degli impegni di ciascuna parte.

Proprio sulla base dell’esperienza dei Programmi Integrati Mediterranei, la successiva riforma del 1988 e, ancora di più, quella del 1993, nel definire le regole degli interventi strutturali confermavano la necessità di un’impostazione coerente e coordinata dell’uso dei fondi comunitari e l’opportunità di un metodo di azione improntato ai seguenti principi fondamentali:

- a. *Complementarietà.* L’azione comunitaria è complementare alle azioni nazionali corrispondenti, o vi contribuisce, ovvero consiste in una partecipazione a misure nazionali;
- b. *Partnership.* Per realizzare questa complementarietà e conferire valore aggiunto alle iniziative che gli Stati intraprendono, al livello territoriale ritenuto più opportuno, occorre porre in essere una stretta concertazione tra la Commissione, lo Stato membro interessato e le autorità competenti, designate da quest’ultimo a livello nazionale, regionale, locale, o altro, le quali agiscono in qualità di *partner*, che nell’ambito delle proprie responsabilità e competenza perseguono un obiettivo comune.

Nell’ambito dell’azione strutturale comunitaria fu riconosciuta, infine, l’importanza essenziale della programmazione – e dei programmi operativi pluriennali elaborati dalle autorità amministrative nazionali –, come strumento organico ed integrato di intervento della Comunità e come garanzia di un uso razionale delle risorse strutturali.

Questi elementi sono stati ulteriormente riconfermati, anche nella recente riforma dei fondi strutturali comunitari.

Ancor prima dell’approvazione dei nuovi regolamenti di disciplina dei fondi, la



nuova riforma della politica strutturale europea prese origine e fu annunciata, nei punti chiave, dal documento “Agenda 2000”, presentato dalla Commissione Europea nel luglio 1997 ed approvato dal Consiglio Europeo di Berlino nel marzo 1999, che assicurò, insieme ad un successivo accordo interistituzionale, le condizioni finanziarie ed istituzionali necessarie per la revisione della politica strutturale.

Il documento “Agenda 2000 – Per un’Unione più forte e più ampia”, presentato nel luglio 1997 dalla Commissione Europea, rappresenta il programma d’azione della Comunità per la revisione della politica strutturale comunitaria, per la riforma della politica agricola comune e per l’adesione all’Unione Europea di nuovi Paesi dell’Europa centrale ed orientale.

Dal punto di vista della riforma dei fondi strutturali il documento “Agenda 2000” ha sancito un primo elemento fondamentale, confermando, innanzitutto, la priorità della politica di coesione economica e sociale per il periodo 2000-2006 e la necessità di sforzi congiunti di tutti gli Stati per questa finalità.

Considerata la sfida che l’Unione Europea si trova ad affrontare, in conseguenza dell’allargamento a Paesi dal livello di sviluppo assai differente e i problemi di competitività e crescita complessiva, legati soprattutto al grave livello della disoccupazione nella maggior parte degli Stati membri, la solidarietà europea e la politica di coesione sono strumenti quanto mai indispensabili, anche per la futura azione comunitaria.

Al fine di evitare sprechi di risorse e garantire un uso efficace e coerente dei fondi per la politica di coesione il documento “Agenda 2000” lanciò agli Stati membri una duplice sfida:

- a. realizzare una maggiore concentrazione, sia settoriale, sia territoriale, nell’uso delle risorse comunitarie, riducendo ed accorpando il numero delle finalità – degli obiettivi prioritari – perseguite con le azioni strutturali e limitando l’ambito territoriale degli interventi e, quindi, il numero delle aree ammesse ad usufruire dei finanziamenti;
- b. migliorare l’efficacia degli strumenti della politica strutturale, semplificando e snellendo le modalità di gestione dei fondi. Al fine di incentivare un uso efficiente delle risorse e un miglior rapporto costi-benefici degli interventi strutturali fu previsto che una parte – pari al 4% – delle risorse per le azioni strutturali

li, confluisse in una riserva da ripartire – a metà periodo di programmazione – unicamente alle regioni che davano prova di maggiore efficienza nella gestione dei finanziamenti.

In considerazione del futuro, ed ormai avviato, ampliamento dell'Unione Europea ai Paesi dell'Europa centrale ed orientale, che presentano un notevole ritardo di sviluppo rispetto agli Stati membri, il documento "Agenda 2000" ha proposto, inoltre, di estendere lo sforzo di coesione regionale anche a questi Paesi, prevedendo, a tale scopo, una riserva finanziaria specifica<sup>87</sup>.

Su queste basi sono stati definiti i nuovi Regolamenti dei fondi strutturali che, pur rispettando l'impianto di base della normativa precedente, introducono alcune importanti innovazioni nelle modalità di attuazione e gestione dei finanziamenti comunitari, come una maggiore concentrazione delle risorse, la definizione di criteri e massimali stringenti, per la scelta delle zone di intervento, nonché il rafforzamento dei principi di programmazione e partenariato e la previsione di un percorso di "accompagnamento" transitorio, per le zone in "uscita" dagli obiettivi dell'Unione Europea, cosiddetto *cd. phasing out*.

Sulla base di "Agenda 2000" e dell'accordo 6 maggio 1999 interistituzionale, con la nuova riforma vengono introdotte alcune innovazioni procedurali nella gestione dei fondi strutturali senza, tuttavia, modificarne la logica di fondo.

Una delle innovazioni più importanti riguardò – come già accennato – il numero e la definizione dei nuovi obiettivi dei fondi, che con la nuova disciplina introdotta dai Regolamenti approvati nel 1999 furono ridotti da sette a tre.

Nel periodo 1994-99 i finanziamenti dei fondi strutturali erano andati a favore di sei obiettivi prioritari secondo le indicazioni derivanti dalla precedente normativa:

obiettivo 1: promuovere lo sviluppo e l'adeguamento strutturale delle regioni il cui sviluppo è in ritardo, con un PIL medio pro capite inferiore al 75% della media comunitaria;

---

<sup>87</sup> Rispetto alla dotazione complessiva di 213 miliardi di euro per le politiche strutturali 2000/2006, ai nuovi Stati sono riservati 45 miliardi di euro, 7 dei quali sotto forma di aiuti di preadesione.

- obiettivo 2: riconvertire le regioni, regioni frontaliere, o parti di regioni gravemente colpite dal declino industriale;
- obiettivo 3: lottare contro la disoccupazione di lunga durata, facilitare l’inserimento professionale dei giovani e l’integrazione delle persone minacciate di esclusione dal mercato del lavoro;
- obiettivo 4: agevolare l’adattamento dei lavoratori ai mutamenti industriali e dei sistemi di produzione;
- obiettivo 5: promuovere lo sviluppo rurale attraverso: a) l’adeguamento delle strutture di trasformazione e commercializzazione dei prodotti dell’agricoltura e della pesca; b) la diversificazione economica delle zone rurali;
- obiettivo 6: sostenere lo sviluppo e l’adeguamento strutturale di regioni a scarsa densità di popolazione<sup>88</sup>.

Con la disciplina introdotta dai regolamenti approvati nel 1999 e validi per il periodo 2000-2006, le Istituzioni europee vollero rendere maggiormente efficaci e visibili gli interventi comunitari, operando una riduzione ed accorpamento degli obiettivi prioritari dei fondi strutturali da sei a tre<sup>89</sup>.

Fermo restando il precedente Obiettivo “1”, riguardante le regioni in ritardo di sviluppo – con un PIL pro capite inferiore al 75% della media comunitaria – e le zone con scarsa densità di popolazione – precedentemente comprese nell’Obiettivo “6”, il nuovo Obiettivo “2” andava ad includere sia il vecchio Obiettivo “2”, che il “5b” – destinato alle aree rurali – programmato per favorire la riconversione economica e sociale delle zone con difficoltà strutturali. Infine il nuovo Obiettivo “3” fu dedicato allo sviluppo delle risorse umane e dell’occupazione e rimase fondamentale invariato rispetto al periodo precedente, anche se destinato ad intervenire in maniera so-

---

<sup>88</sup> Cfr. Regolamento (CE) n. 1784/1999 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12 luglio 1999, relativo al Fondo Sociale Europeo, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 213 del 13/08/1999.

<sup>89</sup> Cfr. art. 1, par. 1, punto 2, del Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42.

stanzialmente diversa dal passato, a sostegno della nuova strategia europea per l'occupazione, sancita dal Trattato di Amsterdam<sup>90</sup>.

Rispetto al periodo precedente fu prevista, in generale, una riduzione delle aree di intervento dei fondi strutturali, anche se entro certe percentuali massime<sup>91</sup>.

La percentuale complessiva della popolazione dei quindici Stati membri interessata dagli Obiettivi "1" e "2", si trasforma dal 51% al 35% - 40%.

Di questa percentuale, la quota prevalente riguardava le aree Obiettivo "1", che, come abbiamo visto, furono individuate pressoché automaticamente a livello statistico, sulla base del PIL medio pro capite e risentirono, quindi, in maniera limitata della riduzione delle aree ammesse a beneficiare dei fondi strutturali.

Viceversa, le aree Obiettivo "2" subirono una significativa riduzione rispetto al periodo precedente, anche se il Regolamento Generale, Reg. (CE) n. 1260/1999, stabilì che, complessivamente,

per fare in modo che ciascuno Stato membro contribuisse equamente allo sforzo globale di concentrazione, la copertura nel 2006 in termini di popolazione dell'obiettivo n. 2 [...] non deve risultare ridotta di più di un terzo rispetto alla copertura, nel 1999, degli obiettivi n. 2 e n. 5b, di cui al regolamento (CEE) n. 2052/88<sup>92</sup>.

Per le regioni che usufruivano dei fondi strutturali sulla base dei regolamenti precedenti e che non erano state riammesse agli aiuti dei fondi progettati in continuità, fu previsto un periodo di sostegno transitorio, *phasing out*, per facilitare e rendere me-

---

<sup>90</sup> Cfr. Titolo VIII del Trattato 25 marzo 1957, che istituisce la Comunità Europea, così come risulta dalle modifiche derivanti dal Trattato 2 ottobre 1997 – Trattato di Amsterdam –, artt. 125-130, dedicati all'occupazione. Secondo la nuova strategia per l'occupazione, annualmente il Consiglio dell'Unione Europea approva orientamenti ai quali gli Stati devono attenersi nelle proprie politiche, presentando alla valutazione delle Istituzioni comunitarie appositi Piani di azione nazionali. Tali Piani, nel futuro periodo di programmazione dei fondi strutturali, dovranno essere sostenuti proprio principalmente con le risorse previste per l'Obiettivo "3".

<sup>91</sup> Cfr. *Premessa*, Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42.

<sup>92</sup> *Premessa* al Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42.

no dirompente questo passaggio dalla fase di aiuto e intervento comunitario, ad una fase di autonomia finanziaria.

Il sostegno transitorio dei fondi fu accordato alle zone precedentemente ammesse agli Obiettivi “1”, “2” e “5b”, per un periodo di sei anni, fino al 31 dicembre 2005.

### ***I.7 Inquadramento dei singoli fondi e delle opportunità di finanziamento.***

Il collegamento con la politica di coesione, o di *solidarietà* della Comunità nei confronti degli Stati, delle regioni e delle categorie sociali in condizioni di maggior svantaggio, oltre che determinare le finalità, o gli obiettivi dei fondi strutturali, ha anche un riflesso sul piano delle modalità di gestione dei finanziamenti.

Dal momento che le politiche strutturali intervengono su problemi e questioni di carattere prevalentemente territoriale i fondi strutturali, infatti, a differenza degli altri tipi di finanziamento comunitario, prevedono un coinvolgimento diretto delle amministrazioni nazionali e sono destinati prevalentemente al sostegno di programmi strategici e pluriennali di intervento e di sviluppo, elaborati e proposti direttamente dalle autorità statali e regionali – principio di complementarità e partenariato.

Attraverso i fondi strutturali la Comunità, dunque, non interviene direttamente nelle regioni svantaggiate, ma sostiene le politiche nazionali e regionali per lo sviluppo di questi territori e le politiche occupazionali perseguite a livello regionale e nazionale.

Nella programmazione e gestione dei fondi strutturali è, in altri termini, salvaguardato e valorizzato il ruolo di governo delle autorità amministrative più vicine ai cittadini ed è demandata alle autorità nazionali, regionali e locali dei territori interessati, sia all’analisi dei bisogni e dei problemi esistenti, sia alla scelta delle strategie e degli interventi più appropriati per la promozione dello sviluppo.

Nel perseguimento dei suddetti obiettivi le risorse dei fondi, peraltro, secondo il principio di sussidiarietà, non sostituiscono, ma integrano le risorse già stanziare dai singoli Stati e regioni nell’ambito dell’ordinaria programmazione, svolgendo una funzione complementare ed integrativa a quella nazionale.

Attraverso tali risorse l’Unione Europea assicura, dunque, un contributo ai pro-

grammi di sviluppo regionale e locale delle aree depresse del territorio comunitario, sostenendo con un cofinanziamento percentuale<sup>93</sup> le spese relative alla realizzazione dei progetti individuati dalle autorità nazionali e locali.

L'intervento di sostegno dei fondi strutturali – che si sostanzia, in ultima fase, nell'erogazione di contributi finanziari a soggetti pubblici e privati per la realizzazione di progetti di investimento – può assumere le seguenti forme<sup>94</sup>:

- a. Cofinanziamento di programmi operativi o documenti unici di programmazione. La parte più consistente delle risorse finanziarie dei fondi – pari a circa il 93% - è assegnata ai Paesi membri e ripartita tra le varie aree territoriali per la realizzazione di organici programmi statali e/o regionali di sviluppo contenuti in specifici documenti di programmazione denominati, appunto, *Programmi Operativi e Documenti Unici di Programmazione* e concertati tra le Istituzioni dell'Unione Europea ed i singoli Stati. Tali documenti, predisposti dalle autorità statali e/o regionali competenti, hanno lo scopo di organizzare e programmare strategicamente l'uso dei fondi strutturali e contengono, in genere, i seguenti elementi: l'analisi delle condizioni socio-economiche dei territori di riferimento, dei punti di forza e di debolezza della struttura economica, delle strategie necessarie per lo sviluppo, dei settori di intervento e degli obiettivi da realizzare con i fondi, delle azioni e dei tipi di investimento, che devono essere finanziati per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo, ecc. I Programmi Operativi e i Documenti Unici di Programmazione costituiscono – secondo gli intenti della Commissione Europea – un insieme coerente e coordinato di strategie e di misure finanziarie, per il riequilibrio territoriale delle Regioni in condizioni di minor sviluppo.
- b. Programmi di iniziativa comunitaria. Una parte ridotta dei fondi strutturali – pari al 5,35% del totale degli stanziamenti – è destinata alla realizzazione delle co-

---

<sup>93</sup> Si tratta di un finanziamento che si accompagna a quello delle autorità – nazionali e locali – e dei soggetti – pubblici e privati – interessati alla realizzazione del progetto e che copre soltanto parzialmente le spese di investimento. Nelle regioni Obiettivo “1”, ad esempio, il cofinanziamento europeo, al massimo può coprire il 75% della spesa effettivamente sostenuta.

<sup>94</sup> La definizione delle forme di intervento dei fondi strutturali deriva dall'art. 9, lett. e), del Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42.

siddette iniziative comunitarie, o programmi di iniziativa comunitaria<sup>95</sup> dedicati – dopo la riforma del 1999 – a quattro obiettivi tematici settoriali:

- b.1 sviluppo della cooperazione transfrontaliera, transnazionale e interregionale, Iniziativa Interreg;
- b.2 rivitalizzazione dei centri e dei sobborghi urbani per promuovere uno sviluppo sostenibile, Iniziativa Urban;
- b.3 sviluppo rurale, Iniziativa Leader;
- b.4 cooperazione transnazionale per la lotta alle discriminazioni ed alle disuguaglianze nel mercato del lavoro, Iniziativa Equal.

Analogamente ai programmi elaborati dagli Stati, le iniziative comunitarie concorrono al conseguimento degli obiettivi dei fondi e riguardano problemi aventi un'incidenza particolare a livello europeo, ma sono decise – quanto a contenuti e settori d'intervento – direttamente dalla Commissione Europea, previa l'approvazione di orientamenti generali diretti agli Stati.

- c. Sostegno alle misure di assistenza tecnica e ad azioni innovative. Su iniziativa della Commissione, i fondi possono finanziare le azioni preparatorie, di sorveglianza e di controllo – ad esempio studi, iniziative di informazione, informatizzazione delle strutture – necessarie per la gestione dei fondi stessi – assistenza tecnica. Inoltre, possono contribuire alla realizzazione di studi, progetti pilota e scambi di esperienze, per l'implementazione di pratiche e metodi di carattere innovativo. Insieme ai programmi nazionali e locali, le iniziative comunitarie e le azioni innovative forniscono il quadro di riferimento delle politiche strutturali europee in un determinato arco temporale, evidenziando l'insieme delle opportunità di finanziamento esistenti.

Complessivamente le risorse disponibili per i fondi strutturali, nel periodo 2000-2006, ammontarono a circa 195 miliardi di ECU.

Secondo quanto stabilito dalla Commissione, più di due terzi di queste risorse – 69,7%, pari a 135,9 miliardi di euro – furono destinate alle regioni comprese nell'O-

---

<sup>95</sup> Fino alla fine del 1999 erano operative tredici iniziative comunitarie.

biiettivo “1”, mentre alle regioni obiettivo “2” fu assegnato l’11,5% dei finanziamenti, pari a 22,5 miliardi di euro. All’Obiettivo “3” venne destinato il 12,3% dei fondi strutturali, pari a 24,05 miliardi di euro.

Della parte restante, il 5,85% – 11,29 miliardi di euro – contribuì al finanziamento delle iniziative comunitarie e lo 0,65% – 1,26 miliardi di euro – alla realizzazione di azioni innovatrici – studi, progetti pilota e scambi di esperienze – e alle misure di assistenza tecnica.

Ogni fondo strutturale assegna alle regioni europee meno sviluppate finanziamenti a fondo perduto e contributi di genere diverso – contributi in conto interessi, ecc. –, per la realizzazione di progetti pubblici, o privati, in grado di contribuire alla crescita socio-economica del territorio – ovvero di produrre effetti positivi in termini di sviluppo occupazionale, di parità tra individui, per l’ambiente, il turismo, ecc. – e coerenti con le strategie definite dai programmi regionali e locali.

Ad ogni obiettivo possono contribuire uno o più fondi strutturali<sup>96</sup>.

In particolare, nella vecchia programmazione il FESR e lo SFOP contribuirono all’Obiettivo “1” e all’Obiettivo “2”, il FSE contribuì all’Obiettivo “1”, all’Obiettivo “2” e all’Obiettivo “3”, il FEAOG, sezione orientamento, contribuì esclusivamente all’Obiettivo “1”.

Il contributo dei fondi agli obiettivi definiti nel Regolamento Generale si sostanzia principalmente, nella nuova programmazione, come nella programmazione passata, in un contributo ai programmi nazionali e regionali.

In ogni area possono applicarsi contemporaneamente più obiettivi e, di conseguenza, più fondi comunitari – ad esempio, nella passata programmazione nelle zone Obiettivo “2” potevano applicarsi, contemporaneamente, sia programmi di riqualificazione delle risorse umane, previste per l’Obiettivo “3”, sia programmi per il riequilibrio delle condizioni di disagio territoriale, previste per l’Obiettivo “2”.

Per una ragione di semplificazione fu previsto, però, che in ogni area territoriale,

---

<sup>96</sup> Cfr. art. 2, par. 2, del Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42.



venisse elaborato tendenzialmente un unico programma per ogni fondo – ad esempio, DOCUP<sup>97</sup> Obiettivo “2” della Regione Toscana.

Una parte delle risorse di ogni fondo – come abbiamo visto – vennero poi destinate a sostenere le iniziative comunitarie e le altre forme di intervento.

Nel quadro delle politiche strutturali, ogni fondo, nel contribuire all’obiettivo definito dal Regolamento Generale, persegue alcune finalità specifiche o *missioni*.

Il FESR svolge un ruolo specifico a favore dello sviluppo economico locale, in un contesto di miglioramento delle condizioni di vita e di sviluppo del territorio, in particolare mediante la promozione di patti territoriali per l’occupazione.

Le finalità principali del FESR sono:

- a. sviluppo armonioso equilibrato e durevole delle attività economiche;
- b. occupazione;
- c. ricerca e sviluppo tecnologico;
- d. sviluppo della società dell’informazione;
- e. parità tra uomini e donne;
- f. miglioramento e protezione dell’ambiente.

Dal punto di vista delle forme di intervento il FESR ha sostenuto, nella passata programmazione, la realizzazione di:

1. Obiettivi “1” e “2”;
2. l’iniziativa comunitaria Interreg III per la cooperazione transnazionale, transfrontaliera e interregionale;
3. azioni innovatrici a livello comunitario – studi, progetti pilota, scambi di esperienze innovative.

---

<sup>97</sup> Il DOCUP, o Documento Unico di Programmazione, è il documento presentato dalle Regioni che rientrano negli Obiettivi “2” e “3” alla Commissione europea. Il DOCUP contiene il piano di sviluppo strategico di un determinato territorio, finalizzato ad assicurare il coordinamento dell’insieme degli aiuti strutturali comunitari. In esso vengono indicati: gli assi prioritari strategici di intervento, la loro articolazione in misure e la partecipazione finanziaria. A seguito dell’adozione del DOCUP, la Regione responsabile elabora un documento, il *Complemento di programmazione*, che contiene le informazioni dettagliate sui beneficiari del finanziamento, le tipologie di intervento da realizzare, le modalità di attuazione e le ripartizioni delle risorse, per assi prioritari e misure.

Gli investimenti che vennero finanziati con il contributo del FESR sono stati, in via esemplificativa, i seguenti:

1. investimenti produttivi per creare o mantenere posti di lavoro;
2. infrastrutture – ad esempio, per il rinnovamento delle aree urbane degradate o infrastrutture di comunicazione per lo sviluppo di attività economiche;
3. servizi a favore delle aziende.

Il FSE, invece, nel quadro delle politiche sociali ed occupazionali coordinate a livello comunitario, fornisce il proprio sostegno a misure volte a sviluppare le risorse umane per promuovere un livello elevato di occupazione e di protezione sociale.

Le finalità del FSE sono state:

- a. sviluppo delle politiche attive per combattere la disoccupazione;
- b. inserimento sociale e pari opportunità nell'accesso al mercato del lavoro;
- c. sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione;
- d. sistemi per promuovere innovazione e adattabilità nell'organizzazione del lavoro;
- e. parità tra uomini e donne nel mercato del lavoro.

Dal punto di vista delle forme di intervento il FSE sostenne la realizzazione di:

1. Obiettivi “2” e “3”;
2. l'iniziativa comunitaria EQUAL per la lotta alla discriminazione e alle disparità nell'accesso al mercato del lavoro – simile al precedente programma “Occupazione e valorizzazione delle risorse umane”;
3. azioni innovative a livello comunitario – studi, progetti pilota, scambi di esperienze innovative.

Gli investimenti che vennero finanziati con il contributo del FSE sono stati, in via esemplificativa, i seguenti:

1. corsi di formazione professionale;
2. creazione d'impresa e nuove assunzioni;
3. servizi accessori.

Nell'ambito della politica agricola comune, il FEAOG ha promosso le misure di sviluppo rurale per accelerare l'adattamento delle strutture agrarie nel quadro della riforma della politica agricola comune, nonché agevolare lo sviluppo e l'adeguamento delle zone rurali.

Le finalità del FEAOG<sup>98</sup> furono, in particolare, nel:

- a. ridurre i costi di produzione;
- b. migliorare e riconvertire la produzione;
- c. mantenere un tessuto sociale vitale nelle zone rurali;
- d. migliorare le condizioni di lavoro e di vita.

Dal punto di vista delle forme di intervento il FEAOG sostenne la realizzazione di:

1. Obiettivi "1" e "2";
2. l'iniziativa comunitaria Leader per lo sviluppo rurale.

Gli investimenti che vennero finanziati con il contributo del FEAOG sono stati, in via esemplificativa, i seguenti:

1. interventi sulle strutture delle aziende agricole per es. per il miglioramento della produzione;
2. strutture di trasformazione e commercializzazione dei prodotti;
3. formazione professionale per agricoltori e imprenditori forestali;
4. silvicoltura.

Infine, lo SFOP, per il settore della pesca e dell'acquacoltura, contribuisce, da un lato, all'equilibrio tra conservazione e gestione delle risorse e, dall'altro, lo sforzo di pesca e sfruttamento stabile e razionale delle medesime<sup>99</sup>.

---

<sup>98</sup> Cfr. art. 4, par. 2, del Regolamento (CEE) n. 1257/1999 del Consiglio del 17 maggio 1999, sul sostegno allo sviluppo rurale da parte del Fondo europeo agricolo di orientamento e di garanzia (FEAOG) e che modifica ed abroga taluni regolamenti, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 160 del 26/06/1999, p. 85.

<sup>99</sup> Cfr. Regolamento (CE) n. 1263/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, relativo allo strumento finanziario di orientamento alla pesca, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 29/06/1999.

Le finalità dello SFOP sono state:

- a) equilibrio duraturo tra risorse alieutiche e sfruttamento;
- b) competitività delle strutture;
- c) valorizzazione dei prodotti della pesca e dell'acquacoltura;
- d) rilancio delle zone dipendenti dalla pesca.

Dal punto di vista delle forme di intervento lo SFOP sostenne la realizzazione di:

1. obiettivi 1 e 2;
2. azioni innovatrici a livello comunitario – studi, progetti pilota, scambi di esperienze innovative – comprendenti, in particolare, la creazione di reti di operatori del settore a carattere transnazionale e misure di assistenza tecnica.

Gli investimenti che vennero finanziati con il contributo dello SFOP sono stati, in via esemplificativa, i seguenti:

1. rinnovo e ammodernamento della flotta e delle navi da pesca;
2. piccola pesca costiera;
3. acquacoltura;
4. creazione e miglioramento delle attrezzature dei porti di pesca a servizio del settore;
5. interventi e strutture per la trasformazione e commercializzazione dei prodotti.

Oltre alle sovvenzioni previste nell'ambito dei fondi strutturali e finalizzate, sostanzialmente, a riequilibrare la situazione socio-economica e di sviluppo delle zone svantaggiate dell'Unione, altri finanziamenti sono destinati dalla Commissione Europea ad obiettivi più specifici e legati alle politiche settoriali dell'Unione – ad esempio, politica culturale, programma di attività in campo ambientale, politiche dell'istruzione ecc.

Così come avviene per il bilancio statale, anche nel bilancio comunitario, in aggiunta ai fondi ed in collegamento con questi, sono previsti capitoli di spesa, o linee di finanziamento specifiche per le politiche di settore le cui disponibilità sono assegnate, di volta in volta, dalla Commissione Europea sulla base di specifici programmi di attività elaborati dalla stessa Commissione e attraverso apposite procedure di

selezione pubblica – inviti a presentare proposte o bandi pubblicati sulla Gazzetta ufficiale delle Comunità europee.

Rispetto a questo, ulteriore ed importante ambito delle politiche comunitarie, vi sono specifici e significativi spazi di intervento – diretto od indiretto – per operatori pubblici e privati nei settori più disparati, riconducibili, in generale, alle strategie individuate dall’Unione nel Libro Bianco sulla crescita, competitività ed innovazione<sup>100</sup>, per fronteggiare le sfide della società europea: investire maggiormente nella ricerca e sviluppo, realizzare lo sviluppo sostenibile attraverso il rispetto dell’ambiente, promuovere gli investimenti di capitale e la creazione di nuovi posti di lavoro, costruire reti trans-europee nel settore dei trasporti, dell’energia e delle telecomunicazioni, promuovere la conservazione del patrimonio culturale europeo e la valorizzazione degli elementi culturali comuni, nonché lo sviluppo della società dell’informazione<sup>101</sup>.

Ogni anno nel bilancio della Comunità sono stanziati migliaia di miliardi di euro per sostenere progetti – pubblici o privati – che siano in grado di contribuire alla realizzazione di questi obiettivi ed alla soluzione dei problemi di interesse comune individuati dalle Istituzioni europee<sup>102</sup>.

Pur con queste differenze vi è, tuttavia, un elemento comune tra fondi strutturali e altri programmi comunitari che merita di essere evidenziato.

Tutti gli interventi dell’Unione Europea rispettano il principio di sussidiarietà, nel senso che svolgono una funzione complementare ed integrativa a quella degli Stati membri e sono realizzati soltanto se e nella misura in cui gli obiettivi dell’a-

---

<sup>100</sup> Cfr. *Libro Bianco Crescita, Competitività ed Innovazione*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali delle Comunità Europee, 1993.

<sup>101</sup> I programmi di finanziamento comunitario che si riferiscono a questi obiettivi sono numerosi: dalla cultura – come il Programma Cultura 2000 – all’istruzione – come il Programma Socrates –, alla Ricerca – come il V° Programma Quadro per la Ricerca e lo Sviluppo Tecnologico –, alla formazione professionale – come Leonardo da Vinci. Per una visione complessiva dei Programmi di intervento dell’Unione Europea è opportuno riferirsi alle indicazioni del bilancio annuale della Comunità – sezione spese –, che riporta per ogni stanziamento anche i principali riferimenti giuridici delle azioni programmate.

<sup>102</sup> Si tratta, però, di programmi e di finanziamenti, che rispetto ai fondi strutturali prevedono modalità di accesso e regole per la progettazione del tutto specifiche e diverse da quelle relative ai fondi strutturali e che non saranno quindi illustrati nel corso di questa trattazione.

zione prevista non possono essere sufficientemente realizzati dagli Stati membri<sup>103</sup>.

Questo principio, valido in generale per tutti i finanziamenti comunitari, ha conseguenze anche in riferimento alla gestione dei fondi strutturali sotto due diversi profili:

- a) le azioni comunitarie sono complementari alle corrispondenti azioni nazionali, svolgendo una funzione suppletiva ed integrativa a quella della programmazione nazionale e regionale<sup>104</sup>;
- b) le risorse comunitarie non sostituiscono, ma integrano le risorse già stanziare dai singoli Stati e regioni i quali sono tenuti a garantire un certo livello di spesa minima per le stesse finalità di sviluppo definite a livello comunitario – principio dell'addizionalità.

In genere, dunque, i contributi assegnati dall'Unione Europea ai programmi di sviluppo regionale e locale delle aree depresse del territorio comunitario non coprono l'intero costo degli interventi – nelle regioni Obiettivo “1”, ad esempio, il contributo, al massimo può coprire il 75% della spesa effettivamente sostenuta – ma assicurano soltanto una compartecipazione alla spesa, ovvero un cofinanziamento percentuale<sup>105</sup> delle spese relative alla realizzazione dei progetti individuati dalle autorità nazionali e locali.

Una parte del costo dei progetti è, invece, sempre a carico dei soggetti – pubblici e privati – che li realizzano.

---

<sup>103</sup> Cfr. art. 5, ex art. 3B, del Trattato 25 marzo 1957, che istituisce la Comunità Europea, , così come risulta dalle modifiche derivanti dal Trattato di Amsterdam, 2 ottobre 1997, che modifica il Trattato sull'Unione Europea, i Trattati che istituiscono le Comunità Europee e alcuni atti connessi, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 340, del 10 novembre 1997.

<sup>104</sup> Se per ridurre il divario tra le diverse regioni ed il ritardo delle regioni meno favorite “la Comunità deve adattare opportunamente le politiche comuni e del mercato interno [...] gli Stati membri devono impegnarsi, a loro volta, a condurre e coordinare le loro politiche economiche in modo da creare le condizioni propizie per uno sviluppo armonioso ed equilibrato della Comunità nel suo insieme”. Giorgio Gallizioli, *I Fondi strutturali delle Comunità Europee*, Cedam, Padova 1992, p. 141.

<sup>105</sup> Si tratta di un finanziamento che si accompagna a quello delle autorità – nazionali e locali – e dei soggetti – pubblici e privati – interessati alla realizzazione del progetto e che copre soltanto parzialmente le spese di investimento.

## **I.8 Le procedure per l'accesso ai fondi.**

Per stabilire a chi e per che cosa vengono assegnate le risorse dei fondi strutturali e per definire che parte del *budget* complessivo è distribuito a ciascuno Stato, la Commissione Europea, per ogni fase di intervento dei fondi, esamina la situazione dei territori nazionali e locali.

Nei limiti delle percentuali fissate per i vari obiettivi e forme di intervento – iniziative comunitarie e azioni innovative – la Commissione, in concertazione con le autorità nazionali, individua il *fabbisogno* di ciascuno Stato, in relazione ad alcuni dati e indici statistici ed altre valutazioni: popolazione ammissibile agli Obiettivi “1” e “2”, prosperità regionale e nazionale, gravità relativa dei problemi strutturali, in particolare della disoccupazione.

Una volta definite le zone destinatarie dei fondi per l'Obiettivo “1”, i massimali di popolazione per l'Obiettivo “2” e individuate le necessità per l'Obiettivo “3” – sulla base della popolazione ammissibile, della situazione occupazionale e della gravità di problemi quali l'esclusione sociale, i livelli d'istruzione e della formazione, o la presenza di donne sul mercato del lavoro –, a ciascuno Stato membro è assegnato un certo *budget*.

La Commissione Europea ha stabilito la ripartizione delle risorse finanziarie dei fondi strutturali per Paese e per obiettivo: all'Italia fu assegnato, nella programmazione 2000/2006, un *budget* di 21 miliardi e 935 milioni di euro, per l'Obiettivo “1”, 2 miliardi e 145 milioni di euro per l'Obiettivo “2” e 3 miliardi e 744 milioni di euro per l'Obiettivo “3”.

Successivamente, la Commissione valutò ed approvò le proposte di utilizzo dei fondi elaborate dalle amministrazioni nazionali e contenute nei Piani e documenti di programmazione pluriennali<sup>106</sup> – Quadri Comunitari di Sostegno e Documenti Unici

---

<sup>106</sup> Così come indicato dall'art. 9, par. 1, del Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42, per “programmazione” si intende “il processo di organizzazione, decisione e finanziamento effettuato per fasi successive e volto ad attuare su base pluriennale l'azione congiunta della Comunità e degli Stati membri al fine di conseguire gli obiettivi” dei fondi strutturali.

di Programmazione – nei quali vennero definiti: gli obiettivi prioritari da realizzare a livello nazionale e regionale, il *budget* assegnato a ciascuno Stato, i settori di intervento dei fondi, i tipi di investimento finanziabili, le forme di sostegno, i soggetti beneficiari, ecc.

La programmazione è uno dei principi fondamentali che stanno alla base del funzionamento dei fondi strutturali, a garanzia di un utilizzo razionale efficace e *concertato* delle risorse comunitarie ed è realizzata attraverso un ampio procedimento di consultazione e confronto sia tra autorità nazionali regionali e locali, soggetti economici, organizzazioni di categoria, associazioni professionali, operatori sociali ecc. – a livello di ciascuno Stato membro –, sia tra autorità statali e istituzioni comunitarie – a livello europeo.

Le risorse dei fondi strutturali, indicativamente assegnate agli Stati sulla base del fabbisogno, sono destinate alla realizzazione di specifici programmi di sviluppo regionale e locale, sulla base delle proposte di utilizzo dei fondi elaborate dalle stesse autorità nazionali e le altre amministrazioni interessate, in concertazione con le autorità comunitarie.

Tali proposte erano contenute, innanzitutto, in appositi Piani pluriennali di intervento – per l’Obiettivo “2” si tratta di piani di riconversione regionale – presentati all’Unione Europea entro quattro mesi dalla definizione delle zone coperte dagli Obiettivi “1” e “2”.

Sulla base dei Piani pluriennali – che stabilivano le priorità d’azione proposte dagli Stati per il conseguimento degli obiettivi dei fondi strutturali – la Commissione Europea elaborava, per ciascuno Stato, un documento generale definito Quadro Comunitario di Sostegno (QCS), nel quale erano definiti le strategie di intervento, i principali assi d’azione prescelti per lo sviluppo, o la riconversione – ad esempio, ambiente, cultura, turismo, ecc. –, i mezzi finanziari, o le risorse previste per ciascun asse.

Infine, per l’attuazione del QCS, le autorità amministrative di ciascuno Stato – normalmente le Regioni – adottavano un Programma Operativo (PO), anch’esso approvato dalla Commissione, nel quale erano indicate le opzioni strategiche, ed erano elencate, in dettaglio, le misure da finanziare.

Successivamente, erano definiti in un apposito complemento di programmazione



gli obiettivi ai quali dovevano corrispondere i singoli progetti, i soggetti beneficiari, il tipo di sostegno previsto – finanziamenti in conto capitale, prestiti, garanzie ecc. – le modalità di attuazione degli interventi, ecc.

In alcuni casi – di norma per gli Obiettivi “2” e “3” –, il Programma Operativo e il Quadro Comunitario di Sostegno erano riuniti in un solo documento, denominato Documento Unico di Programmazione (DOCUP), che era proposto dalle autorità amministrative di ciascun Stato membro ed era unico per ciascuna zona<sup>107</sup>.

Il DOCUP, normalmente, prevedeva in un certo territorio, interventi a titolo dei diversi obiettivi – ad esempio, sia per l’Obiettivo “2”, che per l’Obiettivo “3” – ammessi nella zona di riferimento.

I documenti di programmazione – programmi operativi e DOCUP – e i bandi regionali per la selezione delle candidature, adottati dalle autorità nazionali e regionali responsabili dell’intervento comunitario, insieme ai regolamenti comunitari di disciplina dei fondi strutturali, rappresentavano il quadro di riferimento fondamentale per individuare le modalità di accesso ai fondi e i tipi di azioni realizzate con i finanziamenti comunitari.

Ciascun Piano, Quadro Comunitario di Sostegno, Programma Operativo e Documento Unico di Programmazione avevano una validità ed una durata di sette anni – dal 2000 al 2006 –, salvo un aggiornamento, di norma, triennale – valutazione intermedia.

Dal momento che proprio in questi documenti programmatici erano definite la destinazione e le modalità di utilizzo dei fondi strutturali, la fase della programmazione degli interventi fu molto importante e fu compito delle autorità nazionali assicurare, in ogni momento, il coinvolgimento di tutte le parti e le autorità – soprattutto locali – interessate a beneficiare dei fondi.

Il 4% delle risorse assegnate, indicativamente, a ciascuno Stato, per ogni obiettivo, furono ripartite, entro il 2003, sulla base di criteri di efficacia ed efficienza dei

---

<sup>107</sup> Cfr. il DOCUP Obiettivo 2 Anni 2000/2006. Complemento di programmazione, della Giunta Regionale Toscana, Direzione Generale Sviluppo Economico, Firenze, 18 giugno 2004, consultabile sul sito [http://www.dps.tesoro.it/documentazione/portale\\_ob2/html/Docup/Toscana%20pdf%20e%20pre\\_main/Cdp%20Toscana%20MTR.pdf](http://www.dps.tesoro.it/documentazione/portale_ob2/html/Docup/Toscana%20pdf%20e%20pre_main/Cdp%20Toscana%20MTR.pdf).

programmi operativi e dei documenti unici di programmazione, come riserva per premiare le regioni più efficienti nella gestione dei fondi.

Le spese che potevano essere effettuate con il contributo dei fondi strutturali erano quelle sostenute, temporalmente, dopo la data di inoltro alla Commissione del programma di intervento.

Dal punto di vista del contenuto, l'elenco delle spese *ammissibili*, ovvero delle spese sulle quali era calcolato ed applicato il contributo comunitario, era indicato in una decisione della Commissione<sup>108</sup>, che specificava le nozioni fondamentali inerenti la gestione dei finanziamenti strutturali – ad esempio, definizione di *beneficiario finale*, o di *impegno* dei mezzi finanziari – e le categorie di spesa – spese finanziarie, acquisto di materiali, di terreni, Iva ecc. –, che potevano essere fatte valere ai fini del sostegno dei fondi strutturali.

Conformemente al Regolamento Generale dei Fondi strutturali, per il periodo 2000-2006, art. 30, la Commissione adottò, il 28 luglio 2000, un regolamento che precisava le spese ammissibili al finanziamento dei Fondi strutturali, nel quadro di alcune operazioni previste in numerosi programmi<sup>109</sup>.

Furono previste 12 regole comuni in merito a:

1. le spese effettivamente realizzate;
2. il trattamento contabile delle ricette finanziarie;
3. le spese finanziarie, legali ed altro;
4. l'acquisto di materiale;
5. l'acquisto del terreno;
6. l'acquisto di beni immobili;
7. l'I.V.A e le altre imposte e tasse;
8. i Fondi di capitale a rischio e i fondi di prestito;
9. i Fondi di garanzia;

---

<sup>108</sup> Cfr. Decisione della Commissione n. 322, del 23 aprile 1997, che modifica le decisioni di approvazione dei quadri comunitari di sostegno, dei documenti unici di programmazione e delle iniziative comunitarie prese nei confronti dell'Italia, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 146 del 05/06/1997, pp. 11-12.

<sup>109</sup> Cfr. Regolamento (CE) n. 1685/2000 della Commissione del 28 luglio 2000, recante disposizioni di applicazione del regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio per quanto riguarda l'ammissibilità delle spese concernenti le operazioni cofinanziate dai Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 193, del 29/07/2000.

10. le operazioni di credito-affitto;
11. i costi realizzati nel quadro della gestione e della messa in atto;
12. l'ammissibilità delle operazioni in funzione della loro localizzazione.

Per garantire la regolarità della gestione, l'attuazione e l'efficacia degli interventi comunitari, gli Stati designavano per ogni programma un'autorità di gestione.

Ogni Quadro Comunitario di Sostegno, o DOCUP, era, inoltre, seguito da un Comitato di sorveglianza, che assicurava l'efficacia e la qualità dell'esecuzione del programma<sup>110</sup>.

Per valutare l'efficacia degli interventi strutturali, l'azione comunitaria era oggetto di una valutazione *ex ante*, di una valutazione intermedia e di una valutazione *ex post*, per misurarne l'impatto rispetto agli obiettivi prioritari assegnati e analizzarne l'incidenza su problemi strutturali specifici<sup>111</sup>.

Mentre la prima spettava alle autorità competenti degli Stati membri, la valutazione intermedia era effettuata dall'autorità di gestione del programma, in collaborazione con la Commissione. La valutazione *ex post*, così come il controllo finanziario definitivo sugli interventi finanziati con i fondi strutturali, spettava, infine, alla Commissione europea, che poteva procedere, con questo scopo, a specifici sondaggi ed ispezioni in loco, per verificarne la regolarità di una, o più operazioni.

Per il periodo di programmazione 2000/2006 la gestione finanziaria dei Fondi strutturali fu in gran parte decentrata.

Gli Stati membri erano tenuti, inoltre, a costituire le autorità di pagamento, che dovevano far sì che tutti i pagamenti dichiarati alla Commissione fossero conformi alle regole comunitarie in materia di ammissibilità e alle politiche comunitarie relative, ad esempio, all'ambiente, alle pari opportunità e agli aiuti di Stato.

Le modalità applicative presentate dalla Commissione, conformemente al Regola-

---

<sup>110</sup> Cfr. art. 35 del Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42.

<sup>111</sup> Cfr. art. 40 del Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42.

mento Generale relativo ai Fondi strutturali, del giugno 1999, definirono come gli Stati membri e le rispettive regioni dovessero definire chiaramente le loro responsabilità, tenendo conto dei rispettivi sistemi e delle prassi amministrative.

Ogni soggetto interessato avrebbe conosciuto con precisione la propria funzione nell'ambito della gestione e del controllo dei fondi ad esso affidati. Questo era necessario perché i progetti finanziati ai sensi delle varie misure previste nell'ambito di ciascun programma dei Fondi strutturali – progetti che si contavano a migliaia – erano attuati da un gran numero di organismi.

Le nuove regole definivano, nello specifico, la natura del lavoro da compiere, prima che un'autorità di pagamento potesse certificare una domanda di finanziamento comunitario. Nelle regole era descritto, inoltre, il lavoro che dovevano compiere gli ispettori dei programmi, in ciascuno Stato membro<sup>112</sup>.

La Commissione prevedeva un meccanismo di recupero in caso di gestione inadeguata, o di controllo insufficiente, sull'utilizzazione dei fondi strutturali. Ogni irregolarità di una certa importanza poteva, infatti, comportare, in un primo tempo, la sospensione dei pagamenti e, successivamente, il recupero degli importi versati.

Le rettifiche finanziarie in caso di anomalia erano indicate dettagliatamente in una nuova proposta di orientamenti e il recupero poteva andare, a seconda della gravità dell'errore, dal 5 al 100% degli aiuti concessi.

L'articolo 7 del Regolamento (CE) n. 1260/99, prevedeva che il 4% degli stanziamenti d'impegno dei fondi strutturali fosse assegnato, a metà del periodo di programmazione 2000/2006 – e non oltre il 31 marzo 2004 –, ai programmi operativi, o ai documenti unici di programmazione, o ai loro assi prioritari, che erano considerati efficaci ed efficienti: il Quadro comunitario di sostegno prevedeva di aggiungere, a questa riserva del 4%, un'ulteriore riserva del 6%, denominata Riserva nazionale.

Il Quadro comunitario di sostegno definiva i criteri per l'attribuzione della riserva comunitaria di efficacia e di efficienza, il 4%, prevista dall'art. 44 del Regolamento

---

<sup>112</sup> Cfr. Regolamento (CE) n. 448/2001 della Commissione del 2 marzo 2001, recante modalità di applicazione del regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio per quanto riguarda la procedura relativa alle rettifiche finanziarie dei contributi concessi nell'ambito dei Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 64, del 06/03/2001.

n. 1260/99 e della Riserva nazionale del 6%, prevista dalla Del. CIPE 14 maggio 1999<sup>113</sup>.

L'articolo 46 del Reg. (CE) n. 1260/1999, prevedeva azioni informative e pubblicitarie sugli interventi dei fondi strutturali, che dovevano essere realizzate, sia dalle autorità che gestivano i programmi operativi e i documenti unici di programmazione, per informare gli operatori economici ed i potenziali beneficiari sulle opportunità offerte dall'intervento comunitario, sia dai soggetti ed enti responsabili della realizzazione dei progetti cofinanziati dai fondi, per rendere maggiormente visibile e riconoscibile il ruolo della Comunità all'interno dei singoli Stati.

Sulla base di questo articolo, la Commissione europea mise a punto una proposta di regolamento relativo alle azioni informative e pubblicitarie degli Stati membri, sugli interventi dei fondi strutturali destinati a sostituire, quanto prima, la precedente decisione 94/342/CE della Commissione del 31 maggio 1994.

Gli strumenti di volta in volta previsti per l'azione informativa e pubblicitaria erano ovviamente diversi, a seconda degli scopi perseguiti ed erano prevalentemente i seguenti:

- a. trasparenza nei confronti dei potenziali beneficiari;
- b. informazione dell'opinione pubblica.

Secondo le previsioni della Commissione, per ogni Quadro Comunitario di Sostegno, Programma Operativo e DOCUP, doveva essere previsto innanzitutto un Piano di azioni di comunicazione, nel quale erano definiti dall'autorità nazionale, o regionale di gestione: gli obiettivi delle azioni di informazione ed il pubblico al quale erano rivolte, i contenuti e la strategia di comunicazione, il bilancio finanziario delle misure, i servizi responsabili delle azioni, i criteri di valutazione degli interventi.

Per meglio sensibilizzare l'opinione pubblica sul ruolo svolto dall'Unione Europea con i fondi strutturali, dovevano, inoltre, essere assicurate informazioni specifiche sul

---

<sup>113</sup> Rapporto di sintesi predisposto in base alla Delibera CIPE n. 140 del 22 dicembre 1998, Programmazione fondi strutturali 2000-2006, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 302 del 29/12/98, dal Comitato nazionale per i fondi strutturali comunitari 2000/2006, a partire dai Rapporti interinali redatti – entro il 15 marzo 1999 – dalle Amministrazioni centrali e dalle Regioni, in partenariato con le Autonomie locali e la parti economiche e sociali.

contributo comunitario assegnato a ciascun progetto, sia utilizzando i mezzi di comunicazione di massa – stampa, radio, televisione – e altri mezzi – siti web, pubblicazioni, ecc. –, che gli strumenti pubblicitari – ad esempio, cartelloni e targhe commemorative, nel caso delle infrastrutture –, che potevano essere collegati ai risultati ed ai prodotti dei progetti finanziati.

Per queste azioni, che in certi casi dovevano rispettare pedissequamente i requisiti fissati a livello comunitario – ad esempio, i cartelloni e le targhe commemorative dovevano essere di dimensione appropriate e dovevano recare un testo prestabilito, secondo la disposizione indicata – era prevista anche la partecipazione ed il sostegno tecnico della Commissione, che poteva fornire a questo scopo l'esperienza ed il materiale a sua disposizione.

Il 24 maggio 2000, per accentuare la visibilità della politica strutturale dell'Unione, la Commissione Europea adottò la versione definitiva del regolamento relativo alle azioni di informazione e di pubblicità, che dovevano essere condotte dagli Stati membri durante il periodo 2000/2006.

Il regolamento proponeva alle persone incaricate delle azioni di informazione e pubblicità di adottare una metodologia e un'impostazione comuni, nel rispetto della situazione specifica di ogni Stato membro. In particolare, si doveva prevedere che sul sito di ciascun progetto fosse esposto un cartello che presentasse caratteristiche uniformi e in nel quale fossero indicati gli obiettivi dei Fondi partecipanti e l'entità della partecipazione finanziaria dell'Unione Europea, e sui quali figurasse l'emblema europeo.

Un elemento caratterizzante il nuovo regolamento era costituito dall'introduzione di un *piano di comunicazione*.

Le misure di informazione e pubblicità attuate dagli Stati membri dovevano, quindi, essere presentate in forma strutturata per ogni QCD e DOCUP e Programma operativo, indicando chiaramente gli obiettivi e i destinatari ai quali le misure erano rivolte, il contenuto e la strategia delle azioni e lo stanziamento previsto.

Inoltre, il regolamento prevedeva che gli Stati membri individuassero un responsabile del coordinamento e della sorveglianza delle azioni di comunicazione a livello nazionale, nonché presso ogni autorità di gestione.

Per il periodo 2007/2013, la Commissione<sup>114</sup> ha avviato l'*iter* che ha previsto: nel 2005, l'accordo sulle prospettive finanziarie dell'Unione Europea e la decisione del Consiglio e del Parlamento Europeo sul pacchetto legislativo; nel 2006, la definizione degli orientamenti strategici dell'Unione, la definizione dei documenti strategici nazionali e la elaborazione, il negoziato e l'adozione dei programmi operativi, con la relativa attuazione dall'1 gennaio 2007.

Le quattro priorità politiche, con un *budget* di 310 miliardi di euro, sono le seguenti:

1. sviluppo sostenibile, nei due obiettivi: competitività per la crescita e l'occupazione; maggiore coesione per la crescita e l'occupazione;
2. conservazione e gestione delle risorse naturali;
3. concretezza alla cittadinanza europea;
4. Unione Europea, quale *partner* globale e ruolo a livello mondiale.

Le risorse finanziarie previste per tali programmi erano inizialmente previste all'1,24% del PIL ed in misura pari a 1.025 miliardi di euro, dei quali 400 miliardi di euro, il 39%, per l'agricoltura; 336 miliardi di euro, il 32,8%, per gli aiuti regionali; 121 miliardi di euro, l'11,8%, per la ricerca e lo sviluppo; 61 miliardi di euro, per la politica estera; 57 miliardi di euro, per l'amministrazione e 14 miliardi di euro, per la sicurezza.

Gli aiuti comunitari nel periodo 2007/2013 si sono attestati nella misura dell'1,07% del PIL, con una riduzione del *plafond* a 975 miliardi di euro.

I principi della politica di coesione 2007/2013 si possono così riassumere:

1. concentrazione delle priorità e livello geografico e tematico;
2. semplificazione, con la riduzione dei regolamenti, dei Fondi, da 5 a 3 (F.E.S.R., F.S.E. e Fondo di coesione), e degli obiettivi, da 7 a 3, senza ripartizione, per zone geografiche, al di fuori dell'obiettivo convergenza;
3. decentramento e ruolo più incisivo dei soggetti locali;

---

<sup>114</sup> Ciò è avvenuto con la Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo n. 101 del 10 febbraio 2004, *Costruire il nostro avvenire comune - Sfide e mezzi finanziari dell'Unione allargata 2007-2013*, non pubblicata in Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, ma consultabile su [http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=it&type\\_doc=COMfinal&an\\_doc=2004&nu\\_doc=101](http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=it&type_doc=COMfinal&an_doc=2004&nu_doc=101), sulle prospettive finanziarie e con la terza relazione sulla coesione, che ha definito il quadro della riforma, sviluppato al Terzo Forum sulla coesione nel maggio 2004 a Bruxelles.

4. complementarità degli interventi alle priorità nazionali, coerenza con il Quadro Strategico e conformità al Trattato;
5. sussidiarietà e proporzionalità;
6. programmazione pluriennale;
7. addizionalità dei fondi strutturali, che non si sostituiscono alla spesa nazionale;
8. pari opportunità.

I tre nuovi obiettivi sono:

1. *convergenza* – fonti di finanziamento: Fondo di coesione, FESR, FSE –, con una dotazione di 251,16 miliardi di euro, pari all'81,5% del totale assegnato agli aiuti regionali, destinati a ricerca e sviluppo tecnologico; innovazione e imprenditoria, aiuti alle piccole e medie imprese; società dell'informazione; ambiente e turismo; reti di trasporto; reti energetiche ed energie rinnovabili; investimenti nel settore dell'istruzione e della sanità; supporto per l'accesso all'occupazione;
2. *competitività regionale e occupazione* – fonti di finanziamento FESR, FSE –, con una dotazione di 49,13 miliardi di euro, destinati a innovazione ed economia della conoscenza; ambiente e prevenzione dei rischi; accesso ai servizi di trasporto e telecomunicazione di interesse economico generale, al di fuori delle aree urbane; investimenti nel capitale umano; rafforzamento e sviluppo dell'efficienza delle amministrazioni pubbliche
3. *cooperazione territoriale europea* – fonte di finanziamento FESR e FSE –, con una dotazione di 7,75 miliardi di euro, destinati ad attività transfrontaliere a carattere economico e sociale, tutela dell'ambiente, migliore accesso ai trasporti, ai servizi e alle reti di informazione e di comunicazione, alle infrastrutture ed ai sistemi di erogazione di acqua ed elettricità; cooperazione transnazionale, sviluppo territoriale integrato, sicurezza marittima, reti di sviluppo delle tecnologie; creazione di reti e scambio di esperienze tra le autorità locali e regionali.

Le attività si svolgeranno sulle basi di programmi operativi, che includono valutazioni, piani di finanziamento, disposizioni di attuazione e identificazione degli assi prioritari.



In termini di programmazione, ogni Stato membro prepara un documento basato sugli orientamenti strategici della Comunità, approvati dal Consiglio, negoziato con la Commissione, che costituisce il contesto per la preparazione dei programmi.

A livello operativo, la Commissione adotta i programmi sulla base del documento quadro di riferimento nazionale<sup>115</sup>.

La programmazione dei fondi strutturali per il periodo 2007/2013, a differenza del passato, è articolata su tre fondi per finanziare gli interventi previsti:

1. il FESR, Fondo Europeo di Sviluppo Regionale, per promuovere gli investimenti pubblici e privati, al fine di ridurre gli squilibri regionali nell'UE;
2. il FSE, Fondo Sociale Europeo, volto ad accrescere l'adattabilità dei lavoratori e delle imprese, migliorare l'accesso all'occupazione e alla partecipazione al mercato del lavoro e rafforzare l'inclusione sociale;
3. il Fondo di coesione, che contribuisce a interventi nei settori dell'ambiente e delle reti di trasporto transeuropee, nei paesi con reddito nazionale lordo (RNL) inferiore al 90% della media comunitaria.

Sinteticamente, di seguito, gli obiettivi del periodo di programmazione 2000/2006 e gli obiettivi del periodo di programmazione 2007/2013.

<b>Periodo di programmazione 2000/2006</b>	<b>Periodo di programmazione 2007/2013</b>
Obiettivo 1) Sviluppo e adeguamento strutturale delle regioni in ritardo di sviluppo.	Obiettivo Convergenza Fonti di finanziamento: Fondo di Coesione, FESR, FSE
Obiettivo 2) Riconversione socio-economica delle regioni con problemi strutturali	Obiettivo Competitività regionale e occupazione Fonti di finanziamento: FESR, FSE
Obiettivo 3) Sostegno alle politiche e ai sistemi in materia di istruzione, formazione e occupazione	Obiettivo Cooperazione Territoriale Europea Fonti di finanziamento: FESR

<sup>115</sup> Per il periodo 2007/2013 si opererà attraverso il POR, Programmi Operativi Regionali, rispetto ai precedenti DOCUP, Documenti di programmazione.

Il quadro legislativo è composto da:

1. Regolamento CE 1083/2006, Regolamento Generale;
2. Regolamento CE 1080/2006, relativo al FESR;
3. Regolamento CE 1081/2006, relativo al FSE;
4. Orientamenti strategici comunitari, ottobre 2006;
5. Regolamento di attuazione, dicembre 2006.

Per la politica di coesione 2007/2013 occorre riferirsi a:

1. Consiglio di Lisbona, marzo 2000, Economia competitiva e dinamica basata sulla conoscenza;
2. Consiglio di Nizza, dicembre 2000, Riduzione della povertà in una strategia coordinata di inclusione sociale;
3. Consiglio di Göteborg, giugno 2001, la strategia di Lisbona è stata ampliata, dando nuovo impulso alla protezione dell'ambiente ed alla realizzazione di un modello di sviluppo sostenibile.

In sintesi, i principi chiave della politica comunitaria:

1. complementarietà, coerenza e conformità;
2. programmazione pluriennale;
3. partenariato;
4. sussidiarietà e proporzionalità;
5. gestione condivisa;
6. addizionalità;
7. pari opportunità per donne e uomini;
8. regole di ammissibilità nazionali;
9. mantenimento del principio del disimpegno dei fondi non utilizzati;
10. gestione finanziaria per assi prioritari;
11. valutazione ambientale;
12. monitoraggio e valutazione di efficienza e di efficacia.

Oltre ai fondi strutturali, che prevedono il cofinanziamento nazionale regionale, vi sono i programmi comunitari a finanziamento diretto.

Tali programmi si muovono in una logica di semplificazione nei settori di competenza esclusiva, o concorrente dell'UE, nella logica dell'addizionalità – è richiesto un cofinanziamento – e nella logica della *partnership* transazionale, con soggetti pubblici o privati.

Le azioni che utilizzano questi finanziamenti sono le seguenti:

1. *Cittadini attivi per l'Europa*, gemellaggi, progetti e misure di sostegno;
2. *Una società civile attiva in Europa*, sostegno ai centri di ricerca sulle politiche europee, alle organizzazioni della società civile e ai progetti da loro promossi;
3. *Insieme per l'Europa*, eventi di grande visibilità;
4. *Memoria europea attiva*, progetti volti a preservare i principali siti e memoriali connessi con le deportazioni di massa, e progetti volti a commemorare le vittime degli stermini.

Il *budget* totale per questi interventi, nel periodo 2007/2013, è pari a 215 milioni di euro, dei quali il 45%, per l'azione a), il 31%, per l'azione b).

### **I.9 *L'insularità come elemento di svantaggio strutturale e come opportunità di sviluppo sostenibile.***

L'Arcipelago Eoliano, posto nella parte nord-orientale della Sicilia, lungo il margine meridionale del Mar Tirreno, è costituito da sette isole principali – Lipari, Vulcano, Salina, Filicudi, Alicudi, Panarea, Stromboli – che rappresentano tutte porzioni emerse di strutture vulcaniche complesse<sup>116</sup>.

Tutte le isole appartengono amministrativamente all'estesa provincia di Messina, ma Stromboli, per molte ragioni, rappresenta una realtà unica nel panorama delle iso-

---

<sup>116</sup> La parte emersa di tutte le isole rappresenta la porzione sommitale di un sistema di rilievi sottomarini di natura vulcanica, che si innalzano da fondali le cui profondità sono comprese tra i 1400 e fino ad oltre i 3000 metri. La formazione di ogni isola ha avuto luogo da una lunga serie di eruzioni vulcaniche, che si sono succedute nelle diverse ere geologiche. Cfr. Luigi Bernabò Brea, Madeleine Cavalier, *Isole Eolie. Vulcanologia Archeologia*, Oreste Ragusi Editore, Lipari (ME)1992.

le del Mediterraneo, soprattutto perché non è solo un'isola, ma anche un vulcano attivo, con una attività eruttiva specifica, definita *stromboliana*, che lo fa collocare fra i vulcani più eruttivi del mondo<sup>117</sup>.

Questa particolarità morfologica non è secondaria nel determinare, per Stromboli, quella da più autori indicata come “condizione di insularità”, che comporta la generale esistenza di severi svantaggi strutturali per le isole minori italiane, che danno luogo a situazioni di forte divario socioeconomico, rispetto alle altre aree del Paese, nonché, in generale, alla media delle regioni.

I fondamentali aspetti di debolezza strutturale riguardano l'intero ventaglio delle reti e dei nodi infrastrutturali, oltre che i servizi – alla persona ed al sistema produttivo, pubblico e privato – esistenti nelle isole. Tuttavia, l'elemento incoraggiante è che se dal punto di vista dello sviluppo economico e produttivo l'insularità si presenta come un *handicap* strutturale e permanente, da quello culturale e sociale l'*essere isola* comporta una forte caratterizzazione ed un significativo senso di identificazione e conservazione del territorio, che può diventare, con l'aiuto delle politiche comunitarie, la base per uno sviluppo sostenibile alternativo, rispetto ai modelli prevalenti, incentrato su una visione innovativa e fortemente integrata della valorizzazione delle risorse ambientali e culturali.

---

<sup>117</sup> La parte visibile dell'isola, circa 12 chilometri quadrati, infatti, rappresenta la parte emersa di un imponente vulcano, in gran parte nascosto sott'acqua, che ha una forma conica abbastanza regolare ed un leggero allungamento in direzione nord-est e sud-ovest, lungo un'importante struttura tettonica regionale.

L'attività eruttiva dello Stromboli si combina, per la maggior parte delle volte, in fragorose esplosioni che avvengono in media ogni 15-30 minuti, intervallate da pause, più o meno prolungate, che scagliano verso l'alto brandelli di magma incandescente che ricadono al suolo sotto forma di cenere, scorie e bombe, o possono presentarsi sotto forma di colonne eruttive più o meno vistose.

Il fianco occidentale dell'isola è caratterizzato dalla presenza di una depressione, nota come la *Sciara del Fuoco* (dall'arabo *shari'a*, strada), un ampio canalone, con una pendenza di circa 35°, dal quale rotolano giù fino al mare i materiali lanciati in aria dalle intermittenti esplosioni del cratere, o scendono le lave di periodiche eruzioni.

Da qualunque parte la si osservi, la *Sciara del Fuoco* è uno spettacolo incredibile, visibile di notte anche da considerevoli distanze, tanto da far meritare all'isola/vulcano, fin dall'antichità, l'appellativo di *Faro del Mediterraneo*.

Sul versante orientale dell'isola si trova il centro abitato di Stromboli, suddiviso in due contrade, che prendono il nome dalle chiese erette in onore di San Vincenzo Ferrer, patrono dell'isola, e di San Bartolo, patrono delle isole Eolie.

Il punto d'approdo più usato è il molo di Scari, nella zona di San Vincenzo, dal quale è facile raggiungere le spiagge di sabbia nera di Ficogrande e, poco più a nord, quelle di Piscità, nella zona di San Bartolo.

La piazza antistante alla chiesa di San Vincenzo, poi, si affaccia su un meraviglioso panorama, con il cono vulcanico dello Strombolicchio, che domina questo scorcio di Tirreno.

Tutto ciò è perseguibile, però, solo con il rafforzamento delle politiche orientate all'istruzione, che affrontino la specifica situazione insulare, assolutamente diversa da tutte le altre realtà europee.

Le isole europee hanno una superficie complessiva totale di 110.000 Km quadrati<sup>118</sup> e contano circa 14 milioni di abitanti.

Tutte le isole del territorio europeo hanno diversi e numerosi problemi in comune, soprattutto a livello economico e sociale.

Lo scenario nel quale ci muoviamo per il nostro progetto è quello della piccola isola, cioè, quella che nella definizione di Eurostat è una terra:

- ✓ che è circondata permanentemente dalle acque;
- ✓ che non è collegata al continente da alcun dispositivo fisso (ponte, tunnel);
- ✓ che dista dal continente più di un chilometro;
- ✓ che è abitata da almeno 50 persone, che vi risiedono a titolo permanente;
- ✓ che non accoglie la capitale di uno Stato membro.

Tra queste problematiche rilevate e denunciate dagli abitanti delle piccole isole, comuni a tutte le piccole isole, da noi riscontrate anche nell'isola di Stromboli, figurano le seguenti:

- ✓ le reti nel loro insieme, sia quelle di trasporto – soprattutto per quanto concerne il loro costo elevato –, sia quelle dell'energia, delle telecomunicazioni, o di rifornimento idrico;
- ✓ la politica da svolgere per scongiurare l'esodo della popolazione e in particolare dei giovani;
- ✓ lo sviluppo delle PMI e dell'artigianato e la loro competitività;
- ✓ la sanità e l'accesso alle cure preventive, nonché le cure mediche urgenti;
- ✓ la cultura e l'istruzione;
- ✓ un ambiente fragile e costoso da gestire;
- ✓ l'egemonia esercitata da un settore economico determinato, spesso il turismo o la pesca;
- ✓ il carattere stagionale dell'occupazione nel settore del turismo o dell'agricoltura.

---

<sup>118</sup> Pari al 3,4% dell'intero territorio dell'Unione.

Nello specifico del nostro interesse di ricerca, privilegiamo l'ambito di studi dell'antropologia che si rivolge all'area del Mediterraneo e che occupa oggi un posto assai rilevante nel più ampio contesto degli studi e delle analisi antropologiche –occasione di accesi dibattiti fra i teorici della disciplina –, perché le fonti storiche ed archeologiche disponibili sulle antiche civiltà che solcarono questo mare, hanno influenzato fortemente le indagini di tutti quelli che hanno lavorato sulle isole.

Leggiamo nel *Dizionario di Antropologia* curato da Ugo Fabietti e Francesco Remotti, che il concetto di “società mediterranea”, fa la sua comparsa nella seconda metà del secolo scorso, con Pitt-Rivers e Peristiany, i quali, influenzati dalle analisi storiche di Fernand Braudel, provarono ad individuare i tratti distintivi comuni a tutta l'area, rivendicando, poi, un'unità culturale del Mediterraneo, sulla base del concetto che dietro le apparenti diversità potevano essere rintracciate forme di organizzazione e sistemi di valori del tutto corrispondenti uni agli altri, tanto nella struttura della famiglia e della comunità, quanto nelle stratificazioni sociali ed economiche<sup>119</sup>.

In effetti, a ben osservare la realtà di Stromboli scopriamo che anche qui possono essere lette le emergenze culturali rilevabili in tutte le isole minori del Mediterraneo, perché i *soggetti* che osserviamo sono assolutamente “visibili” e la pratica della nostra interpretazione è obbligata a partire da una condizione determinata: la loro visione della realtà spaziale!

Gli isolani, infatti, non possono in alcun modo superare la *condizione* di insularità, che impone una prospettiva della realtà spaziale *condizionata* dalla posizione del *loro* sguardo, perché il *loro* orizzonte può essere tutto contenuto nel limite stesso definito dal mare.

Questo orizzonte spaziale mi obbliga a porre in evidenza come Stromboli, porzione di terra cinta dal mare, completamente circondata dalle acque del Tirreno, rappresenti un mondo a misura di ciò che lo *sguardo* contiene e modella e che, di riflesso, determina espressioni culturali ed identitarie, plasmate da quello che accade tutto intorno.

È soprattutto da questa considerazione che ho avviato l'opera dell'approccio alla

---

<sup>119</sup> Cfr. voce “Antropologia mediterranea” in Ugo Fabietti, Francesco Remotti (a cura di), *Dizionario di antropologia*, Zanichelli, Bologna 2009. Fra i fondatori dell'antropologia che si sono espressamente occupati di fonti storiche ed archeologiche delle civiltà mediterranee, gli autori citano Edward B. Tylor, Henry J. Maine, Lewis H. Morgan, Emile Durkheim e Marcel Mauss.

*familiarizzazione* con l'isola, facendomi, necessariamente *strumento di me stessa*, perché lo spazio entro il quale svolgevo il lavoro di raccolta dati era subordinato all'approccio della costruzione teorica dell'ambiente, che avrebbe rappresentato l'oggetto della mia indagine.

La popolazione residente a Stromboli è dotata di un forte senso di ospitalità e di identità, anche se da qualche decennio le analisi empiriche dell'antropologia sono state orientate all'interpretazione dei mutamenti socio-culturali ed ambientali, determinati dall'incremento del fenomeno turismo.

Non è questa la sede per approfondire la tematica, ma è fattore che non può essere sottovalutato ai fini dell'interpretazione del procedere del lavoro di indagine, perché molte situazioni affrontate in classe con i bambini mi hanno costretta a chiarire le diverse posizioni degli *sguardi* delle persone coinvolte, ed ho avuto modo di verificare quanto il turismo trascini interessi economici così forti, da determinare, a volte, la percezione che la comunità ha della propria eredità culturale, tanto da definire in maniera imprevedibile le pratiche sociali.

La mia duplice posizione di ricercatore e di "maestra" mi ha imposto un costante adattamento alle pratiche sociali isolate ed una costante verifica delle interpretazioni delle mie osservazioni, perché, è appena il caso di ricordarlo, l'osservazione partecipante – il metodo seguito nel percorso di raccolta dati – pur essendo un metodo di ricerca, non ha precise regole scientifiche, ma è un'esperienza nella quale le regole vengono costruite di volta in volta sulla base della complessa interazione che si instaura, nel contesto dell'indagine, fra noi *osservatori* e i *soggetti* osservati, che sono, poi, i nostri *oggetti* di indagine.

La consuetudine al campo, l'esercizio di *familiarizzazione*, necessario per poter operare in un contesto *altro da me*, ha determinato, poi, una posizione che è in qualche modo si è definita come *involved*, cioè coinvolta.

La realizzazione del metodo dell'osservazione partecipante, seguendo la rigidità della struttura tradizionale del metodo, quindi, è diventata per me ancora più laboriosa, perché nel partecipare alla vita della comunità nella mia duplice veste di ricercatore/maestra – provando a registrare ed interpretare le scomposte dinamiche identitarie e tentando di applicare il metodo, con chiarezza ed obiettività scientifica – mi sono trovata ad affrontare l'ulteriore ostacolo di aver in qualche modo costruito un pas-

sato in comune, che mi ha legato alle persone che provavo ad osservare e *studiare*.

Nel lavoro di indagine ho seguito la regola, già impostata dal gruppo di lavoro della cattedra di antropologia culturale dell'Università della Calabria, con il quale ho cominciato questo progetto di ricerca: *entrare in relazione con una comunità, vuol dire seguire la buona regola di dichiarare la propria posizione di ricercatore, non ricorrere mai a sotterfugi, che potrebbero compromettere i rapporti con le persone e anche l'eventuale possibilità di future ricerche in quella stessa comunità*.

Poi, come in ogni ricerca scientifica, sono passata alla fase della registrazione dei dati osservati, ben cosciente che il ricercatore non può utilizzare la sola memoria per riportare i dati, poiché questa è a rischio di interpretazione soggettiva, ma ha bisogno di operare una registrazione sistematica dei dati, giorno dopo giorno, con l'annotazione dei fatti, dei luoghi, delle persone osservate e dell'interpretazione sommaria di quanto si è ascoltato, o visto.

L'ultima fase del lavoro d'indagine, poi, si è determinata in quella che il sociologo John Lofland definisce *il dramma della selezione*<sup>120</sup>, perché gran parte del materiale raccolto è stato necessariamente messo da parte, per poter compiere un'analisi interpretativa rigorosa delle informazioni registrate e operare la decodifica scientifica di ciò che gli interlocutori hanno espresso.

### **I.10 *Il contesto educativo delle Isole Eolie: risorse e valorizzazione del territorio isolano e "isolato"***

Pochi i collegamenti invernali fra le isole dell'Arcipelago e con la Sicilia, che condizionano tutte le attività isolane: spesso soggette a prolungati periodi di isolamento per avverse condizioni meteo/marine, infatti, le Isole Eolie si trovano costantemente ad affrontare l'isolamento territoriale, che nella maggior parte dei casi si traduce in isolamento socio-culturale.

Queste forti limitazioni determinano la mancanza di opportunità di scelte, perché i giovani isolani, pur con le necessarie differenze che caratterizzano un'isola dall'al-

---

<sup>120</sup> Cfr. John Lofland, *Analyzing Social Settings*, Belmont, Wadsworth, 1971, così come citato in Piergiorgio Corbetta, *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999.



tra, non riescono facilmente a costruire le pratiche dei contatti e del confronto con i propri coetanei – come avviene, invece, nei più ampi contesti urbani della terraferma –, perché è fortemente limitata anche la presenza di strutture e servizi sociali e, in generale, dei luoghi di aggregazione.

Le principali attività economico/produttive sono quasi tutte legate al turismo, realizzate in maniera disorganica, tante volte praticate in modo speculativo e non specializzate su strategie che permettano, responsabilmente, la sostenibilità dei flussi turistici<sup>121</sup>.

Il lavoro impegna in maniera intensiva solo per alcune settimane, concentrate nel periodo estivo, fino a quando, cioè, anche l'ultima motonave termina le sue corse vacanziere. Per il resto dell'anno si vive con i proventi dell'estate, nella maggior parte dei casi, nella solitudine invernale che determina il disagio delle inquietudini: senza più impegni, senza progetti, senza neppure la voglia, o il bisogno di trasformare il proprio lavoro in competenza professionale, i giovani vivono una condizione che appare frustrante, perché non riescono a cogliere gli incentivi, o ad investire nelle risorse naturali e culturali che caratterizzano queste isole.

Fino a qualche anno fa il turismo ha prodotto un notevole benessere economico per tutte le isole Eolie, ma ne ha certamente snaturato l'ambiente umano e culturale, perché l'illusione di facili guadagni ha accelerato la trasformazione dei valori tradizionali, in favore di comportamenti generalmente orientati al consumismo e condizionati, come un po' ovunque, da fenomeni di standardizzazione e omologazione.

Da qualche anno, però, si avverte l'esigenza di recuperare valori quali la solidarietà, l'ospitalità, il rispetto per la persona, per l'ambiente e per le tradizioni, che in questi luoghi costituiscono un patrimonio storico unico e denso di avvenimenti culturali.

In questo contesto la scuola, garanzia primaria dell'educazione formale, è chiamata a svolgere un ruolo attivo, insieme alle famiglie, per favorire la costruzione dei sé, orientandoli a ridefinire gli aspetti della società culturale, attraverso l'elaborazione di un'offerta formativa in grado di realizzare una scuola *produttiva*, fondata sulla riva-

---

<sup>121</sup> In misura marginale vengono praticate anche attività di servizi, agricoltura e pesca.

lutazione degli ideali morali, sul rispetto delle proprie tradizioni storiche e culturali, sulla tutela e la salvaguardia dell'ambiente, sul rispetto della legalità, sul valore della verità, della giustizia e dell'onestà<sup>122</sup>.

La maggioranza dei giovani eoliani frequenta l'Istituto Comprensivo "Isole Salina", che opera qui fin dal 1992. Moltissimi vivono situazioni di forte disagio familiare e socio-ambientale<sup>123</sup>, che si traducono in svantaggio, o insuccesso scolastico, in scarsa motivazione alla partecipazione allo studio, fino all'abbandono del percorso formativo, causato anche dall'attrazione esercitata dalla possibilità di guadagni immediati.

La quasi totale assenza di strutture educative extrascolastiche, di centri culturali, ricreativi e sportivi impediscono lo sviluppo di relazioni socioculturali, facendo sì che la strada diventi l'unico centro di aggregazione.

La scuola, quindi, può e deve svolgere un ruolo fondamentale, per soddisfare il bisogno di socializzazione, di formazione e di crescita culturale che i giovani esprimono – in modo sia pure confuso e a volte contraddittorio –, concretizzando una reale occasione di crescita, che coinvolga tutti gli aspetti della vita sociale, favorendo, attraverso progetti integrati con il territorio, l'ambiente e il mondo del lavoro, l'integrazione scuola-comunità.

Proprio per questo, l'Istituto Comprensivo "Isole Salina":

- ✓ ha programmato diverse attività di prevenzione ed educazione alla salute, sviluppando specifiche tematiche mirate a migliorare i comportamenti individuali e di gruppo e garantire il compiersi degli effetti positivi sulla formazione dei suoi allievi e studenti;
- ✓ ha elaborato progetti educativi, per favorire un approccio più fiducioso dei ragazzi con le problematiche scolastiche, oltre ad attività di drammatizzazione, a progetti per una "Scuola sicura" e l'educazione stradale;
- ✓ ha rivolto una particolare attenzione per le attività produttive locali, con riferi-

---

<sup>122</sup> In estrema sintesi, le esperienze e le conoscenze che la scuola può attivare in queste aree decentrate e difficili da più punti di vista rivestono un ruolo importante anche ai fini dell'orientamento, potendo favorire l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo, ponendolo in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale.

<sup>123</sup> Cfr. Piano dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo "Isole Salina", anno scolastico 2008/2009.

menti storico/economici, ambientali, ivi comprese le tipologie edilizie insulari, con la realizzazione di modelli in scala.

In breve, le principali attività dell'Istituto Comprensivo "Isole Salina", svolte negli ultimi dieci anni, possono essere così schematizzate:

- ✓ L'anno scolastico 2000/2001 ha segnato l'avvio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e del loro dimensionamento, con l'accorpamento delle attuali scuole dell'infanzia, della primaria e delle secondarie di primo grado delle isole di Stromboli, Panarea, Alicudi, Filicudi.

Il progetto di Istituto "*Noi e il territorio*" – insieme ad altre attività di laboratorio programmate su drammatizzazione, orticoltura e giardinaggio, decoro, giornalismo –, ha coinvolto tutti gli alunni frequentanti i diversi ordini di scuola, con la realizzazione di lavori, a forte valenza educativa<sup>124</sup>.

In fase conclusiva dell'anno scolastico i docenti hanno partecipato ad un corso di aggiornamento sul tema: "*I contenuti fondamentali della scuola di base e programmazione modulare*".

- ✓ Nell'anno scolastico 2001/2002 il progetto più importante dell'Istituto, di durata triennale, è stato "*Insegnare il mare*", intrapreso e svolto per obiettivi, contenuti ed attività previsti annualmente. In conclusione del primo anno di attività del percorso educativo e scolastico triennale, sono stati realizzati diversi lavori: opuscoli, disegni, cartelloni, tutti su tematiche riferibili agli aspetti studiati ed approfonditi dagli studenti.

Programmato ed attuato in maniera conclusiva, invece, il "*Progetto euro*", finalizzato alla comprensione e all'uso corrente della nuova moneta unica europea. Avviata l'attività di studio prevista nel "*Progetto gemellaggio*", con scambi culturali e di ospitalità tra studenti dell'Istituto Comprensivo e ragazzi nativi di Qala, nell'arcipelago maltese<sup>125</sup>.

---

<sup>124</sup> Ad esempio, progetti di risistemazione della Biblioteca, valorizzazione delle risorse artistiche e naturali delle isole.

<sup>125</sup> Il "*Progetto gemellaggio*", che ha impegnato per un triennio l'Istituto e una scuola di Malta, si è concluso nel mese di aprile 2006.

Fra i tanti progetti che hanno impegnato gli studenti: “*Dialetto come lingua*”, “*Educazione ambientale e sviluppo sostenibile del territorio*”, diverse attività sulla psicomotricità e la drammatizzazione e attività di recupero scolastico.

✓ Nell’anno scolastico 2002/03, il Piano dell’Offerta Formativa ha proposto l’attività laboratoriale di “*Arti e mestieri*”, per la riscoperta e la rivalutazione dell’artigianato locale: gli alunni sono stati impegnati in lavori di falegnameria, con produzione di oggetti di arredamento ed è stata estremamente utile per la socializzazione e la conoscenza di culture e ambienti diversi da quelli insulari. Per il progetto finalizzato alla prevenzione della dispersione scolastica, che rientra nelle proposte POR della Regione Sicilia, sono state utilizzate tecnologie informatiche e di comunicazione. Le proposte rivolte a genitori e studenti, suddivise per corsi tematici di alfabetizzazione informatica, sono state condivise da tutti i partecipanti, attraverso videoconferenze ed incontri in “*stage*”, con produzione finale di ipertesti multimediali. Considerata l’efficacia informativa ed ipotizzando possibili utilizzi della telecomunicazione per videoconferenza, a scopo formativo, gli organi collegiali dell’Istituto hanno deliberato di acquisire gli strumenti e di dotarne ciascuna isola del comprensivo scolastico.

✓ Nell’anno scolastico 2003/2004 il progetto di Istituto “*Le isole Eolie: un patrimonio da tutelare e salvaguardare*”, finanziato dalla Regione Sicilia e finalizzato a promuovere la conoscenza e la valorizzazione dei Beni Culturali nelle isole dell’Arcipelago Eoliano, è stato affiancato dall’intervento degli enti amministrativi del territorio. I lavori prodotti sono stati inseriti, poi, in un ipertesto multimediale sul tema in progetto.

Il progetto “*Libro bianco sulla legalità*”, finanziato dalla Regione Sicilia, capofila il POR Sicilia. La scuola ha lavorato di concerto con l’allora “Istituto Lipari 1”. Dopo le attività di aggiornamento e formazione, che hanno visto impegnati i docenti e gli alunni, è stata condotta una ricerca tendente a definire un quadro della piccola e grande illegalità nell’Arcipelago Eoliano, i cui risultati sono confluiti nel libro. Il progetto *G.I.O.C.O.* ha rappresentato la naturale conclusione del corso di aggiornamento che i docenti hanno espletato nel mese di

settembre e ha visto gli alunni impegnati in attività educative, mediante strategie ludiformi, che hanno permesso loro di imparare divertendosi.

Sull'isola di Stromboli è stato realizzato il progetto "LAPA TV", promosso dall'Università di Padova. Gli alunni sono stati impegnati nella realizzazione di un video nel quale, attraverso interviste agli abitanti e a quanti vi soggiornano, sono emerse le motivazioni della scelta di vivere in un territorio insulare particolare come il loro.

✓ A partire dall'anno scolastico 2004/2005 sono stati attivati laboratori didattici in relazione alle attività opzionali/facoltative, previste dal quadro normativo della Legge n. 53/2003.

✓ Nel biennio 2004/2005 e 2005/2006, nelle scuole primarie dell'Istituto, è stato sviluppato il Progetto PON 2.1g, "Eolie tra fuoco ed acqua", che aveva la finalità di far acquisire competenze sulle caratteristiche morfologiche e geologiche del territorio, sulla formazione e la formazione dei vulcani, sulla loro incidenza nella vita della popolazione locale, nel passato e nel tempo attuale.

✓ Nell'anno scolastico 2006/2007, è stato realizzato il Progetto PON 3.2b, "Arti, mestieri e movimento", che avvalendosi delle strutture del Centro Risorse "Arte, musica e movimento nelle Isole Eolie", ubicato presso i locali della scuola secondaria di primo grado di Santa Marina Salina, nonché delle competenze di esperti esterni e di docenti tutor interni, ha visto il coinvolgimento di alunni, genitori e giovani adulti. Il Progetto è stato realizzato attraverso l'attivazione di quattro moduli laboratoriali – Laboratorio di ceramica, Laboratorio sportivo, Laboratorio scientifico, Laboratorio musicale – e di un modulo sensibilizzazione genitori<sup>126</sup>.

Nello stesso anno è stato avviato il Progetto PON 1, "Un mondo nuovo da scoprire", volto all'acquisizione di competenze nell'uso delle nuove tecnologie,

---

<sup>126</sup> Il successo ottenuto con queste attività, ha determinato, poi, nel successivo anno scolastico 2007/2008, l'attivazione del progetto POF "Centro risorse e valorizzazione del territorio".

con particolare riferimento all'utilizzo di *Learning Objects*, ma il progetto non è stato poi realizzato per carenze tecnologiche, soprattutto per quanto riguarda le connessioni telefoniche.

- ✓ Nell'anno scolastico 2007/2008, è stato avviato e portato a termine il Progetto PON 2007 Obiettivo B1, “*Comunicazione in lingua madre*”, percorso formativo sulle metodologie didattiche e sulle competenze disciplinari.

Nei diversi plessi scolastici, con tempistica e modalità programmate dai singoli Consigli di classe e di interclasse, sono stati avviati laboratori di drammatizzazione e di recupero scolastico e, ancora, di decoro, di bilinguismo, di giornalismo, di sport nella scuola, di aerobica e *fitness*.

- ✓ Un'esperienza particolare è risultata essere l'adozione, in chiave sperimentale, della *flessibilità oraria*, adottata nelle scuole superiori di primo grado di Santa Marina e Stromboli, che ha permesso ai ragazzi di usufruire di spazi orari nei quali introdurre attività supplementari<sup>127</sup>. Nel quadro dell'autonomia scolastica e della flessibilità oraria, l'Istituto Comprensivo ha avviato una serie di attività laboratoriali, con lo scopo di offrire agli alunni maggiori opportunità formative e culturali, contribuendo così alla loro crescita globale.

Nel quadro dell'autonomia scolastica e della flessibilità oraria, l'Istituto Comprensivo ha avviato, poi, una serie di attività di laboratori, che sono state suggerite dagli studenti e dalle famiglie, in occasione del monitoraggio del POF effettuato nel corso dell'anno scolastico, con lo scopo di offrire agli alunni il maggior numero possibile di opportunità formative e culturali, contribuendo alla loro crescita globale.

Il Laboratorio di decoro, si prefigge di fornire le adeguate competenze per la realizzazione di manufatti con materiali diversi – stoffa, ceramica, vetro, legno, carta, ecc. – con la finalità di promuovere il senso artistico e la creatività degli allievi. L'attività pratica è stata supportata dallo studio teorico dei materiali, dei colori, delle tec-

---

<sup>127</sup> Piano dell'Offerta Formativa anno scolastico 2008/2009 dell'Istituto Comprensivo “Isole Salina”.

niche decorative, delle tecniche di modellazione e cottura dell'argilla – laboratorio di ceramica –, con l'acquisizione delle tecniche decorative e la loro applicazione pratica.

Il laboratorio di sport scolastico, ha la finalità di rinsaldare i valori dell'amicizia, della lealtà e dell'onestà. Insegnare a vincere e a perdere senza fare del risultato finale lo scopo della partecipazione al gioco, sono gli obiettivi che tale attività vuole perseguire.

È rivolto a tutti gli alunni dell'Istituto Comprensivo, con differenti impegni di lavoro, secondo le fasce di età e di abilità personalmente evidenziate.

Il laboratorio di giornalismo ha lo scopo di sviluppare nei ragazzi la conoscenza dei più moderni e diffusi mezzi di comunicazione di massa, abituarli all'osservazione critica ed obiettiva dei fatti tramite la creazione di un modello di giornale discosto dallo stereotipo del giornalino scolastico, ma proiettato verso l'intera comunità.

Il laboratorio di informatica si svolge in collaborazione con la Fondazione Salina –formalizzata in un protocollo di intesa –, per la scuola primaria e secondaria di primo grado di Malfa, che sono state dotate di un laboratorio con 12 postazioni, gestito ed organizzato da un tecnico esperto, per le lezioni agli studenti e ai docenti.

Altri progetti dell'Istituto Comprensivo, destinati agli alunni, con l'ausilio della videoconferenza e delle lezioni frontali, e ai genitori, fanno riferimento:

✓ Progetto “*Il latino oggi*”.

Il progetto di lingua latina, facoltativo ed indirizzato soprattutto agli alunni delle classi terze della scuola secondaria di I grado, nasce per rispondere alle esigenze di chi decide di iscriversi, poi, al liceo classico, o allo scientifico.

Pur non costituendo materia d'insegnamento specifico, il latino è il fondamento della nostra lingua e ritenuto come la sua componente maggiore, riscontrabile nel lessico, nelle strutture, nel linguaggio scientifico, ecc.

Lo scopo di questo primo approccio è quello di far entrare i ragazzi nel mondo del latino, per aiutarli a individuarne le caratteristiche che hanno contribuito a sviluppare ed evolvere la lingua italiana.

✓ Progetto “*Alfabetizzazione e integrazione di alunni stranieri*”.

Finalità del progetto, sono:

- contribuire a educare ed istruire il futuro cittadino italiano, consapevole dei suoi diritti e doveri, nell’ottica dei principi costituzionali di uguaglianza e di solidarietà;
- favorire, pur nel rispetto della cultura di origine, la conoscenza della realtà scolastica e culturale italiana e il possesso degli strumenti che permettano al ragazzo di muoversi agevolmente in esse;
- prevenire il disagio dei soggetti utenti della scuola;
- educare tutti gli alunni al rispetto reciproco, allo scambio tra culture ed alla tolleranza.

In particolare, si tratta di rendere effettivo il diritto allo studio riconosciuto ai minori stranieri presenti nel territorio e soggetti all’obbligo scolastico, nonché quello di ciascuno a svilupparsi appieno, secondo le proprie potenzialità.

✓ Progetto “*EDURISK. Un itinerario per la riduzione del rischio*”.

Il progetto si pone l’obiettivo di un approccio divulgativo alla sismologia, tale da acquisire competenze utili e ridurre l’atteggiamento fatalistico nei confronti dei terremoti e degli eventi vulcanici.

L’approccio proposto dal progetto è di tipo laboratoriale, infatti, oltre ad introdurre alcune nozioni sull’origine dei terremoti e delle eruzioni, propone interessanti attività da realizzare in classe.

✓ Progetto “*Giornalismo*”.

Grazie all’intervento di un esperto esterno, il progetto si propone di favorire la familiarizzazione dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado, con il testo informativo, sia per la lettura del quotidiano e delle riviste, sia per la produzione di articoli di giornale, reportage, inchieste e interviste.

I testi prodotti vengono pubblicati su carta, oppure on-line, sul portale “La Fragola.it” e sul sito web della scuola.

✓ Progetto “*Teatro*”.

In tutti i plessi e sedi della scuola si svolgono attività di drammatizzazione, con l’intervento di un esperto esterno per uno *stage* di drammatizzazione, facoltati-



vo extracurricolare, per la formazione di un gruppo teatrale di tutte le età, per la messa in scena di un testo prodotto dai ragazzi.

- ✓ Progetto “*Gemellaggio Salina – Trevignano*” e “*Gemellaggio Salina – Patti*”.
- Si tratta di scambi culturali dei ragazzi frequentanti le classi terze dell’Istituto, con una classe terza di una scuola di Trevignano Romano e delle classi prime e seconde dell’Istituto, con le classi di una scuola di Patti.
- In particolare, il viaggio dei giovani eoliani, prevede:
- soggiorno e pernottamento in famiglia;
  - inserimento nelle classi delle scuole ospiti;
  - visita del territorio (parchi naturali, musei);
  - partecipazione a feste popolari.

Dalla lettura dei P.O.F. degli anni scolastici 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012, pubblicati sul sito internet dell’Istituto<sup>128</sup>, si scopre, poi, che l’Istituto Comprensivo “Isole Salina” comprende le scuole dell’infanzia, primarie e secondarie di 1° grado delle cinque isole minori dell’Arcipelago delle Eolie: Salina – con i Comuni di Mal-fa, Santa Marina, Leni – Alicudi, Filicudi, Stromboli e Panarea.

Nell’interpretazione del responsabile del sito, quella delle cinque isole è una realtà geografica, ambientale e culturale di eccezionale valore, caratterizzata dalla presenza di straordinarie risorse naturali ed umane, non sempre adeguatamente valorizzate e protette.

Gli elementi di criticità rilevati fanno riferimento all’insularità, alla frammentazione, all’isolamento, alla forte individualità e ad “un certo campanilismo isolano e di contrada”. Questi elementi, sono, però, considerati “ambivalenti”, perché producono anche spinte positive, quali “lo spirito di iniziativa, una sana competitività e il senso di appartenenza”.

Vi è segnalata, poi, la considerazione che l’Arcipelago delle Eolie è stato dichia-

---

<sup>128</sup> La costruzione della pagina web dell’Istituto, [www.scuoleolie.it](http://www.scuoleolie.it), è stata realizzata con l’intenzione di migliorare i rapporti tra le scuole, la comunicazione e il collegamento tra le isole, accrescendo il senso di appartenenza e rafforzando l’identità comune dei ragazzi dell’arcipelago.

rato Patrimonio dell'Umanità dall'UNESCO e che il territorio è, per questo motivo, sottoposto a rigidi vincoli paesaggistici, marini e architettonici, che hanno permesso di arginare i fenomeni invasivi delle speculazioni edilizie e del conseguente degrado ambientale.

Il settore terziario del turismo è considerato “dominante e trainante di un notevole benessere”, grazie anche alla diffusa e “poco appariscente” presenza di strutture ricettive, che testimoniano il determinarsi di un’imprenditorialità a conduzione familiare “basata su alberghi, ristoranti, colture altamente specializzate e manifatture alimentari di prodotti pregiati”, che ha sostituito le tradizionali attività isolate della pesca, dell’agricoltura e dell’artigianato.

Questa trasformazione delle attività economiche ha favorito profonde trasformazioni della cultura eoliana, perché la massiccia presenza di turisti e di visitatori provenienti da tutto il mondo ha snaturato l’identità delle isole e degli isolani a vantaggio di stili di vita e valori sempre più orientati all’omologazione culturale. Pur tuttavia, gli abitanti delle isole sembra conservino tratti dell’antica ospitalità e accoglienza, dei quali sono orgogliosi, anche se la vocazione turistica ha accentuato lo spirito mercantile e lo sfruttamento commerciale delle risorse naturali.

In generale, gli abitanti delle Eolie appaiono ancora saldamente legati alla specificità territoriale e culturale dell’arcipelago e accolgono con simpatia e interesse le iniziative tendenti a valorizzarne la storia e l’identità, anche se “il ritmo secolare delle stagioni ha ceduto il posto a due periodi nettamente distinti: l’estate frenetica del turismo e l’inverno delle sporadiche attività primarie – la vendemmia, la raccolta delle olive, degli agrumi, dei capperi, la pesca” – tanto che il periodo compreso tra ottobre a maggio viene vissuto, soprattutto dai giovani, come una stasi caratterizzata dalla mancanza di stimoli e di scambi.

In effetti, sulle isole non vi sono sale cinematografiche e teatrali – alle quali sopperiscono solo in parte le attività organizzate dalle amministrazioni comunali e dalle associazioni culturali – né palestre e centri sportivi, o centri ricreativi, e la scuola prova ad intervenire con i *Centri Risorse* e con i laboratori aperti anche ai non studenti, ai giovani e agli adulti.

A Salina, ad esempio, all’inizio dell’autunno, si svolge un *Festival del Documentario*, che ogni anno rinnova il rapporto privilegiato dell’Arcipelago con il cinema e

che porta sull'isola operatori del settore ed un pubblico sempre più numeroso di appassionati – l'Istituto ha avviato da qualche anno collaborazioni con registi e case di produzione, per brevi stage, conferenze e attività dedicate al cinema e al linguaggio audiovisivo.

La sezione “offerta formativa della scuola” del sito web, spiega che nell'Arcipelago sono presenti quattro Istituti statali – l'IC Lipari 1, l'IC Lipari 2, l'IC “Isole Salina”, con Alicudi, Filicudi, Stromboli e Panarea, l'IS Conti/Lipari –, con la scuola dell'infanzia, la primaria e la secondaria di 1° grado, nelle cinque isole minori, e con la secondaria di 2° grado, a Lipari.

Per i responsabili dell'Istituto, la scuola viene vissuta da ragazzi ed adulti come una potente occasione di formazione e crescita e le famiglie seguono con grande attenzione e partecipazione il processo formativo dei propri figli e manifestano una presenza attiva e collaborativa, al punto che la dispersione scolastica e l'abbandono in età dell'obbligo è quasi inesistente, almeno fino al termine del ciclo della secondaria di 1° grado.

È poi sottolineata la presenza sulle isole di alcuni gruppi umani provenienti dall'Africa settentrionale – soprattutto Marocco –, che “ha visto crescere una piccola comunità di extracomunitari, occupati nel settore dell'edilizia, della raccolta stagionale e delle attività occasionali e non specializzate”.

L'integrazione di queste comunità nei tessuti insulari risulta essere ancora parziale – anche se fortunatamente non si riscontrano episodi di intolleranza e di rifiuto – e “la conoscenza dell'italiano dei genitori è molto limitata e le donne fanno una vita casalinga molto ritirata”. Proprio per questo, “la scuola rappresenta un centro educativo socializzante e un punto di riferimento culturale molto apprezzato”.

Da alcuni anni si assiste ad un decremento costante della popolazione scolastica – anche se, complessivamente, l'Istituto Comprensivo non è mai sceso al di sotto dei 300 studenti iscritti –, ma la scuola ha continuato ad offrire progetti, risorse e attività integrative di “alto valore didattico e formativo”, per cercare “di rispondere alle esigenze delle famiglie e del territorio”, con un'offerta formativa ampia e variegata, che completa l'attività curricolare, con interventi che si sono composti negli anni, per strutturare:

- ✓ l'istituzione di un Centro Risorse a Santa Marina, per i laboratori di ceramica, musicale e sportivo;

- ✓ un Centro Risorse a Panarea, per i laboratori di inglese, chitarra, teatro, lettura, italiano L2;
- ✓ l'istituzione del Centro Sportivo Scolastico – Salina/Stromboli;
- ✓ il progetto Giornalino;
- ✓ i progetti di recupero, quelli di inglese e di teatro;
- ✓ l'alfabetizzazione degli alunni stranieri;
- ✓ gli sportelli di ascolto e orientamento;
- ✓ il progetto “GIOCO”, per l'infanzia;
- ✓ i laboratori espressivi nella scuola primaria;
- ✓ i laboratori di informatica, a Malfa e Leni;
- ✓ il progetto biblioteca “Leggendo, leggendo”;
- ✓ i laboratori scientifici portatili, per primaria e secondaria di 1° grado;
- ✓ laboratori di pre-scrittura, per i bambini di cinque anni.

L'Istituto Comprensivo, nella sua unicità di centro educativo e culturale, ha inteso offrire, in un unico quadro formativo, la programmazione curricolare, quella extra-curricolare e quella laboratoriale, promuovendo e sviluppando anche le occasioni del territorio: il piano dell'Istituto per il raggiungimento degli obiettivi formativi, infatti, ha promosso la sinergia tra didattica in aula, esperienza sul territorio e il legame con l'ambiente ed i suoi soggetti istituzionali, culturali e produttivi.

Proprio per questo, ogni anno, vengono valutate le proposte progettuali provenienti dai docenti, dalle famiglie e da coloro che sono interessati a questo tipo di collaborazione, che possono essere programmate in anticipo, o realizzate, per occasioni particolari, attraverso manifestazioni, giornate speciali e ricorrenze.

Negli anni, in tutte le isole sono state avviate con successo diverse attività di collaborazione con le amministrazioni comunali e con le associazioni culturali e ambientali, in particolare con:

- ✓ la Biblioteca Comunale di Malfa, per la partecipazione ad attività culturali;
- ✓ la “Fondazione Salina” di Leni, per l'informatica<sup>129</sup>;

---

<sup>129</sup> In seguito ad un Protocollo di collaborazione con la “Fondazione Salina”, la scuola ha ricevuto in comodato d'uso gratuito due laboratori di informatica, per le sedi di Malfa e Leni, nelle quali insegna un esperto di informatica.

- ✓ il Comune di Leni, per l'educazione alla cittadinanza, compresa l'elezione del giovane Sindaco e della Giunta dei giovani;
- ✓ il CITIS, per il trasporto gratuito degli studenti e dei docenti tra i comuni, per la realizzazione di attività didattiche;
- ✓ i Vigili, i Carabinieri e la Capitaneria di Porto, per la sensibilizzazione sulla legalità;
- ✓ il Comune di Santa Marina, per le visite al Museo Archeologico di Lingua;
- ✓ il Comune di Lipari, per acquisti di materiali didattici e per i progetti "Marinando" e "Isole in rete"<sup>130</sup>;
- ✓ le Parrocchie delle isole, per attività e approfondimenti religiosi;
- ✓ "Legambiente" di Salina/Messina e l'ATO, per la riflessione sull'ecologia e sullo smaltimento dei rifiuti;
- ✓ *Slowfood*, per la consapevolezza sui prodotti e sul consumo;
- ✓ la "Cooperativa Servizi Sociali" di Lipari, per le attività estive e i corsi di recupero/alfabetizzazione;
- ✓ la "Kaos Film" di Roma e "La Stanza dello Scirocco" di Lipari, per la produzione di materiali audiovisivi;
- ✓ la "Third Corporation Dreams" di Roma, per la partecipazione a stage e incontri sul cinema;
- ✓ la "Didyme Shoto Ryu" di Leni, per le arti marziali;
- ✓ la "Compagnia Popolare Liparense", per l'organizzazione di lezioni/concerto, in occasione di festività e ricorrenze;
- ✓ il Comune di Leni, per il concorso "Centenario dei tre Comuni dell'Isola di Salina";
- ✓ la "LapaTV", per l'insegnamento delle tecniche di comunicazione audiovisiva;
- ✓ la Cooperativa "Le Viole", per gli interventi psico-sociali;
- ✓ il Comune di Malfa, per tutte le iniziative legate al territorio e per il "Museo della Scuola alle isole Eolie";

---

<sup>130</sup> Dal 2008 l'Istituto ha aderito al Progetto promosso dall'Indire-ANSAS "*Marinando-Isole in Rete*", per l'insegnamento a distanza tra le isole minori, attivando la rete Salina/Alicudi/Filicudi e, in seguito, quella Salina/Panarea/Stromboli. Il progetto è stato poi ampliato, con il coinvolgimento del biennio delle superiori dell'IS "Conti" di Lipari, che, da quel momento, ha potuto collegarsi a distanza con le altre isole.

- ✓ la Compagnia di Canto Popolare di Lipari, per lezioni/concerto in occasione di festività e ricorrenze.

Grazie ai Piani Nazionali finanziati con i Fondi Europei, sono stati organizzati corsi intensivi di aggiornamento per i docenti nelle aree e discipline di “Italiano lingua madre”, “Matematica”, “Inglese”, “Informatica e uso delle LIM” – curati da esperti delle diverse aree –, che sono stati seguiti da numerosi gruppi di docenti, con riscontri molto soddisfacenti.

Dall’anno scolastico 2008/2009, poi, si è provveduto a modernizzare la dotazione tecnologica dell’Istituto, con risultati che pongono la scuola a livelli di eccellenza: grazie al contributo congiunto di diversi progetti e istituzioni – Fondi Europei, MIUR, Indire-ANSAS –, gli studenti dispongono oggi di un numero di Lavagne Interattive Multimediali (LIM), altissimo per una scuola statale.

Tutte le aule delle scuole secondarie di primo grado, o CPE, sulle cinque isole, possiedono una LIM per un totale di 9:

- ✓ 1 LIM ad Alicudi, con videoconferenza;
- ✓ 1 LIM a Filicudi, con video conferenza;
- ✓ 1 LIM a Malfa, con videoconferenza;
- ✓ 3 LIM a Malfa, nella scuola superiore di primo grado;
- ✓ 1 LIM a Santa Marina, nella scuola superiore di primo grado;
- ✓ 1 LIM a Panarea, nel CPE;
- ✓ 1 LIM a Stromboli, nella scuola superiore di primo grado<sup>131</sup>.

L’Istituto Comprensivo, poi, ha aderito al Progetto promosso dall’Indire-ANSAS, “*Isole in Rete*”, ispirato al progetto “*Marinando*”, per l’insegnamento a distanza tra le isole minori, attivando, in via sperimentale, la rete Salina/Alicudi/Filicudi, per poi comprendere anche Panarea e Stromboli<sup>132</sup>.

---

<sup>131</sup> A partire dall’anno scolastico 2011/2012, sono state predisposte 3 nuove LIM, con videoconferenza, per Salina, Panarea, Stromboli, alle quali si sono aggiunte le dotazioni LIM per le scuole primarie di Leni e Santa Marina.

<sup>132</sup> Sono stati svolti incontri di formazione e di socializzazione tra tutti i docenti e gli studenti delle scuole secondarie di 1° grado delle isole, per mettere a punto la programmazione dei collegamenti

Grazie ad un progetto europeo FESR, poi, è in fase di finanziamento e realizzazione un laboratorio multimediale linguistico e scientifico.

Questo ingente sforzo attuato nel campo delle TIC e della didattica a distanza è stato messo in atto per ridurre lo svantaggio oggettivo degli studenti derivante dall'isolamento geografico; dalla difficoltà nella comunicazione; dal ridotto numero di alunni per classe; dal ridotto numero di insegnanti nei CPE; dalla lontananza dalla sede centrale; dalla frammentazione territoriale dell'istituto, dalle condizioni meteorologiche avverse e dai trasporti marittimi intermittenti nella stagione invernale.

Nell'anno scolastico 2009/2010 la scuola ha presentato un Piano Integrato Biennale, 2009/2011, da finanziare con i Fondi Europei, per la continuazione e il potenziamento di undici laboratori: ceramica (F1), musicale (F1), sportivo (G1), genitori (F1), giornalismo (C1), di lingua inglese (C1), di metodo di studio (C1), di pittura e acquarello (C1), di animazione audiovisiva (C1), drammatizzazione (C1), italiano per genitori e adulti stranieri (G1), da realizzare nei Centri Risorse e in attività pomeridiane – Centro Risorse a Santa Marina, per i laboratori di ceramica, musicale e sportivo; Centro Risorse a Panarea e Alicudi, per i laboratori di inglese, chitarra, teatro, lettura, italiano L2.

In continuità con quanto già realizzato negli anni precedenti, sono stati organizzati i corsi per il conseguimento del patentino per il ciclomotore – in collaborazione con la locale Polizia municipale –, i corsi di recupero per tutti gli ordini di scuola, le uscite didattiche, le visite e le gite di fine anno, gli incontri a classi aperte tra le scuole e le isole, i corsi di informatica per primaria e secondaria di primo grado, le gare, gli incontri, le riunioni, le feste e i gemellaggi.

---

settimanali in videoconferenza, tra la scuola secondaria di 1° grado e i CPE, e definire le ore e le materie sulle quali operare gli approfondimenti e le integrazioni – soprattutto italiano, francese, tecnologia.

In un momento successivo, nel progetto sono state inserite anche le scuole di Lipari: nelle giornate di maltempo, infatti, gli studenti di Salina che frequentano il biennio delle superiori vengono accolti presso la stazione di videoconferenza di Malfa dalla quale possono seguire le lezioni a distanza, guidati dai docenti tutor – italiano e matematica –, con l'ausilio di un tecnico di laboratorio.

Grazie all'intervento di un esperto/ricercatore dell'ANSAS di Palermo, "Isole in rete.net" è anche una piattaforma didattica e formativa, alla quale studenti e docenti possono accedere e lavorare insieme, anche in modalità social network, in un ambiente di apprendimento e di scambio totalmente protetto, controllato e sicuro.

È stato, poi, presentato un Progetto Regionale per la creazione di un “*Museo della Scuola alle Isole Eolie*”, con l’intento di coinvolgere studenti, giovani, adulti e anziani in una comune raccolta del patrimonio educativo e didattico delle isole<sup>133</sup>.

Tutte le attività curricolari e progettuali, alla fine dell’anno scolastico, sono state presentate nel “*Festival delle isole*”, organizzato a Malfa, come opportunità di incontro fra tutti gli studenti e le famiglie delle isole. Proprio per questo, tutte le scuole e le classi sono state invitate a presentare saggi, spettacoli e prodotti dei laboratori<sup>134</sup>.

In seguito all’adesione al POR-Sicilia “*Isole di terra*” è stata realizzata una sperimentazione di *Cooperative Learning*, nelle classi della scuola primaria di Santa Marina, volta a migliorare l’integrazione degli alunni con difficoltà.

L’Istituto, infine, ha aderito all’iniziativa promossa a livello provinciale – USP Messina –, per effettuare uno *screening* curato da esperti del settore per l’individuazione e la diagnosi precoce dei casi di DSA.

### **I.11 Scuola come centro risorse per le isole e i loro territori.**

Le scuole insediate nelle isole minori, in linea generale, soffrono spesso di difficoltà educative ed organizzative derivanti da problemi strutturali.

Fare i conti con le molte incertezze che derivano dalla condizione di isolamento e di emarginazione, perché gli spostamenti sono sempre legati alle condizioni ambientali, o alla realizzazione del servizio di linea degli aliscafi, vuol dire, ad esempio, avere la difficoltà di reclutare insegnanti con incarico annuale, che rimangono per più di

---

<sup>133</sup> Il Museo, realizzato grazie al Progetto biennale finanziato dalla Regione Siciliana, Assessorato Beni Culturali e l’Identità Siciliana, è stato inaugurato nel mese di agosto 2010, presso la struttura della scuola secondaria di 1° grado di Malfa, arricchito dalle donazioni di oggetti scolastici e documenti provenienti dalle famiglie dell’isola di Salina – che hanno aderito con entusiasmo all’invito rivolto dai curatori di effettuare una comune raccolta del patrimonio educativo e didattico delle isole.

La prima annualità del progetto si è brillantemente conclusa con l’inaugurazione della prima esposizione ed ha avviato la creazione di una seconda sala espositiva. L’affluenza del pubblico di adulti, visitatori, residenti e turisti – oltre naturalmente agli studenti e ai docenti curatori, che hanno dedicato una settimana speciale alle visite e agli approfondimenti, ha reso concreto il successo dell’iniziativa.

<sup>134</sup> Diventato in seguito, *Festival degli Arcipelaghi* – comprendendo le isole Eolie, le Egadi e le Pelagie –, per l’adesione di altre scuole delle isole minori siciliane, al Progetto “*Isole in rete*”.



un anno nelle scuole, o all'impossibilità, per gli insegnanti di ruolo, di frequentare regolarmente i corsi di aggiornamento<sup>135</sup>.

Di fatto, queste scuole possono essere considerate a tutti gli effetti, scuole a rischio, perché spesso isolate e deboli<sup>136</sup>. Eppure esse sono luogo di aggregazione e non solo, anche se, molto spesso, accade di dover svolgere le lezioni in orari non conformi a quelli vigenti nel resto del territorio nazionale, ma in rapporto alle diverse difficoltà, che ogni isola si trova costretta a gestire.

La particolare conformazione delle isole, poi, insieme al fenomeno della denatalità, costringe, in molti casi, a ricorrere alla formazione di pluriclassi, cioè classi uniche nelle quali vengono raggruppati, secondo il solo criterio economico-quantitativo del numero, bambini di diverse fasce d'età. Non è questa la sede per entrare nel merito del dibattito contemporaneo sulla pluriclasse, che coinvolge tutti gli operatori della scuola, tuttavia non possiamo trascurare l'evidenza che gli insegnanti costretti a lavorare nelle pluriclassi devono affrontare un'articolata gestione dei tempi, per poter entrare in relazione e comunicare, contemporaneamente, con alunni che svolgono programmi diversi. È dato ormai acquisito che il metodo didattico applicato nelle pluriclassi quasi sempre definisce conseguenti difficoltà, sia per gli alunni che per gli insegnanti, con risultati scolastici assolutamente insoddisfacenti.

Non di secondaria importanza è la considerazione che molti insegnanti ed operatori della scuola dell'Arcipelago, provengono per la maggior parte dalla provincia di Messina e, spesso, in situazione di precariato.

La provvisorietà, in alcuni casi, trascina con sé anche uno scarso interesse, o una forte disaffezione per queste sedi: nella maggior parte dei casi, infatti, gli insegnanti

---

<sup>135</sup> Può accadere, come spesso accade, che per un'avaria improvvisa dell'aliscafo in partenza da Milazzo gli insegnanti pendolari non riescano a raggiungere le loro sedi sulle isole, per svolgere le lezioni e in questi casi le lezioni, con molte difficoltà, dovranno essere recuperate in altri momenti dell'anno scolastico. In diverse occasioni, poi, sono state registrate le proteste degli isolani riferite al moltiplicarsi di avarie dei mezzi veloci di collegamento con la Sicilia, che hanno impedito il regolare trasporto marittimo, rendendo a volte drammatica la situazione delle comunicazioni con il mondo esterno, perché, in questi casi, non è previsto l'intervento sostitutivo con altri mezzi.

<sup>136</sup> A tal proposito nella nostra indagine sul campo abbiamo rilevato che gli Istituti Scolastici, per tentare di superare le loro particolari problematiche si sono costituiti in un Consorzio. Il Consorzio è denominato S.I.M.I. (Scuole delle Isole Minori Italiane), formalizzato con atto notarile il 18 Marzo 2002. Il Consorzio nasce dall'idea di riunire le scuole delle piccole isole italiane in una rete virtuosa, capace di dare identità, voce, progettualità e risorse per migliorare la qualità dell'istruzione e della vita dei territori isolati.

restano in carica per non più di un anno scolastico – perché appena possono si trasferiscono verso sedi più consone alle loro situazioni – e questo incide fortemente a determinare le difficoltà che la scuola vive per assolvere alla sua principale funzione, che è quella di realizzare cultura attraverso un insegnamento metodico e collettivo.

In questo contesto, nell'ambito degli interventi programmati per l'istruzione nelle aree del Mezzogiorno d'Italia, l'esperienza della programmazione 2000/2006 appare nel suo complesso positiva, perché ha prodotto risultati significativi in almeno quattro ambiti:

- ✓ la diminuzione della dispersione scolastica;
- ✓ l'avanzamento dei tassi di scolarizzazione;
- ✓ la qualità del servizio scolastico;
- ✓ lo sviluppo della società dell'informazione nelle scuole.

Questi significativi risultati indicano che le iniziative hanno colto fabbisogni reali.

Il loro rilievo, a fronte di un quadro assai preoccupante, che mostra un grave ritardo di competenze per i giovani nel Mezzogiorno, suggerisce di dare a questa linea di intervento un ruolo primario nei prossimi anni, perseguendo le linee già sperimentate, ma affrontando con decisione il tema della qualità dell'apprendimento e dell'effettivo raggiungimento delle competenze.

Le evidenze suggeriscono, inoltre, di realizzare l'intervento con modalità che accrescano la consapevolezza degli attori territoriali, rispetto al tema dell'istruzione e delle competenze di base e di dare rilievo al coinvolgimento locale nel disegno e nell'attuazione di ogni intervento.

Molte esperienze positive registrate, infatti, paiono derivare da un coinvolgimento del territorio, dei cittadini e delle imprese nei percorsi di istruzione di ogni singola scuola, con il convincimento crescente che il grave divario negativo di competenza degli studenti del Mezzogiorno sia dovuto in misura rilevante a un contesto sociale disattento ai risultati scolastici in termini di effettive competenze.

I risultati riguardanti gli interventi della società dell'informazione nella scuola permettono di indicare, su questo terreno, un'ulteriore lezione specifica, che muove dall'osservazione di persistenti difficoltà di trasferire le positive esperienze che si vanno accumulando grazie ai progetti nell'innovazione della didattica tradizionale.

Si osserva, infatti, che l'incremento significativo delle dotazioni e delle attrezzature non si accompagna sempre ad un loro impiego "normale" e diffuso, a causa di un lento adeguamento dell'organizzazione e degli operatori. Senza un'adeguata attenzione a questo riguardo, il rischio è di un lento, ma progressivo degrado della qualità e della funzionalità delle stesse attrezzature, per il venire meno di incentivi diffusi al loro aggiornamento.

Infine, altre indicazioni riguardano la necessità di superare gli ostacoli che si frappongono alla valorizzazione e diffusione delle innovazioni introdotte con le risorse aggiuntive, in particolare: il rafforzamento della relazione tra scuola, territorio, imprese e cittadini, per migliorare le esperienze di alternanza scuola-lavoro e per trasformare le scuole in luoghi di incontro, democrazia e accrescimento culturale; l'integrazione e il travaso nella didattica tradizionale delle esperienze acquisite, delle attività extracurricolari, delle metodologie innovative.

Interpretando i dati rilevati con la nostra indagine sul campo, appare evidente che le politiche di sviluppo possono essere efficaci se tengono conto dello stato dell'istruzione.

Questa considerazione emerge non solo dalla nostra analisi empirica sull'isola di Stromboli, o dai risultati della programmazione 2000/2006 nel Mezzogiorno, ma anche dal recente dibattito sullo sviluppo, la crescita e la competitività dove affiora con sempre più forza che il capitale umano è fondamentale e che l'istruzione conta in modo determinante<sup>137</sup>.

Negli studi sul nesso tra istruzione e sviluppo non è sempre facile isolare gli effetti diretti dell'istruzione da quelli di altre variabili e misurare la loro intensità.

L'utilizzo di dati empirici sulle realtà di paesi diversi non è sempre esente da critiche sulla scelta degli indicatori di valutazione e sul metodo di analisi. Tuttavia economisti, sociologi e ricercatori di altri campi scientifici, confermano che l'istruzione è determinante per lo sviluppo e, in vario modo, influenza fortemente i livelli di benessere individuale e collettivo.

---

<sup>137</sup> Cfr. *La strategia di Lisbona*. La strategia di Lisbona rappresenta il piano di azione per trasformare, entro il 2010, l'Unione Europea nell'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale in tutto il territorio europeo. Tratto da *Conclusioni della Presidenza*, marzo 2000.

L'istruzione genera, infatti, almeno tre categorie di effetti:

- ✓ effetti più immediati sui rendimenti privati individuali, ed in particolare sulle prospettive occupazionali e di reddito e sulle ulteriori occasioni di accumulazione di conoscenza e capacità (*life-long learning*);
- ✓ esternalità sui rendimenti sociali, la produttività e su altre componenti dello sviluppo: come quelli sulla crescita complessiva, ma anche quelli sulla salute, sulla criminalità e sulla partecipazione attiva dei cittadini alla vita sociale e ai processi di sviluppo. Tutte componenti che influenzano in senso ampio lo sviluppo e il benessere della collettività;
- ✓ effetti innovativi e di rottura: l'istruzione può incoraggiare l'imprenditorialità, la creatività e la predisposizione all'innovazione e può essere canale di interruzione di una catena ereditaria tramandata dai genitori ai figli di insuccesso non limitato alla sola istruzione<sup>138</sup>. Contestualmente, la perdita, individuale e collettiva, collegata alla carenza di quantità e qualità dell'istruzione, può essere elevatissima.

Le risorse dei fondi strutturali 2000/2006, che l'Italia ha dedicato alla scuola nelle aree in ritardo<sup>139</sup>, risultano assolutamente inferiori a quelle allocate, allo stesso scopo, da altri paesi dell'Unione Europea, alcuni dei quali hanno una *performance* in termini di quantità e di qualità simile alla nostra<sup>140</sup>.

Le esperienze maturate dal PON Scuola e dai POR dell'Obiettivo 1, suggeriscono che le risorse aggiuntive contribuiscono a ridurre il divario tra Centro Nord e Mezzogiorno, su più fronti.

Le valutazioni disponibili sono, infatti, positive, come testimoniato anche nell'indagine sul campo nell'isola di Stromboli, in diversi ambiti: sull'aumentato livello di

---

<sup>138</sup> Il livello di istruzione e l'origine socio-culturale delle famiglie, in Italia, sono fattori rilevanti per le opportunità di conseguimento dei titoli di studio degli allievi e studenti. Generalmente, poi, il contesto socio-culturale di provenienza degli allievi delle isole, appare ancora più modesto. Tuttavia, come testimoniano alcuni insegnanti contattati sulle isole, la partecipazione dei genitori alla vita della scuola è spesso positiva, perché nella maggior parte dei casi la scuola è considerata uno "strumento" per l'elevazione sociale e, quindi, per il conseguimento di un titolo di studio: fortemente radicata appare l'aspirazione delle famiglie al "salto di qualità" sociale, attraverso l'istruzione dei propri figli.

<sup>139</sup> Nelle aree in ritardo di sviluppo è compresa la Sicilia.

<sup>140</sup> Cfr. QSN.

attrattività della scuola, che favorisce la riduzione della dispersione scolastica e dell'analfabetismo di ritorno.

Lo sviluppo della società dell'informazione, con l'utilizzo dei fondi strutturali, ha reso possibile dotare le scuole dell'Istituto Comprensivo "Isole Salina" di strumentazione informatica, di laboratori dedicati ai quali è garantito l'accesso anche alla popolazione non scolastica, nota positiva di come una politica comunitaria riservata alla scuola crei collegamento e beneficio all'intera comunità.

Inoltre, le politiche e gli interventi finanziati dal Quadro Comunitario di Sostegno (QCS) 2000/2006 hanno raggiunto un numero molto alto di scuole sul territorio, segnalando che pure in una situazione complessivamente difficile è possibile contare sulla vivacità delle scuole del meridione d'Italia e che vi è un ruolo della politica regionale nel mobilitare e sostenere le iniziative a livello territoriale.

Ed è grazie anche a questi risultati incoraggianti, che nel ciclo di programmazione 2007/2013 è stato possibile pianificare un più efficace utilizzo delle risorse aggiuntive nel campo dell'istruzione.

La diagnosi emersa dall'analisi delle politiche regionali, riferisce che l'Italia – nel suo percorso di crescita globale – e i singoli territori, risultano fortemente condizionati da alcuni importanti fattori di freno, che impediscono di cogliere appieno le opportunità offerte dai fondi strategici di intervento – come risulta dall'elaborazione dei dati nei processi di *screening* condotti a livello europeo e internazionale, che appaiono ancora non sufficientemente contrastati dall'azione di *policy* e dalle riforme, che pure sono state avviate in diversi campi, a partire dai primi anni '90 del secolo scorso.

Questi fattori "di freno" sono sinteticamente riconducibili ad alcune specifiche evidenze.

1. il livello insufficiente del capitale umano, in ordine alle competenze sia della popolazione adulta sia dei giovani, con riflessi negativi sull'ampliamento e sulla riqualificazione del mercato del lavoro e sulle potenzialità di crescita dei processi produttivi più avanzati<sup>141</sup>.

---

<sup>141</sup> Vincoli Quadro Strategico Nazionale 2007/2013.

Seppure dal dopoguerra in poi si siano ottenuti considerevoli progressi nei livelli di istruzione della popolazione, nel contesto internazionale la posizione dell'Italia, relativamente al suo livello di sviluppo, rimane arretrata.

Nel contesto europeo, poi, pur registrandosi alcuni progressi – in particolare nei tassi di scolarizzazione – la situazione italiana appare ancora insoddisfacente rispetto ad alcuni *benchmark*<sup>142</sup> importanti, fissati dalla Strategia di Lisbona.

In particolare, se si fa riferimento agli indicatori che misurano la qualità dell'apprendimento nei giovani, l'orientamento del sistema europeo propone un'offerta di occasioni di apprendimento, che si intendono lungo l'intero arco della vita individuale, *lifelong learning*.

Decisamente inadeguata è in Italia anche la quota della popolazione in età lavorativa che ha partecipato, nel 2004, a processi formativi – il 6,2%, minore della media dell'Unione Europea a 25, che è del 9,9%.

In un'economia basata sulla conoscenza, dove sempre più alta sarà la correlazione tra livello e qualità dell'istruzione e possibilità di partecipare al mercato del lavoro, la scuola costituisce un potenziale fattore di riduzione delle attuali disparità occupazionali nei diversi contesti geografici, in aree difficili come quelli analizzati nel nostro caso studio, sui quali è necessario investire con politiche adeguate.

Le politiche regionali, dunque, possono giocare un ruolo determinante per lo sviluppo del territorio, migliorando la qualità e la quantità dell'istruzione, in luoghi difficili da più punti di vista, geografico, sociale, economico, culturale, a complemento però delle risorse pubbliche ordinarie e delle risorse aggiuntive messe a disposizione dai programmi e dalle iniziative comunitarie dedicate alla scuola.

---

<sup>142</sup> I cinque *Benchmark* in "Education and training" – Lisbona 2010 sono:

- 1 - Giovani che lasciano prematuramente la scuola: percentuale della popolazione in età 18/24 anni, con al più un titolo di istruzione secondaria inferiore e che non partecipa ad ulteriore istruzione o formazione;
- 2 - Competenze chiave: percentuale di studenti quindicenni, con al più il primo livello di competenza in lettura;
- 3 - Tasso di scolarizzazione superiore: percentuale della popolazione in età 20/24 anni, che ha conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore;
- 4 - Laureati in matematica, scienze e tecnologia: numero di laureati in matematica, scienze e tecnologia in migliaia per 1000 abitanti in età 20/29 anni;
- 5 - *Lifelong learning*: percentuale degli adulti in età 25/64 anni, che partecipano all'apprendimento permanente.

Nella programmazione e gestione dei fondi strutturali è salvaguardato e valorizzato il ruolo di governo delle autorità amministrative più vicine ai cittadini ed è demandata alle autorità nazionali, regionali e locali dei territori interessati, sia per quanto riguarda l'analisi dei bisogni e dei problemi esistenti, sia per la scelta delle strategie e degli interventi più appropriati per la promozione dello sviluppo.

Nel perseguimento dei suddetti obiettivi le risorse dei fondi, infatti, secondo il principio di sussidiarietà, non sostituiscono, ma integrano le risorse già stanziare dai singoli Stati e dalle regioni nell'ambito dell'ordinaria programmazione, svolgendo una funzione complementare ed integrativa a quella nazionale.

Attraverso queste risorse, l'Unione Europea assicura un contributo ai programmi di sviluppo regionale e locale delle aree depresse del territorio comunitario, sostenendo, con un cofinanziamento percentuale, le spese relative alla realizzazione dei progetti individuati dalle autorità nazionali e locali.

Nel nostro campo di ricerca sulle isole Eolie, l'utilizzo dei fondi comunitari dedicati all'istruzione sembra stiano creando le basi per uno sviluppo duraturo del territorio, anche attraverso nuove sperimentazioni e strumentazioni.

In queste isole, infatti, dove è più difficile offrire un supporto scolastico adeguato alle esigenze della popolazione locale, si sta sperimentando, attraverso l'utilizzo degli strumenti di finanziamento europeo, il ricorso a strumentazioni, come le tecnologie telematiche per l'apprendimento elettronico (*e-learning*).

Tuttavia, riteniamo che molto ancora resti da fare, come la messa in rete dei processi di programmazione, coadiuvate da politiche locali più incisive, cioè politiche che siano a sistema e non isolate le une dalle altre, da un settore all'altro.

Il dato sostanziale è che la Regione Sicilia, nella precedente programmazione europea era inserita in area ad "Obiettivo 1", mentre nell'attuale programmazione è territorio compreso in area ad "Obiettivo convergenza", perché nella precedente e nell'attuale programmazione si configura come una regione in ritardo di sviluppo.

2. La politica regionale europea mira a realizzare concretamente la solidarietà dell'Unione, favorendo la coesione economica e sociale e riducendo il divario di sviluppo fra le regioni<sup>143</sup>.

Adottando un approccio specifico, la politica regionale europea fornisce un reale valore aggiunto alle azioni realizzate sul campo e contribuisce a finanziare progetti concreti a favore delle regioni, delle città e dei cittadini.

Si tratta di creare un potenziale, che permetta alle Regioni di svolgere appieno il loro ruolo nel garantire una maggiore crescita e competitività, promuovendo, al contempo, lo scambio di idee e di buone pratiche.

La politica regionale può ridurre il divario di sviluppo esistente nei territori decentrati, perché può agire – attraverso una corposa programmazione, che si traduce in una diversa tipologia di progetti – su alcune condizioni di contesto, che influenzano la partecipazione attiva dei giovani alle opportunità offerte dalla scuola – ad esempio, riducendo l'abbandono e la dispersione nei primi anni della scuola secondaria – e intervengono sull'effettivo livello di competenze acquisite, come riscontrato nella programmazione 2000/2006.

La politica regionale rivolta ad affrontare le carenze del sistema scolastico – prima di tutto in contesti difficili per la posizione geografica, o per le condizioni socio-economiche – non solo in termini di quantità, ma anche di qualità, ottimizza ed incrementa le competenze di base degli studenti, con la conseguente crescita socio-economica del contesto nel quale agisce.

La politica comunitaria tende a ridurre gli squilibri regionali e la disomogeneità del livello di coesione sociale, puntando molto sul sistema formativo, un sistema formativo, però, che sia di base e permanente, in grado di rendere le professionalità altamente qualitative<sup>144</sup>.

Dimostrazione di applicazione delle politiche comunitarie per la riduzione degli squilibri regionali nell'ambito dell'istruzione sono, a titolo di esempio, nel nostro ca-

---

<sup>143</sup> Cfr. Quadro Strategico Nazionale 2007/2013.

<sup>144</sup> Per professionalità altamente qualitative si intende il raggiungimento degli obiettivi fissati nella Strategia di Lisbona.



so studio, i progetti “Scuola e Territorio”, “Laboratorio Informatica”, “Il Latino Oggi”, “Alfabetizzazione e integrazione di alunni stranieri”, “Progetto giornalismo”, “Progetti di gemellaggio”.

Tali progetti seguendo i principi delle politiche comunitarie mirano all’acquisizione da parte della popolazione studentesca di “*life long learning*”, cioè di occasioni ulteriori di accumulazione di conoscenza e capacità, attraverso lo sviluppo di moduli formativi di conoscenze tecniche composte.

Le politiche comunitarie per la scuola in tali contesti, giocano un ruolo fondamentale per l’innalzamento delle competenze, ma anche per il recupero della memoria storica: con lo studio e la valorizzazione delle relazioni che l’uomo ha elaborato nel tempo, in rapporto al proprio territorio, e con la rielaborazione attiva dei saperi e la loro proiezione in un contesto dinamico e nuovo.

La scuola, allora, attraverso adeguate politiche e utilizzo appropriato dei fondi strutturali, può essere messa nelle condizioni di rompere l’isolamento riferibile al rapporto tra identità locale e il “mondo esterno”, perché può facilitare il rapporto con le altre realtà lontane, più che mai necessario in territori isolati naturalmente, per la loro condizione geografica.

Promuovendo e valorizzando il contatto con il lontano e innalzando il livello delle competenze tecniche, la scuola, si pone sia come luogo di conservazione dinamica delle differenze, ma anche come volano per lo sviluppo, educando e preparando le generazioni a diventare grandi.

Alla scuola, allora, può essere affidata la responsabilità di trasmettere valori preziosi e fondamentali per la convivenza civile e sociale fra i popoli, ma questo richiede impegno, sottolinea l’esigenza di progettare insieme, mettendo a profitto le diversificate competenze, richiede collaborazione, dialogo, confronto e coinvolgimento da parte di tutti.

In tal modo, l’insularità, allora, può diventare una peculiarità, intesa come proposizione di diversità, ma anche e, soprattutto, come indicatore e rilevatore delle qualità sottese di ogni scuola, nel valorizzare le specifiche identità, nel fare, cioè dell’insularità, la proposizione dei propri valori civili e sociali acquisiti.

**CAPITOLO SECONDO:**  
**IL LABORATORIO SUL CAMPO**

## II.1 Un sasso lanciato nello stagno... ipotesi per progettare gli spazi degli incontri.

Una prima opportunità per verificare se e in che misura è interpretabile un legame tra istruzione e processi di sviluppo nelle aree decentrate, nel più ampio contesto indicato dall'Unione Europea sulle relazioni tra capitale umano, sviluppo economico e benessere, è stata data dalla *discesa sul terreno* realizzata sull'isola di Stromboli, nell'Arcipelago Eoliano, nel marzo del 2011.

La scelta del *campo* di verifica non è stata casuale.

Da quasi trenta anni, infatti, le ricerche sul terreno della Cattedra di antropologia culturale dell'Università della Calabria, attraverso progetti universitari d'interesse nazionale e progetti di altra forma e intestazione, interpretano gli scenari socio-culturali delle isole minori del Mediterraneo, potenziando gli studi di quell'ambito dell'antropologia culturale sulle specificità delle aree insulari avviato negli anni Sessanta del secolo scorso da Matilde Callari Galli e Gualtiero Harrison, con la ricerca sull'isola di Lampedusa.

Negli anni, poi, l'insularità si è consolidata come specifico interesse e struttura del modello antropologico interpretativo della cattedra sulle realtà contemporanee, in particolare per quelle organizzazioni sociali in situazioni di enclave nelle quali è possibile individuare i processi di cambiamento socio-culturale, che hanno determinato forti crisi delle identità originarie, e provare a cogliere le modalità di "adattamento" culturale attraverso le quali queste comunità si sono "ricostruite" come modello culturale<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cfr. Cesare Pitto, *Quando la scuola è un'isola: educazione e vita a Stromboli*, in "Stringhe", Quadrimestrale di divulgazione scientifico culturale dell'Università della Calabria, Digifilm S.r.l. Editore, Rende (CS) 2/2011, pp. 94-105. Secondo l'autore, lo studio delle composizioni identitarie della società occidentale contemporanea ha preso le mosse dalla riflessione teorica proposta nella ricerca universitaria d'interesse nazionale (ex 40%) "Rapporti di produzione e società di villaggio", coordinata dalla Prof. Ernesta Cerulli dell'Università di Genova, che affrontava le tematiche "Cultura e società nelle piccole isole", con l'unità locale dell'Ateneo calabrese. La comparazione dei dati registrati nelle costanti discese sul terreno che si sono susseguite da allora, ha permesso al gruppo di ricerca calabrese di individuare nella rapida conversione dell'intero tessuto produttivo insulare ad un'economia quasi esclusivamente legata al turismo, il fattore dominante delle trasformazioni del tessuto comunitario strombolano: l'incremento del fenomeno turistico, infatti, ha trascinato consistenti interessi economici, tanto da influenzare fortemente la percezione che la comunità ha di se stessa.

In questi termini, negli anni, l'isola di Stromboli ha assunto una particolare caratteristica paradigmatica per le interpretazioni antropologiche, anche perché, grazie alla collaborazione degli enti territoriali, della scuola e, soprattutto, delle famiglie strombolane, il progetto scientifico originario si è andato configurando come *work in progress* in continua elaborazione ed è stato possibile, proprio per questo, sperimentare percorsi di ricerca e lavorare con approcci “sistemici” per la definizione della rilevazione dei dati e della loro interpretazione, come è avvenuto, in particolare, con il monitoraggio degli spazi e dei processi educativi formali ed informali dell'isola.

L'analisi dei contesti e degli spazi educativi è diventata una chiave di lettura per l'interpretazione dello spazio sociale e culturale insulare nel suo complesso, perché questi spazi, pur dotati di proprie regole e finalità per la costruzione e la realizzazione del sé, sono, di fatto, luoghi praticati e, per ciò stesso, possono essere considerati specchio e riflesso dei comportamenti e delle possibili dinamiche relazioni dello specifico mondo culturale nel quale sono inseriti.

Lo “spazio praticato” è, quindi, percezione del luogo, così come esso si realizza in funzione del valore simbolico che assume per chi ne usufruisce.

In questi termini il valore dello spazio è contenuto nel modo nel quale viene vissuto e nella catena di significati che la comunità ad esso attribuisce:

questa interpretazione appare ancor più convincente se il luogo della nostra indagine è un'isola, perché nella sua complessità e per le caratteristiche morfologiche di universo circoscritto e individuabile, essa rappresenta un microcosmo compiuto nel quale è possibile leggere la storia degli uomini attraverso la descrizione dello spazio, e, contestualmente, riflettere sulla rappresentazione simbolica che di questo spazio gli uomini realizzano<sup>2</sup>.

---

In effetti, anche ad un occhio poco esperto, la realtà strombolana appare tendenzialmente condizionata dalla dipendenza con il “continente”, al punto che i comportamenti e le pratiche di tutta la struttura comunitaria sembrano subire l'influenza “esterna” nell'ambito di diversi settori economici.

Le situazioni di cambiamento, infatti, si registrano in tutti gli aspetti del tessuto sociale, culturale ed ambientale isolano, al punto che nei comportamenti e nei sistemi amicali e di relazioni sono facilmente leggibili le strutture di omologazione a stereotipati modelli culturali “altri”.

Secondo l'interpretazione di Cesare Pitto sono proprio questi cambiamenti nei comportamenti e nelle aspettative di vita a concorrere a costruire la “condizione” di marginalità contemporanea della cultura insulare, tanto da ritenere urgente la ricerca di una strategia per realizzare la convivenza tra economia turistica e difesa delle comunità.

<sup>2</sup> Loredana Farina, *Se il mare vuole... Ipotesi progettuali per gli incontri mediterranei*, in L. Farina (a cura di), *La molteplicità socio-culturale di un'isola sola: il caso di Ustica*, Università della Ca-

Proprio per questo, negli ultimi tre anni, gran parte della ricerca applicata è stata condotta in tutti gli ordini di scuola: dalla scuola dell'infanzia alla Secondaria di I grado, con immersioni periodiche *full time*, rese possibili anche grazie alla collaborazione coinvolta degli insegnanti in servizio sull'isola.

L'intero progetto è stato suddiviso in fasi operative, configurate come interventi didattici sotto forma di laboratori<sup>3</sup>, attraverso i quali è stato possibile praticare contestualmente la ricerca antropologica sulle modalità di costruzione del sé nei contesti di scolarizzazione e la sperimentazione didattica, per la verifica della costruzione delle dinamiche culturali legate ai processi di apprendimento<sup>4</sup>.

Il laboratorio sul terreno affrontato nella ricerca si è configurato come approccio libero dalle configurazioni formali delle regole scolastiche, assumendo e amplificando le caratteristiche educative di quel segmento dell'educazione proposto nelle recenti ipotesi progettuali delle iniziative dell'UE, che viene indicato come *informal approach*<sup>5</sup>.

---

labria-Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2010, Collana "Colloqui Transdisciplinari del Dottorato", vol. II, pp. 35-60, p. 39.

<sup>3</sup> La necessità di corredare la ricerca sul terreno con le dimostrazioni didattiche ha richiesto la realizzazione di missioni operative configurate a volte come viaggi d'istruzione, ai quali hanno potuto partecipare studenti, laureandi della specialistica, dottorandi e dottori di ricerca.

Le metodologie applicate sono state scelte sulla base delle esperienze di lavoro sul terreno maturate dalla Cattedra in altre isole minori – ricerche MIUR, ex 40% e 60%, della Cattedra di Antropologia culturale del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università della Calabria, dal 1996 al 2012.

<sup>4</sup> Le esperienze maturate fanno ritenere necessaria la riformulazione di un interesse operativo per le pari opportunità e i diritti di cittadinanza degli abitanti delle isole minori. Questa appare oggi una strada perseguibile perché il diritto all'istruzione e all'attuazione della cittadinanza è al centro degli interessi delle politiche di sostenibilità dell'Unione Europea, insieme ad una nuova attenzione al fenomeno dell'insularità. Nella relazione finale della XIX Assemblea Generale delle Isole d'Europa, infatti, si legge la forte critica mossa nei confronti delle istituzioni comunitarie, "che continuano ad ignorare l'innovazione, di grande portata, introdotta dal Trattato di Amsterdam con il riconoscimento del criterio insularità nell'art. 158", riaffermando l'esigenza "di assumere, direttamente o attraverso i propri Governi, nuove e significative azioni sia sul piano politico che su quello giurisdizionale che conducano ad una corretta interpretazione ed applicazione dell'art. 158 a favore delle regioni insulari". Cfr. Mr Vassilaras (Rapporteur), "Lignes directrices pour des actions intégrées en faveur des régions insulaires de l'Union européenne après le Traité d'Amsterdam (article 158)", avis de la section *Union économique et monétaire, cohésion économique et sociale*, ECO/029, "Régions insulaires défavorisées", 1. *Introduction*, p. 1-2.

<sup>5</sup> Il riferimento è al Programma della Commissione Europea "Gioventù in azione", presentato con l'Azione 4.5 – *Sostegno ad attività di informazione per i giovani e per le persone operanti nel settore della gioventù e le organizzazioni giovanili*, che ha fra le finalità principali quella di rimuovere gli ostacoli che impediscono il *pieno sviluppo della persona umana*, in particolare per i giovani residenti delle piccole isole o delle regioni periferiche, ai quali devono essere garantite le condizioni per l'esercizio del diritto personale all'educazione ed all'istruzione. Cfr. *Gioventù in azione 2007-2013*, Guida al programma, consultabile sul sito <http://ec.europa.eu/youth/index.en.html> Ve-

Proprio per questo, è stato necessario interpretare, prioritariamente, l'ambiente specifico nel quale si è svolta la verifica.

La particolare struttura geomorfologica delle isole, infatti, in generale rappresenta un importante fattore di marginalità, ma la "condizione" di insularità nel suo complesso, cioè quella prospettiva della realtà spaziale che crea una visione differente della realtà, è situazione determinata dai comportamenti umani, che si configurano come penalizzazioni, svantaggi e ostacoli alla crescita e all'interazione della struttura sociale con il sistema educativo: intervenire con politiche di sviluppo e sostegno alla scuola, vuol dire, allora, provare a percepire come la realtà isolana viene colta dallo sguardo degli isolani, compreso nel limite stesso definito dal mare.

Il mondo di un bambino o di un ragazzo che vive su di una piccola isola è un mondo dove non sei così lontano dal mare da non poterlo sentire o vedere, è un mondo dove l'orizzonte che può essere colto dallo sguardo è tutto contenuto:

lo sguardo, di riflesso, determina i pensieri, ed insieme, sguardi e pensieri, si traducono in espressioni culturali ed identitarie, plasmate da ciò che accade intorno a noi.

Le isole, allora, rappresentano la sintesi ed il compendio della grande molteplicità e varietà degli elementi culturali ed identitari che sono propri di una comunità, perché l'orizzonte di un isolano non potrà mai essere quello di chi vive sul continente.

Il codice spaziale, caratteristico di un certo gruppo, è prodotto e percepito culturalmente, ed anche i meccanismi della socializzazione dei membri di quel gruppo si avvalgono dell'acquisizione di un certo modo di vivere e di organizzare quello spazio, che diventa, così, una sorta di imprescindibile contenitore dei percorsi mentali, sia nelle relazioni fra i membri, sia nelle relazioni con l'esterno: modificare o turbare i contorni di questo contenitore può portare anche alla distruzione delle istituzioni culturali<sup>6</sup>.

---

di in particolare pp. 10-13 della versione valida dal 1° gennaio 2007. In altra sede, poi, abbiamo avuto modo di sottolineare al proposito che in questi termini va letta la disparità nei risultati scolastici conseguiti dagli studenti isolani rispetto a quelli frequentanti le scuole dei centri urbani sul continente, perché il sistema nel suo complesso appare poco equo e non sempre in grado di garantire gli *standard* minimi di qualità dell'istruzione a tutti i cittadini.

<sup>6</sup> Gianni Rodari (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 2001, p. 7.

Nello specifico del nostro interesse di ricerca, riteniamo che l'isola di Stromboli possa essere considerata un laboratorio naturale esclusivo, una combinazione di potenzialità naturali e sociali tali, da poter essere osservato come campo di sperimentazione ideale per nuovi percorsi di insegnamento/apprendimento e per l'elaborazione di strategie d'intervento a contrasto della dispersione, dell'isolamento e della solitudine culturale.

Il periodo di svolgimento di questa fase operativa del progetto è stato individuato sulla base del calendario accademico del nostro Ateneo. Alla missione, infatti, hanno partecipato diciotto unità, fra docenti, esperti, dottori di ricerca e studenti universitari<sup>7</sup>.

L'approccio alla ricerca/azione sperimentata con la progettazione e la realizzazione dei laboratori "creativi" è stato elaborato interpretando metaforicamente l'immagine sull'essenza della parola offerta da Gianni Rodari con il sommovimento originato dal sasso che viene gettato in uno stagno:

un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore.

Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro<sup>8</sup>.

Tutto il gruppo di lavoro, quindi, si è simbolicamente identificato in questi sassi da lanciare nello stagno per produrre eventi straordinari attraverso le attività di sperimentazione didattica, ed ha deciso di far stampare la citazione "*I sassi nello stagno*", insieme ad un contrassegno iconico, su delle magliette di colore blu, che sono state indossate da tutti sul campo, durante lo svolgimento delle attività laboratoriali, come identificativo del lavoro in svolgimento.

---

<sup>7</sup> Nello specifico, dottorandi di ricerca della Scuola Internazionale di Studi Umanistici, studenti frequentanti il Corso di laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria e quelli del Corso di Laurea triennale in Scienze dell'educazione, dell'Università della Calabria.

<sup>8</sup> Gianni Rodari (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 2001, p. 7.

Per quella occasione era stata elaborata la progettazione di una rilevazione dati presso le strutture scolastiche dell'isola – in particolare, sulle “competenze di base” e sulle “opportunità di apprendimento” individuali acquisite dagli alunni e dalle alunne nei loro percorsi scolastici, correlando i risultati registrati alle situazioni economiche, sociali ed ambientali delle proprie famiglie di appartenenza – attraverso diverse attività didattiche realizzate nei diversi ordini di scuola sotto forma di laboratorio.

Per la stesura del progetto è stato necessario acquisire preventivamente i dati sul numero di bambini e di bambine, di ragazzi e di ragazze frequentanti le scuole dell'isola, con la loro suddivisione per classi omogenee d'età in modo da programmare le attività dei laboratori in riferimento ai vari ordini di scuola e assegnare la cura del loro svolgimento a dei responsabili “per classe”.

Poco prima della partenza, però, il gruppo ha dovuto affrontare un inaspettato problema logistico.

Per una particolare combinazione di eventi, infatti, le date del marzo del 2011 programmate per la realizzazione di questa fase operativa della ricerca sono risultate essere giorni di vacanza scolastica<sup>9</sup>.

Si è reso necessario, allora, individuare sedi diverse dalle strutture della scuola per realizzare i laboratori programmati per quella missione e, grazie alla mediazione di alcuni genitori, è stato possibile lavorare con i bambini della scuola dell'infanzia presso l'oratorio della chiesa di San Vincenzo, con i bambini della primaria, presso le sale del ristorante “La Trottola” e con i ragazzi della secondaria di I grado, presso quelle del ristorante “Il Malandrino”<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Giovedì 17 marzo 2011, giorno del nostro arrivo sull'isola, infatti, le scuole sono rimaste chiuse per la festa nazionale celebrativa del 150° anniversario dell'Unità d'Italia e, poiché le scuole dell'isola adottano l'orario della settimana corta – da lunedì a venerdì, recuperando le ore del sabato con due rientri pomeridiani – la dirigenza dell'Istituto Comprensivo “Isole Salina”, che ha sede a Malfa, sull'isola di Salina, del quale le scuole di Stromboli sono plessi, aveva concesso a tutte le scuole il venerdì, come ponte festivo.

<sup>10</sup> Schematicamente, la struttura dei laboratori didattici realizzati è stata la seguente:

1. Classi di riferimento: Scuola dell'infanzia.

Realizzati: quattro laboratori per la manualità e la creatività ed uno di cucina dal titolo “Il biscotto non cotto”.

Per i primi quattro si è lavorato con i colori, dalla stampa sulle magliette alla realizzazione di un tappeto, colorato con le impronte delle mani e dei piedi dei bambini “intrise” di colore e, vista l'occasione festiva, è stato realizzato un laboratorio creativo sull'Unità d'Italia.

2. Classi di riferimento: Primaria (entrambe le pluriclassi).



Per l'elaborazione delle attività manuali/creative da proporre per i bambini di età compresa tra i due anni e mezzo e i cinque, frequentanti la scuola dell'infanzia dell'isola, sono state seguite le tracce teoriche di alcuni studiosi, che hanno indagato il mondo dell'infanzia.

---

Realizzati due laboratori di lettura e scrittura creativa, uno di educazione ambientale ed uno sulle marionette.

Applicando la strategia del binomio fantastico di Gianni Rodari sono stati proposti due laboratori: "La cassaforte delle parole" e "L'albero delle pantofole", curando, in particolare, l'arricchimento lessicale e la capacità di scrivere delle storie.

Per il laboratorio di educazione ambientale i bambini hanno utilizzato materiale riciclabile (vetro, plastica, lattine) ed hanno realizzato oggetti vari, portafoto, portafiori, animali domestici, acquatici, ecc. - parte di questo laboratorio si è svolto in classe, con la preziosa partecipazione delle insegnanti.

Per il laboratorio di marionette, *Le storie alla rovescia*, i bambini hanno costruito un testo teatrale estemporaneo sulla festa del papà, realizzando, poi, marionette con pezzi di stoffa, posate di plastica e carta pesta, e la scenografia della rappresentazione, che è stata inserita fra le manifestazioni della festa dedicata a San Giuseppe e presentata in piazza, davanti alla chiesa di S. Vincenzo, alla presenza dei genitori, di altri spettatori della comunità e degli occasionali turisti.

Ai fini della valutazione complessiva del progetto, questa manifestazione ha un particolare rilievo, perché non solo è emersa chiaramente la capacità di questi bambini di realizzare al meglio un progetto complesso in soli due giorni, in mezzo ad altre attività, ma il risultato ottenuto denota anche una forte disposizione all'apprendimento creativo ed una disponibilità ambientale alla socializzazione espressiva, che rappresenta un valido indicatore per lo sviluppo dell'apprendimento e dell'educazione dei giovani in ambiente isolano, normalmente pensato come marginale e a rischio.

3. Classi di riferimento: Secondaria di I grado.

I laboratori con le tre classi della scuola Secondaria di I grado sono stati articolati su due moduli operativi: un laboratorio video-cinematografico, con realizzazione di un breve cortometraggio, ed un laboratorio tecnico, con la costruzione della radio a onde medie.

Nel laboratorio video-cinematografico, durante la prima giornata di lavoro, sono state fornite nozioni generali sui principi dell'immagine in movimento, sulla valenza comunicativa dell'immagine audiovisiva e del linguaggio cinematografico. In seguito, i ragazzi sono stati guidati nella scrittura di un soggetto per un cortometraggio ed hanno pianificato le riprese che hanno realizzato il giorno successivo.

Durante la seconda giornata, infatti, i ragazzi sono scesi sul campo per effettuare le riprese utili alla realizzazione del loro film. Alcuni di loro hanno potuto lavorare dietro la macchina da presa a dirigere, altri sono stati invitati a recitare la parte che tutti insieme avevano definito.

Durante la terza e ultima giornata, il laboratorio è stato dedicato all'acquisizione delle sequenze su un personal computer e grazie all'utilizzo del software di video editing *adobe premiere*, è stato possibile eseguire il montaggio delle scene per la costruzione definitiva del cortometraggio scritto dai ragazzi. Il *preview* del cortometraggio dei ragazzi è stato presentato nella scuola alla presenza di tutti gli alunni, degli insegnanti e del gruppo di ricerca.

Per il laboratorio tecnico, *Costruzione della radio a onde medie*, con l'aiuto di un tecnico della facoltà di Scienze, si è proceduto alla costruzione di una radio a onde medie con strumenti di fortuna. Basandosi sull'esperienza e la passione di un esperto di radio clandestine, si è proceduto alla ricostruzione essenziale di una di quelle radio che i militari italiani internati nei campi di concentramento nazisti erano riusciti a costruire con strumenti di fortuna, e con le quali sono riusciti ad ascoltare le notizie dell'evolversi della guerra e di diffondere le notizie dell'avanzata degli alleati.

Tutti i ragazzi hanno partecipato al laboratorio, provando prima a trasmettere un segnale sonoro attraverso un trasmettitore ed una radio rudimentale, e poi costruendo una radio a onde medie, con strumenti di fortuna, per la ricezione dei segnali. Dopo la costruzione della bobina di sintonia, hanno realizzato il condensatore variabile con del cartoncino recuperato da un vecchio calendario e della carta d'alluminio, e, una volta assemblati i pezzi, hanno acceso un piccolo amplificatore attraverso il quale hanno potuto ascoltare alcune stazioni radio in onde medie.

Prima fra tutte, l'interpretazione teorica sul valore di "liberazione" della parola, che Gianni Rodari ha assunto per indagare i meccanismi del processo creativo, utilizzandola per il nostro lavoro, come strumento di ricerca di quelle "costanti" dei procedimenti fantastici, che rendono la creatività libera di esprimersi giocando con la fantasia<sup>11</sup>.

Fantasia è termine che assume diversi significati, fra i quali il più convincente è certamente quello di facoltà della mente umana di creare immagini in rappresentazioni complesse, corrispondenti o no a una realtà<sup>12</sup>.

Lo sviluppo della creatività e della fantasia nell'infanzia attraverso il gioco, la relazione fra fantasia, creatività, immaginazione, intelligenza e memoria sono gli argomenti principali degli studi di Bruno Munari, uno dei più importanti protagonisti dell'arte programmata, del design e della grafica del Novecento, che ha fatto da guida a tutto il percorso di approfondimento analitico.

Secondo Munari i termini invenzione, creatività, immaginazione, sinonimi comunemente accostati al termine "fantasia", rappresentano specifiche attività della mente che hanno, invece, un loro significato ed un ruolo ben delineato:

*la fantasia permette di pensare a qualcosa che prima non c'era senza nessun limite...anche cose che non sono realizzabili praticamente. L'esempio è quello del drago di San Giorgio ... che non esiste ma è fatto con parti di animali esistenti*

[...]

*L'invenzione invece produce qualcosa che prima non c'era ... ma senza problemi estetici ... L'inventore produce un meccanismo e non si preoccupa che sia anche bello, si preoccupa solo che sia perfettamente funzionante*

[...]

*Poi c'è la creatività, che usa sia la fantasia che l'invenzione per produrre qualcosa che prima non c'era, ma che sia realizzabile e funzionante.*

[...]

---

<sup>11</sup> Cfr. Gianni Rodari (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 2001.

<sup>12</sup> Cfr. voce "Fantasia", in Giacomo Devoto, Gian Carlo Oli (a cura di), *Il dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1996.

*La creatività opera nella memoria, come la fantasia e l'invenzione... più dati ci sono e più si possono fare collegamenti*

[...]

*L'immaginazione permette alle persone di immaginare quello che la fantasia, l'invenzione e la creatività producono*<sup>13</sup>.

In altro passaggio del suo seminario, Munari afferma che per allenare la creatività è necessario sperimentare: *io mi preoccupo sempre che un giocattolo possa essere manipolato dal bambino, non deve essere solo da guardare!*

L'individuo prende forma nei primi anni di vita e il suo destino di creativo dipende esclusivamente dagli educatori:

    dipende da questi primissimi anni, dall'esperienza e dalla memorizzazione dei dati, se l'individuo sarà libero o condizionato. Gli adulti dovrebbero rendersi conto di questa grandissima responsabilità dalla quale dipende il futuro della società umana<sup>14</sup>.

Partendo da questi assunti teorici mi son chiesta se esiste un approccio educativo che possa essere considerato universalmente "giusto" con i bambini e, ancor più, se esistono proposte "giuste" e proposte "sbagliate" per rendere efficace tale approccio.

La prima, immediata risposta è stata "mai improvvisare attività e sottrarre tempo *utile* ai bambini per il gioco e la "conquista" di nuove conoscenze, perché il *tempo* dei bambini è "*adesso*", "*ora*", non è il tempo così come è pensato e organizzato dagli adulti, perché la dimensione temporale dei bambini è immediata: si deve fare *subito!* tempestivamente; il programmare per fare *dopo* crea un alone di attesa che lascia tutti i bambini sempre molto perplessi.

Proprio per questo, nel decidere le attività da svolgere sull'isola è stato suggestivo accogliere e far mie le tracce teoriche elaborate da Umberto Eco per lo studio sulla forma lezione, dove viene analizzato, in particolare, il rapporto che si instaura fra la

---

<sup>13</sup> Bruno Munari, brani tratti dal seminario *Educare gli educatori* svolto presso l'Università di Venezia il 24 novembre 1992, consultabile sul sito <http://youtu.be/yZqE8h3hPPk>, che riprendono le teorie del testo dell'autore, *Fantasia*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2010.

<sup>14</sup> Bruno Munari (1977), *Fantasia*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2010, p35.

forma della lezione e la forma della narrazione nei termini delle diverse aspettative del lettore, metaforicamente identificate come *passegiate nei boschi narrativi*.

Nell'affrontare la verifica di queste ipotesi nel nostro campo d'indagine, infatti, ho provato a "narrativizzare" la didattica, ritenendo, come scrive lo stesso Eco, che ogni testo sia metaforicamente una macchina pigra che chiede al lettore di fare parte del proprio lavoro.

Il racconto, secondo Eco, nel suo procedere offre al lettore due modi possibili per passeggiare in un bosco:

nel primo modo ci si muove per tentare una o molte strade (per uscire al più presto, o per riuscire a raggiungere la casa della Nonna, o di Pollicino, o di Hänsel e Gretel); nel secondo modo ci si muove per capire come sia fatto il bosco, e perché certi sentieri siano accessibili ed altri no<sup>15</sup>.

È soprattutto per questo che ogni qualvolta devo lavorare con bambini che incontro per la prima volta, evito, come sostiene Munari, di assumere la posizione di vecchia signora:

c'è sempre qualche vecchia signora che affronta un bambino facendo delle smorfie da far paura e dicendo delle stupidaggini con un linguaggio informale pieno di *cicci di cocco* e di *piciupaciu*.

Di solito i bambini guardano con molta severità queste persone che sono invecchiate invano; non capiscono cosa vogliono e tornano ai loro giochi, giochi semplici e molto seri, nei quali sono completamente impegnati.

Per entrare nel mondo di un bambino bisogna almeno sedersi per terra, non disturbare il bambino nelle sue occupazioni e lasciare che si accorga della vostra presenza. Allora sarà lui a prendere contatto con voi e voi, che siete intelligenti, potrete capire il mondo in cui vive, cammina a tastoncini, con esperienze diverse, sempre curioso e interessato a conoscere tutto<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Umberto Eco, *Sei passegiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994, p. 33.

<sup>16</sup> Bruno Munari (1966), *Arte come mestiere*, Editori Laterza, Roma-Bari 2009, p. 97.

Nella mia esperienza di questi anni di attività d'insegnamento, infatti, ho maturato la convinzione che ogni proposta rivolta ai bambini non può mai essere casuale, approssimativa e generalizzata, ma deve essere attentamente vagliata, discussa e documentata, perché, come abbiamo imparato dall'antropologa americana Margaret Mead, il bambino che affonda i dentini in una mela lo fa in via esplorativa, *non è una tabula rasa, ma un organismo vigoroso che si va maturando e si comporta adeguatamente alla sua età e alla sua forza*<sup>17</sup>.

Nel preparare i laboratori rivolti ai bambini dell'isola di Stromboli, quindi, ho assunto la *fantasia* come filo conduttore di ogni attività e di ogni gioco, perché ritengo, come sostiene Munari, che la fantasia non sia un compito<sup>18</sup>, ma un esercizio mentale che permette di pensare a qualche cosa che prima non c'era e senza che si pongano limiti, perché le cose non necessariamente devono essere realizzate.

Entrare in una classe, o in un qualsiasi altro luogo educativo, per lavorare con bambini così piccoli è sempre un'esperienza entusiasmante, anche se carica di responsabilità, perché la fantasia va coltivata, alimentata e difesa ogni giorno.

Come un'onda del mare che si infrange sulla battigia e prova a raggiungere e bagnare i piedi di tutti coloro che sono lì, sulla spiaggia, per vederla arrivare, anche io mi sono fatta sfiorare da quella sensazione di voler raggiungere con le mie proposte i bambini dell'isola e come nel "Museo inventato o immaginario"<sup>19</sup> di Munari mi sono lasciata travolgere dall'onda del mare che si infrangeva rumorosamente e mi ha trascinato in un mondo fatto di occhi che ti toccano, mani che ti cercano, stupite "meraviglie" che danno valore al tempo condiviso, che ti svelano l'essenza del mestiere di insegnante: guardare sempre le cose da più angolazioni, frequentare le nuvole, pen-

---

<sup>17</sup> Margaret Mead (1949), *Maschio e femmina*. Il Saggiatore, Milano 1962, pp. 130-131.

<sup>18</sup> Bruno Munari (1977), *Fantasia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2010, p. 33.

<sup>19</sup> Il Museo immaginario nasce a Panarea, dove Munari si trova in vacanza con degli amici. Racconta Munari che mentre si trovava in una delle stanze della casa dove alloggiava, il suo sguardo venne attratto da alcune macchie d'umidità sulla parete: a lui quelle macchie ricordavano le isole Eolie e da lì, ebbe l'incipit per inventare un museo immaginario, con i pochi oggetti che riuscì a trovare in casa.

A Munari bastò accostare ad ogni macchia un cartellino con apposto i nomi delle isole. I nomi dati alle isole erano in parte reali ed in parte inventati: c'era Vulcano, Lipari, Panarea, ma siccome le macchie erano più delle isole vere, iniziò a mettere nomi inventati come Panaruzzo, Liparea, Salinea, Stromboluzzo ... Raccolse, poi, altri elementi rintracciati nelle diverse isole e, dopo averli catalogati e spiegati, li dispose per l'inaugurazione del museo. Cfr. Bruno Munari, *Fantasia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2010, vedi in particolare p.197.

sare alla rovescia, dubitare della perfezione e, soprattutto, cercare di salvare e proteggere il bambino che è in noi ed i bambini intorno a noi<sup>20</sup>.

Seguendo queste tracce, il laboratorio realizzato in questa prima fase è stato progettato pensando all'importanza delle parole, dei gesti che i bambini compiono ogni giorno in un'atmosfera di gioco, ai ruoli che si creano tra bambini e adulti e alla possibilità che ognuno di noi possa usare la fantasia e lasciare un segno usando il colore.

È stato disposto un lenzuolo di cotone bianco, largo quattro metri per due, a terra, sullo spiazzo antistante la chiesa di San Vincenzo, tenuto fermo ai quattro angoli da alcuni mattoni di recupero, perché non si muovesse ad ogni refolo di vento.

Tutto attorno ai bordi del lenzuolo steso sono stati sistemati dei piatti di carta, in ognuno dei quali è stato messo del colore a tempera, uno diverso per ogni piatto. I bambini sono stati poi invitati a "liberarsi" di scarpe e calzini e, uno per volta, a intingere prima i piedini e poi le mani nel piatto, scegliendo il colore che preferivano....e poi, via a correre su e giù sul lenzuolo bianco, a lasciare le impronte colorate senza ordine apparente, quasi a dar senso e corpo a quanto scrive Paul Klee nei suoi *Diari*:

sono i bambini, i pazzi e i popoli primitivi ad avere ancora, o ad aver riscoperto, il potere di vedere<sup>21</sup> ...

L'interpretazione che oggi elaboro dell'esperienza realizzata sul campo, mi convince ancor più che il "modo" scelto per passeggiare, come sostiene Eco, nel metaforico bosco delle scoperte, rappresenti una metafora interessante per individuare il tipo di orientamento didattico per l'apprendimento: nel primo caso, si impara a compiere *quel* percorso in *quel* bosco; nel secondo, si impara ad orientarsi nel bosco, e si acquisiscono competenze utili per orientarsi in altri boschi.

Per questo motivo, ritengo che l'aspetto più interessante per la valutazione finale dei risultati ottenuti, sia da rintracciare nelle modalità di reazione dei bambini agli stimoli ricevuti: la scelta del colore, l'utilizzo delle mani, dei piedi, o di entrambi, il camminare, correre, o saltare sul lenzuolo.

---

<sup>20</sup> Cfr. Bruno Munari (1977), *Fantasia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2010.

<sup>21</sup> Paul Klee, *Diari 1898-1918*, Il Saggiatore, Milano 1960.

Allora ha ragione Umberto Eco, ci sono due modi per percorrere un testo narrativo: il primo si rivolge fondamentalmente ad un lettore modello che potremmo definire di primo livello, che desidera sapere come vada a finire la storia. Ma un testo narrativo, ritiene Eco, si rivolge anche ad un lettore modello che egli definisce di secondo livello, il quale si chiede quale tipo di lettore quel racconto vuole che egli diventi, provando a scoprire come proceda l'autore modello che lo sta istruendo passo per passo.

Di solito, per sapere come la storia va a finire, basta leggere una volta sola<sup>22</sup>.

L'insegnante, o l'educatore, al quale interessa che il bambino utilizzi la fantasia, che diventi una persona creativa, senza assolvere alle aspettative razionali degli adulti, allora, deve costantemente offrire stimoli per osservare e memorizzare più cose possibili e in tal modo le sue giornate, i suoi momenti non saranno sterili e senza significato, ma piene di esperienze e di particolari.

Soltanto un bambino lasciato libero di mettersi alla prova potrà affrontare un problema ed essere in condizioni di risolverlo da solo, senza il supporto dell'adulto: il lenzuolo, tutto colorato ed esposto su di una parete dei locali della scuola è la prova che il riconoscimento di un "presente" possibile, qui è stato realizzato!

Non di secondaria importanza, poi, è la valutazione della partecipazione dei bambini e dei ragazzi strombolani ai laboratori: il loro entusiasmo ha determinato l'enorme successo dell'iniziativa e, malgrado la precarietà degli spazi nei quali si è svolta, tutta la comunità è stata trascinata nel vortice dei lavori delle tre "sezioni" ed ha partecipato in maniera coinvolta alle rappresentazioni pubbliche svolte a compimento di alcuni laboratori.

Da un punto di vista propriamente antropologico, questo coinvolgimento è stato

---

<sup>22</sup> Umberto Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994, p. 33.

Si chiede Eco: nel bosco narrativo il lettore deve fare delle scelte ragionevoli? "Il Lettore Modello di una storia non è il Lettore Empirico. Il lettore empirico siamo noi, io, voi, chiunque altro, quando leggiamo un testo. Il lettore empirico può leggere in molti modi [...]". Quello che Eco indica come il lettore modello è "un lettore-tipo che il testo non solo prevede come collaboratore, ma che anche cerca di creare. Se un testo inizia con "C'era una volta", esso lancia un segnale che immediatamente seleziona il proprio lettore modello, che dovrebbe essere un bambino, o qualcuno che è disposto ad accettare una storia che vada al di là del senso comune", pp. 10-11.

Per approfondire questa tematica è opportuno consultare anche Umberto Eco, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979.



interpretato come nuova struttura d'approccio per la realizzazione dell'osservazione partecipante, perché l'intero gruppo di lavoro è stato apprezzato anche come supporto operativo alle esigenze culturali ed educative isolate ed il metodo adottato ha facilitato un diverso, più concreto inserimento dei ricercatori nella comunità isolana:

così come la parola singola agisce soprattutto quando ne incontra un'altra che la provoca – che la costringe ad uscire dai binari dell'abitudine, per scoprire nuove capacità di significare, di costruire un insieme fantastico –, questo tipo di incontro con la comunità isolana si è determinato come stravolgimento metodologico: siamo, cioè, verosimilmente transitati dal nostro impegno di *participant observer* a quello più emotivamente compromesso di *involved observer*, nei termini riferiti dallo psicologo Kenneth B. Clark<sup>23</sup>.

## **II.2 Dal progetto all'elaborazione del percorso di ricerca.**

I risultati ottenuti con le attività laboratoriali realizzate nel mese di marzo 2011 hanno fatto ritenere di estremo interesse la progettazione di un percorso di ricerca sui contesti educativi isolani, in particolare sulla scuola, per provare a comprendere i meccanismi delle definizioni identitarie e culturali in contesti sociali che vengono definiti “marginali”<sup>24</sup>.

Nel programmare lo svolgimento dei laboratori ci siamo lasciati guidare dal principio che dovesse essere data priorità ai bambini, al loro essere protagonisti del luogo, non solo perché lo conoscono e lo vivono, ma anche perché questo poteva permettere loro di esprimere critiche nei confronti delle attività e fornirci, in tal modo, ulteriori elementi di analisi del contesto.

---

<sup>23</sup> Cfr. Cesare Pitto, *Quando la scuola è un'isola: educazione e vita a Stromboli*, in “Stringhe”, Quadrimestrale di divulgazione scientifico culturale dell'Università della Calabria, Digifilm S.r.l. Editore, Rende (CS) 2/2011, pp. 94-105. L'autore fa riferimento a quanto indicato in Kenneth B. Clark, *Ghetto negro. L'universo della segregazione*, Einaudi, Torino 1969.

<sup>24</sup> È emerso in maniera evidente a tutti i ricercatori impegnati nel progetto, che nell'isola di Stromboli le situazioni di marginalità, effetto e non causa del disagio sociale ed educativo rilevato, si manifestano a valle di un processo di incuria, quando non di vero e proprio abbandono, la cui responsabilità, dal nostro punto di osservazione, è certamente da imputare ad una sottovalutazione del legislatore dei particolari ambienti delle isole.



I bambini, con la loro sensibilità, la loro curiosità, entrano ed escono dal mondo reale, a volte “invadono” prepotentemente le faccende degli adulti, ma molto spesso non per dar fastidio, ma per provare a capirla, per comprendere le dinamiche che la regolano, perché loro sono lì, osservano e chiedono, per dar senso a ciò che vedono o ascoltano. Proprio per questo, le idee che i bambini esprimono con entusiasmo, vanno incoraggiate e valutate, perché nella loro semplicità esse sono lo specchio nel quale si riflette la realtà che vivono, o a volte subiscono. Su queste idee, come sosteneva Gianni Rodari, gli adulti possono costruire grandi idee, ma devono imparare ad *ascoltare*:

Un giorno sul diretto Capranica-Viterbo, vidi salire un uomo con un orecchio acerbo. Non era tanto giovane, anzi, era maturo, tutto, tranne l’orecchio, che acerbo era restato.

Cambiai subito posto per essergli vicino e potermi studiare il fenomeno per benino.

– Signore – gli dissi dunque –, lei ha una certa età, di quell’orecchio verde che cosa se ne fa?

Rispose gentilmente:

– Dica pure che sono vecchio, di giovane m’è rimasto soltanto quell’orecchio. È un orecchio bambino, mi serve per capire, le voci che i grandi non stanno a sentire: ascolto quello che dicono gli alberi, gli uccelli, le nuvole che passano, i sassi, i ruscelli, capisco anche i bambini quando dicono cose che ad un orecchio maturo sembrano misteriose.

Così disse il signore con un orecchio acerbo quel giorno, sul diretto Capranica-Viterbo<sup>25</sup>.

Riporto il brano ironico di Rodari per dar forza alla convinzione che gli adulti sempre più spesso si pongono nei confronti dei bambini come se quello che hanno da raccontare sia scontato o superfluo, come se l’orecchio adulto sapesse già tutto e questo è l’errore educativo più grave che gli adulti possano commettere, perché demotiva fortemente i bambini nel loro andare alla conquista del mondo.

---

<sup>25</sup> Gianni Rodari, *Parole per giocare*, Manzuoli, Firenze 1979, p. 19.

Come scriveva Durkheim, oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma è costituire in lui uno stato interiore profondo, una polarità dell'anima che l'orienta in un senso definito, non solo durante l'infanzia, ma per tutta la sua vita<sup>26</sup>.

Oggi mi ritrovo ad interpretare le risposte ricevute dai bambini durante i laboratori e prendo coscienza che in quei giorni noi ci siamo confrontati con una cultura *altra da noi*, nel senso antropologico, cioè per lavorare con i bambini ci siamo necessariamente dovuti *fare strumento di noi stessi*, come sosteneva Claude Lévi-Strauss, perché quei bambini avevano un bagaglio di conoscenze, di valori, di simboli che accompagnavano le loro quotidianità, completamente diverse dalle nostre.

Osservando i loro comportamenti e le risposte agli stimoli offerti abbiamo dovuto anche analizzare i particolari aspetti che ruotano intorno alla realtà di chi vive su di un'isola in mezzo al mare, che è assolutamente diversa da tutte le altre realtà della "terraferma" fino a quel momento incontrate nella mia esperienza di insegnante. Mi sono resa conto di non poter sottovalutare la particolarità dell'ambiente insulare, che condiziona fortemente tutti gli aspetti della vita quotidiana, fino ai più complessi giochi culturali, che in ogni caso devono comprendere anche le esigenze del bambino nel suo processo educativo e formativo.

Allora ha ragione Matilde Callari Galli, quando scrive che per rendere operativo il processo educativo è necessario applicare tutti i nostri saperi per la costruzione di un'educazione che comprenda l'aspetto multivocale delle nostre realtà sempre più orientate a forme di chiusura al contatto e all'incontro<sup>27</sup>.

Quando lavoriamo con i bambini, nell'approcciarci a loro spesso usiamo l'espressione "ti faccio vedere una cosa", oppure "ti insegno una cosa nuova", ma cos'è questa *cosa*? Va intesa, come scrive Robert Pagès, "le cose non sono cose", ma dietro queste *cose* si nascondono altri mondi da scoprire?

Per provare ad elaborare la verifica di questi assunti e costruire la nostra interpretazione siamo partiti dai quesiti: a scuola? ... con chi? ... e perché?

---

<sup>26</sup> E. Durkheim, *L'evoluzione pedagogique en France*, PUF, Paris 1890, p.38.

<sup>27</sup> Cfr. Matilde Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996.

Quando parliamo di “scuola” il riferimento immediato dovrebbe essere al luogo dove si pratica l’insegnamento, dove si verificano le ipotesi per l’apprendimento, il luogo educativo privilegiato per i bambini e i ragazzi che si confrontano con le scoperte e le conquiste. Molto spesso, invece, quel mondo chiamato “scuola” viene identificato e percepito prioritariamente come struttura logistica, all’interno della quale vi sono più aule, più o meno luminose, più o meno attrezzate, che ospitano bambini e bambine, ragazzi e ragazze, per un arco di tempo che appare dilatato. Solo con il passare del tempo matura la consapevolezza che i percorsi formativi degli esseri umani si sviluppano in tanti e diversi luoghi educativi e che le esperienze scolastiche sono un frammento importante, ma temporalmente marginale della vita di ognuno di noi.

Abbiamo scritto in altra occasione, che la scuola va ripensata come una “scuola capace di futuro”: questa ulteriore responsabilità è resa necessaria dal definirsi dei *nuovi* mondi che compongono le realtà contemporanee, tutti inevitabilmente da scoprire e comprendere per individuare le strategie utili e praticabili di intervento.

La scuola, cioè, deve essere percepita – e percepirsi – come istituzione culturale, che produce “cultura”, che mette in atto gli strumenti per realizzare i fondamentali obiettivi relazionali, sia per il suo funzionamento interno, che per i rapporti con il territorio e la sua comunità.

Proprio pensando ad una “scuola capace di futuro”, è necessario porsi “dalla parte” degli allievi, che dovrebbero ricevere insegnamenti orientati a favorire la scoperta della percezione del proprio sé e del mondo che li circonda e del quale sono parte attiva.

Gli allievi dovrebbero ricevere insegnamenti utili per vivere attivamente una cultura rispettosa delle diversità fisiche e psichiche, meno arrogante, più consapevole della necessità di rispettarle, divenendo coscienti dei limiti e delle finitezze di ognuno di noi.

È gioco forza, quindi, riflettere sulla necessità di incoraggiare l’insegnante, durante i suoi percorsi formativi – in quelli iniziali ma anche in quelli che devono accompagnare l’intera sua attività lavorativa –, a conoscere la varietà delle costellazioni culturali sviluppate dalla nostra specie nel corso della sua storia, immergerlo nelle infinite modalità con le quali l’uomo ha adattato se stesso all’ambiente e l’ambiente a se stesso.

Una tale formazione significa dare agli insegnanti gli strumenti per costruire con i propri allievi un rapporto aperto ad accogliere nello schema educativo e, nello stesso percorso dell'istruzione, le differenze culturali delle quali gli allievi sono portatori perché appartenenti ad un altro gruppo generazionale, o ad un altro gruppo sessuale, o sociale, o ad un'altra fede, o un'altra pratica religiosa.

Sotto questo aspetto riteniamo anche noi che vi siano molte analogie tra il metodo applicato dagli antropologi con il lavoro sul *campo* e il lavoro svolto dagli insegnanti nelle aule: in ambedue i casi è necessario esplorare quotidiane dinamiche sollecitate a scomporsi continuamente e provare ad instaurare con i propri interlocutori un dialogo costruttivo di conoscenze comuni, che permettano di crescere e affrontare insieme le paure sottese agli incontri<sup>28</sup>.

Questa riflessione appare oggi necessaria più che mai, perché molto spesso genitori ed insegnanti si trovano a dover dare risposta alle pressanti domande dei ragazzi sul perché “devono” andare a scuola, o su quale sia la reale “validità” della scuola nella loro vita<sup>29</sup>.

Troviamo seducente la risposta di Gianni Rodari alla domanda “*perché si deve studiare?*”, nel *Libro dei perché*:

per conoscere il mondo e per farlo diventare più bello e più buono. Attenta, però: non si studia soltanto sui libri. Mi ricordo di un Topo che viveva in biblioteca e amava tanto l'istruzione che si mangiava due libri al giorno. Una volta trovò in un libro l'immagine del Gatto e subito dopo la divorò. Mentre digeriva tranquillamente, convinto di aver distrutto il suo nemico, il Gatto in carne e ossa gli saltò addosso e ne fece due bocconi. Tra un boccone e l'altro, però, si fermò per dire – Topolino mio, bisognava studiare anche dal vero<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Cfr., Matilde Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

<sup>29</sup> Esattamente come faceva Pinocchio, l'alunno “modello” per antonomasia, il quale si chiedeva: *perché andare per la strada è una brutta cosa, mentre andare a scuola è bene?* A Pinocchio sembrava fosse vero proprio il contrario: per strada ci sono molte più cose da vedere, mentre a scuola c'è poco spazio e bisogna per forza stare fermi e non fare rumore! Cfr. Andrea Canevaro, *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1976.

<sup>30</sup> Gianni Rodari (1980), *Il libro dei perché*, Edizioni EL, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle (TS), 2011, p. 34.

Quali risposte formulare per “convincere” i ragazzi sull’importanza educativa e formativa della scuola, davanti ai continui “abbandoni”, dei loro insegnanti, che, nei casi più fortunati, vanno via dopo un anno di lavoro da precari, perché le “graduatorie” nelle quali sono inseriti sono una somma di punteggi, che non hanno nulla a che vedere con la responsabilità della cura e della continuità dei percorsi educativi e formativi?

L’assenza dei “loro” insegnanti, l’anno successivo, è, quindi, percepito come un abbandono, perché, di fatto, questa è la realtà che bambini e ragazzi subiscono in ogni parte del Paese.

In alcune realtà particolari, come quella delle isole minori italiane, questi “problemi” sono solo più evidenti e diventano sempre più lo sfondo della vita quotidiana dei bambini e dei ragazzi, che, come scriveva Claude Lévi-Strauss, nascono e crescono in un mondo, costruito dai loro genitori, che dovrebbe anticipare i loro bisogni, precorrere le loro domande e saziarli con le soluzioni proposte, mentre, invece, sembra frenare la loro crescita, ponendosi quasi come ostacolo alla loro necessità di essere uomini liberi e creativi: in un mondo così definito la scuola non può rimanere il luogo dove “occorre faticare”, perché l’espressione “la vita è dura”, con la quale si educavano bambini e ragazzi fino a qualche decennio fa, non è più determinabile dai più<sup>31</sup>.

Eppure, la strada verso una nuova comprensione tra mondi generazionali diversi era stata tracciata: nel preambolo alle *Indicazioni per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* presentate nel settembre del 2007, firmato dall’allora ministro Giuseppe Fioroni, leggiamo che per questi ordini di scuola il curriculum prende forma all’interno di una nuova cornice culturale entro la quale va compreso un nuovo approccio all’esperienza del “fare scuola”: la scuola, cioè, è fatta di persone, persone che educano e persone che apprendono, ma i ruoli di chi educa e chi apprende sono e devono essere assolutamente mutevoli e non asserviti alla rigidità della distinzione del modello culturale dominante fra adulti-docenti che insegnano e bambini-allievi che apprendono.

---

<sup>31</sup> Claude Lévi-Strauss (1983), *Lo sguardo da lontano*, Il Saggiatore, Milano 2010, p. 277.

Compito dell'insegnante, secondo le linee guida del curricolo, era quello di educare "la persona", essere unico ed irripetibile, che doveva essere aiutata a scoprire il valore del proprio sé, delle cose e della realtà che la circondava:

L'arte, la storia, la letteratura, le scienze non sono che strade tracciate da uomini per capire, scoprire, conoscere questa realtà: per questo possono essere interessanti ed aiutare a scoprire il sé ed apprezzare l'altro.

La difficoltà di questo percorso è data dal disagio che molti giovani vivono: le paure, le incertezze, la solitudine, l'idea di una vita vuota e senza senso sono il sottofondo di quel malessere diffuso, espressione di un eccesso di avere e di una carenza di essere.

[...] La scuola deve essere in prima linea nella battaglia contro questo vuoto: un luogo dove si riconosce significato a ciò che si fa e dove è possibile la trasmissione dei valori che danno appartenenza, identità, passione. Primo fra tutti, il rispetto di sé e degli altri, generato dalla consapevolezza che esiste un valore intangibile: la dignità di tutti e di ciascuno, nessuno escluso.

Questo chiede alla scuola un surplus: educare istruendo è un'aggiunta di responsabilità del docente come del genitore che si declina nell'essere maestri di vita, testimoni di ciò che si trasmette.

[...] Obiettivo della scuola è quello di far nascere "il tarlo" della curiosità, lo stupore della conoscenza, la voglia di declinare il sapere con la fantasia, la creatività, l'ingegno, la pluralità delle applicazioni delle proprie capacità, abilità e competenze<sup>32</sup>.

Una tale rivoluzione culturale avrebbe certamente trasformato il mondo scuola in un luogo ideale per gli incontri e la crescita degli esseri umani, perché sarebbe diventato luogo dove si educa istruendo, dove l'acquisizione del sapere e della conoscenza sarebbe stata accessibile a tutti, adulti, ragazzi e bambini.

I tre punti che riproducono lo spirito dell'intero documento, cioè educare istruen-

---

<sup>32</sup> Giuseppe Fioroni, preambolo alle *Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma settembre 2007, s.p., ma 5-6.

do, sottolineano anche le tre azioni fondamentali che tracciavano la via italiana verso l'Europa e verso l'acquisizione delle competenze indicate a Lisbona:

1. *consegnare* il patrimonio culturale che ci viene dal passato perché non vada disperso e possa essere messo a frutto;
2. *preparare* al futuro introducendo i giovani alla vita adulta, fornendo loro quelle competenze indispensabili per essere protagonisti all'interno del contesto economico e sociale in cui vivono;
3. *accompagnare* il percorso di formazione personale che uno studente compie sostenendo la sua ricerca di senso e il faticoso processo di costruzione della propria personalità<sup>33</sup>.

Queste indicazioni preliminari tracciate da Fioroni continuano, malgrado le successive riforme “Moratti” e “Gelmini” ne abbiamo stravolto l'intero impianto programmatico, a rappresentare una fonte critica di riferimento per la mia attività di insegnante, perché ritengo che l'insegnante, in classe, non è e non può essere un semplice osservatore della scena, ma è un co-attore, responsabilmente coinvolto nelle scoperte e nelle conquiste del sapere.

Nel preparare le attività laboratoriali da realizzare con i bambini di Stromboli ho seguito le linee guida dei campi di esperienza previsti negli *Orientamenti per la scuola dell'infanzia*, strutturati dal legislatore come luoghi del fare e dell'agire del bambino, per introdurlo ai sistemi simbolico-culturali, attraverso cinque aree applicative: il sé e l'altro; il corpo in movimento; linguaggi, creatività, espressione; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo.

Proprio per questo, ho elaborato i percorsi di apprendimento sulla base delle scoperte che man mano i bambini realizzavano, stando attenta a rispettare le esigenze ed i tempi di ognuno di loro.

In particolare, ho seguito i campi riferiti a *linguaggi, creatività, espressione* – che comprende gestualità, arte, musica, multimedialità – e alla *conoscenza del mondo* – che contiene ordine, misura, spazio, tempo, natura.

---

<sup>33</sup> Giuseppe Fioroni, preambolo alle *Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma settembre 2007, s.p., ma 5-6.

Come molti educatori e studiosi del mondo infantile ritengo, infatti, che i bambini esprimono le loro emozioni e i loro pensieri con fantasia e creatività, utilizzando diversi linguaggi – espressi dalla voce, dalla pittura, dalla musica, dalla manipolazione di materiali diversi, dalla drammatizzazione, ecc. – attraverso i quali riescono a esprimere le loro conoscenze, i loro punti di vista sulla realtà, su se stessi e sugli altri.

I bambini sono attori di loro stessi *per* gli altri, ma sono anche attori che *interpretano* gli altri e tutto ciò che li circonda: imitare, trasformare, costruire, sono azioni che determinano il loro legittimo ruolo di protagonisti dell'esperienza che vivono in quel dato momento, dove sono loro stessi a programmare il percorso di conoscenza al quale tutti gli *altri* possono accedere.

Quando si propone ai bambini di svolgere delle attività utilizzando materiali insoliti alle loro quotidianità, o sperimentare nuove tecniche di lavoro e di manipolazione, si stimola e alimenta la loro curiosità e utilizzeranno i materiali a loro disposizione con creatività, dando vita, con attività di gruppo o individuali, ai “loro” percorsi di conoscenza, attraverso i quali, utilizzando più linguaggi contemporaneamente – la voce, il corpo, gli oggetti creati – “comunicano” agli altri il loro punto di vista, certi che gli “altri comprenderanno”, perché loro sono “stati chiari”!

Del resto, lo abbiamo imparato dallo storico dell'arte francese Henri Focillon, *la mano è azione* perché afferra, contiene, crea, compie, sa che l'oggetto ha un peso, che può essere liscio o rugoso e che non è scindibile dallo sfondo di cielo, o di terra, con il quale sembra far corpo, perché l'azione della mano definisce il vuoto dello spazio e il pieno delle cose che lo occupano<sup>34</sup>.

In questi termini, secondo Focillon si può conquistare il mondo se viene sviluppato un fiuto tattile e noi siamo convinti che questo vale soprattutto per la fascia d'età della scuola dell'infanzia, dove si deve imparare che le mani servono per impastare, la bocca per assaggiare, gli occhi per distinguere colori e forme, il naso per sentire i profumi, ecc.

A conferma di questa ipotesi, scopriamo, poi, con Jean Piaget, che l'arte non co-

---

<sup>34</sup> Henri Focillon (1943), *Vita delle forme*. seguito da *Elogio della mano*, Einaudi, Torino 2012, vedi in particolare p. 110.



mincia con i primi segni che il bambino traccia su un foglio di carta, ma molto prima, quando egli comincia a reagire alle esperienze sensoriali:

toccare, vedere, sentire, manipolare, gustare, ascoltare sono altrettanti modi di percepire e reagire all'ambiente: essi formano l'essenziale sottofondo per la produzione di forme artistiche, sia che ci si trovi a livello del bambino che a livello dell'artista di professione<sup>35</sup>.

È in questo modo, quindi, che i bambini possono sperimentare e conquistare nuove conoscenze, nuove scoperte e, contestualmente, sviluppare la propria fantasia, intuendo che dietro ogni cosa certa, scontata c'è un altro immaginario possibile, capace di creare nuovi, altri orizzonti, per creare altri mondi fantastici e altrettanto interessanti.

Per contrastare la frustrante sensazione di non essere parte dell'azione è necessario, poi, proporre sempre cose diverse, non arenarsi nello svolgimento di un'unica attività, che, dopo un po', risulterebbe ripetitiva e poco attraente: seguendo il principio del "fare insieme per capire" e quello del "non dire cosa fare, ma come fare", si può stimolare la creatività infantile, come premessa al conseguimento di una personalità originale ed autonoma<sup>36</sup>.

Molte esperienze dimostrano che in tal modo il bambino mette in atto quei processi cognitivi nell'apprendimento del divenire adulto, nello scoprire le proprie abilità di presa di possesso del sé e del mondo; e delle "prestazioni", che ritiene il risultato ottenuto nelle prove e nei compiti come di per sé prodotto da intelligenza, attitudine, capacità, creatività ... piuttosto che definibile nella relazione con la relativa "competenza" culturale e con il contesto di apprendimento e di sviluppo delle abilità stesse<sup>37</sup>.

L'insegnante, l'educatore, l'adulto, allora, devono essere in grado di prospettare ai

---

<sup>35</sup> Jean Piaget (1947), *Psicologia dell'intelligenza*, Giunti Barbera, Firenze 1952, p.153.

<sup>36</sup> Cfr. [www.officina.it](http://www.officina.it) Principi espressi per affrontare i laboratori creativi adottando il metodo di Bruno Munari.

<sup>37</sup> Massimo Squillacciotti (a cura di), *LaborArte. Esperienze di didattica per bambini*, Meltemi Editore, Roma 2004, p. 24.

bambini nuovi percorsi di scoperta, perché è nell'esercizio *operoso* che i bambini potranno lasciarsi catturare da nuovi stimoli e produrre nuove "cose" e per realizzare questo è sufficiente variare anche solo uno degli elementi di un qualsiasi gioco, o esercizio, o attività proposta, per ottenere risultati diversi da quelli già conseguiti: il bambino continuerà, così, ad essere stimolato nella sperimentazione e sentirsi artefice del proprio percorso e protagonista del proprio mondo creativo.

Per Lévi-Strauss tutti gli esseri umani sono in grado di creare oggetti a loro utili per l'impiego e non si può mai parlare di imitazione istintiva, perché anche le tecniche più umili, ad esempio quelle dei cosiddetti "primitivi", richiedono operazioni manuali ed intellettuali di grande complessità, che è necessario comprendere ed apprendere, ed ogni volta che vengono eseguite, esigono intelligenza, iniziativa e piacere:

quando diciamo di volere che i nostri figli siano creativi, desideriamo soltanto che, come il selvaggio o il contadino delle epoche preindustriali, sappia fare da sé quanto fa il suo vicino, ma nel rispetto di norme codificate una volta per tutte, o non gli domandiamo invece qualcosa di più? In questo caso riserveremmo il termine di creazione a ciò che rappresenta un'innovazione vera e propria, sul piano materiale o spirituale<sup>38</sup>.

Scrivendo Sigmund Freud che la fantasia deve essere quell'elemento che rende possibile l'impossibile e che l'uomo fantastica attorno a ciò che non ha. Nel suo quadro teorico la fantasia è figlia della necessità e madre di ogni forma di evasione deresponsabilizzante, a volte nevrotica, ma c'è anche un altro modo di guardare la fantasia: come a una risorsa illimitata, a costo psicologico tendenzialmente nullo, che fa da premessa ai più genuini atti creativi<sup>39</sup>.

Per applicare queste tracce teoriche, nel lavorare con i bambini strombolani abbiamo progettato giochi e attività applicando una "regola" e su questa regola sono stati elaborati diversi modelli, perché quando un bambino è stanco di un modello proposto, o non trova più stimoli in esso, c'è un solo modo che può risolvere le sue even-

---

<sup>38</sup> Claude Lévi-Strauss (1983), *Lo sguardo da lontano*, Il Saggiatore, Milano 2010, p. 276.

<sup>39</sup> Cfr. Sigmund Freud, *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.

tuali perplessità, o la sua disattenzione: applicare un nuovo modello, in sostituzione di quello proposto, per non vincolare il bambino ad una sola proposta didattica.

Rimane, però, la “regola”, che rappresenta la base sulla quale proporre ed elaborare insieme altri modelli e rendere il bambino autonomo e libero di scoprire, attraverso il gioco, altri stimoli per la sua creatività, perché, come sostiene Francesco Tonucci, giocare, per i bambini, significa ritagliarsi, ogni volta, un pezzetto di questo mondo:

un pezzetto che comprenderà un amico, degli oggetti, delle regole, uno spazio da occupare, un tempo da amministrare, dei rischi da correre. Con una libertà totale, perché quello che non si può fare si può inventare<sup>40</sup>.

Del resto, lo avevamo scoperto già con Jean-Jacques Rousseau, l’infanzia deve innanzitutto essere rispettata ed è necessario lasciare che le eccezioni si mostrino e si confermino a lungo, prima di adottare per esse dei metodi particolari, perché un fanciullo mal istruito, o al quale sia vietato saltare, giocare, correre, consuma i suoi anni a non far nulla ed è più lontano dalla saggezza di colui che non è stato istruito affatto<sup>41</sup>.

I laboratori di creatività con la pittura, per colorare le magliette, o trasformare, con i gessetti colorati il sale bianco in sale dai tanti colori – insieme al laboratorio di cucina, con la preparazione del biscotto non cotto – sono stati pensati perché i bambini attraverso le attività ludiche, le osservazioni, il confronto delle proprie idee con quelle dei propri coetanei, o con quelle delle persone adulte, “nuove” alla loro quotidianità, potessero esplorare la propria realtà e costruire nuovi percorsi di gioco nel loro spazio praticato e loro hanno dimostrato ed insegnato a noi adulti, in modo semplice e diretto, che ognuno di loro si percepisce come parte del proprio mondo e sono protagonisti ed interpreti della propria realtà, pur se pronti alle innovazioni e ai confronti con le nuove esperienze.

È proprio come impariamo da Lévi-Strauss, di come molte cose che fanno parte

---

<sup>40</sup> Francesco Tonucci, *La città dei bambini*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2005, p. 22.

<sup>41</sup> Cfr. Jean-Jacques Rousseau (1953), *Emilio*, Laterza Editore, Roma-Bari 2006, vedi in particolare pp.113-114.

del nostro quotidiano, che noi conosciamo bene, magari perché le usiamo costantemente, o perché le abbiamo sempre viste, ad un certo punto ne comprendiamo l'essenza e la provenienza:

mi torna in mente l'esaltazione di due giovani americane, durante un loro soggiorno nella campagna francese, quando fu loro rivelato che la vaniglia è una pianta con baccelli, e che a partire da un uovo ci si può preparare la maionese da sé. Per loro, queste sostanze e i loro rispettivi sapori facevano parte fino allora di un repertorio anonimo, costituito da sacchetti e scatoline al cui contenuto esse attribuivano un'origine indefinita ed uniforme, a meno forse del dosaggio. Ad un tratto, nel loro universo mentale si erano stabilite connessioni inaspettate: si sentivano reintegrate in un divenire storico. Prendere parte ad una creazione fatta di gesti umili<sup>42</sup>.

Per l'interpretazione dei risultati di questo laboratorio abbiamo privilegiato l'analisi di due elementi particolari, i colori e il disegno.

Riteniamo interessante, infatti, la posizione teorica sull'immaginazione del filosofo Giovanni Piana, secondo il quale i colori "parlano" e noi dobbiamo sforzarci di comprendere ciò che essi dicono<sup>43</sup>, perché in tal modo, possiamo provare anche ad interpretare sensibilità e percezioni umane.

Del resto, poi, come non lasciarsi affascinare dal racconto di Lévi-Strauss sul valore delle perle per gli Indiani, quando ne descrive il ricercato effetto del contrasto delle due tinte?

Le perle degli Indiani, infatti, sono fatte con la scorza nera delle noci di cocco e la madreperla lattiginosa delle conchiglie di fiume ed acquistano tanto più valore quanto più sono piccole, perché per ricercare l'effetto nel contrasto delle due tinte, è necessario molto lavoro e grande abilità<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> Claude Lévi-Strauss (1983), *Lo sguardo da lontano*, Il Saggiatore, Milano 2010, p. 277.

<sup>43</sup> Giovanni Piana, *Colori e suoni*, Unicopli, Milano 1982, vedi in particolare p. 35.

<sup>44</sup> Come tutti gli uomini apprezzano specialmente ciò che conoscono; avrei dunque avuto successo col bianco e nero. Il giallo e il rosso formano spesso per loro una sola categoria linguistica, dipendente dalle variazioni della tintura d'urucu che, secondo la qualità dei grani e la loro maturazione, oscilla fra il vermiglio e il giallo arancio; il rosso conserva tuttavia il primato, per il suo cromatismo intenso, che certe bacche e certe piume hanno reso familiare. Quanto al blu e al verde, questi colori freddi si trovano soprattutto illustrati allo stato naturale dei vegetali; doppia ragione che spie-

Allo stesso modo, ci lasciamo convincere dall'interpretazione filosofica di René-Lucien Rousseau, secondo la quale i colori sono ovunque ed ovunque, costruiscono rappresentazioni simboliche: sono un linguaggio universale dell'anima, la chiave di lettura di molti misteri, per capire l'unità e la comprensione dell'universo stesso<sup>45</sup>.

Fra le attività svolte, poi, è stato inserito anche il disegno, per verificare le relazioni fra il linguaggio e l'espressione grafica<sup>46</sup>.

Spesso, nelle nostre scuole si determina il luogo comune secondo il quale la scrittura è legata al linguaggio verbale, mentre il disegno alla fantasia e all'immaginazione.

In realtà, le attività didattiche attraverso il disegno rientrano in quelle che concorrono a definire la costruzione del sé del bambino: attraverso il disegno, infatti, il bambino mostra che in realtà, lo sviluppo del linguaggio segue quello dell'acquisizione dei "saper fare",

dal momento che le strutture cognitive nascono prima di tutto dall'azione e dallo sviluppo dei meccanismi senso-motori che si situano a livello infralinguistico<sup>47</sup>.

Del resto, già Vygotskij evidenziava le potenzialità del linguaggio grafico-pittorico e la sua predisposizione a diventare un vero e proprio strumento creativo, perché il bambino, attraverso il disegno, può riportare sul foglio, riproducendoli, tutti quegli aspetti e quegli elementi della realtà, o della fantasia, che vuol rappresentare<sup>48</sup>.

---

ga l'indifferenza indigena e l'imprecisione del loro vocabolario corrispondente a queste sfumature: a seconda delle lingue, il blu è assomigliante al nero o al verde. Claude Lévi-Strauss (1955), *Tristi Tropici*, il Saggiatore, Milano 2004, pp. 233-234.

<sup>45</sup> Cfr. Caroline Pagani, *Le variazioni antropologico-culturali dei significati simbolici dei colori*, in "Leitmotiv", *Motivi di Estetica e Filosofia delle Arti*, LED Edizioni Universitarie, Milano 1/2001, pp. 175-197. Consultabile sul sito [www.ledonline.it](http://www.ledonline.it) E-journals, n.1, Electronic Archive of Academic and Literary Texts. L'autrice fa riferimento a René-Lucien Rousseau, *Le langage des couleurs: energie, symbolisme, vibrations et cycles des structures colorees*, Collection Horizont, 1980.

<sup>46</sup> Per *simbolismo grafico* si intende lo sviluppo dell'espressività del bambino, che si realizza attraverso il susseguirsi di diversi passaggi, dallo scarabocchio alla scrittura imitativa, dalla scoperta del disegno intenzionale e, poi, quello figurativo alla grafia.

Questo processo generalmente si compone a scuola, anche se siamo passati da un'epoca storica nella quale i maestri facevano riempire intere pagine di cerchietti e aste, all'attuale, dove si adotta la scrittura di grafemi, come riproduzione di suoni.

<sup>47</sup> Massimo Squillacciotti (a cura di), *LaborArte. Esperienze di didattica per bambini*, Meltemi Editore, Roma 2004, p.44.

<sup>48</sup> Cfr. Lev S. Vygotskij (1930), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1973.

Quando il bambino intorno ai 18 mesi inizia a fare i suoi primi scarabocchi, prende forma la sua prima attività grafica, che è definita di tipo *organico*, per indicare il segno che compie la sua mano su una qualsiasi superficie e che gli provoca piacere, in riferimento all'esperienza cinestetica messa in movimento.

Solo con il passare del tempo il bambino intuisce che esiste un rapporto diretto tra il movimento che compie la sua mano ed il segno ottenuto su un piano e, come scrive Jerome Bruner, non è sufficiente spiegare quello che fanno i bambini, ma è necessario capire *cosa pensano di fare e quali sono le loro ragioni per farlo*<sup>49</sup>.

Nelle ore di laboratorio dedicate al “disegno” i bambini hanno dimostrato che il *saper fare* investe la naturale evoluzione dell'uomo, che il progressivo coordinamento mano-occhio-cervello crea la giusta funzionalità della mano e dei successivi utensili usati, quasi a confermare l'interpretazione di Matilde Callari Galli, secondo la quale, l'utensile, anche quello rozzo ed elementare forgiato dai nostri più antichi predecessori, è la realizzazione materiale della nostra capacità progettuale:

è la prova che il suo artefice era dotato di capacità previsionali, era in grado di collegare le sue azioni fisiche – percuotere, scheggiare, appuntire – alle sue intenzioni e ai suoi propositi<sup>50</sup>.

Ed in effetti, anche noi abbiamo verificato, dopo aver assegnato ad ogni bambino una dotazione di strumenti di base per poter progettare, fantasticare, produrre i propri elaborati, che gli “attrezzi da lavoro” utilizzati sono diventati il naturale “prolungamento” della loro mano<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> Jerome S. Bruner (1966), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2001, p.62.

<sup>50</sup> Matilde Callari Galli, *Innovazione e storia della cultura*, in Giuseppe Ardrizzo (a cura di) *Ragioni di confine*, Il Mulino, Bologna 2002, p. 375.

<sup>51</sup> I nostri laboratori sono stati frequentati da bambini con età compresa tra i due anni e mezzo e i cinque anni e noi siamo stati letteralmente travolti dai tanti “significati” e dalle altrettanti “interpretazioni” che gli scarabocchi dei bambini con età compresa tra i due anni e mezzo ed i tre assumono in questa fase, perché questa è la fase dove lo “scarabocchio” viene accompagnato dalle parole, tante parole, un mondo mentale e pensato, che diventa realtà.

I bambini di quattro anni, invece, iniziano ad avere la curiosità verso le lettere, sfogliano libri, giornali, imitano i segni che osservano e vogliono capirne il significato. Cominciano a ricalcare le immagini, prendono degli oggetti e li posizionano sul foglio delimitandone il contorno – tra questi oggetti il più ricalcato è la “mano”.

In una fase successiva il disegno diventa racconto: in genere pochi elementi disegnati diventano un fiume di parole, che diventa, poi, la costruzione di una storia, della loro storia, piena di dettagli e particolari dettati dal proprio vissuto o dalla fantasia. Infine, vi è la fase della scoperta del disegno pittorico.

Il disegno è un'attività grafico/iconica che si compone di un insieme di segni e punti, tratti e tratteggi, che, nella loro forma materiale, organizzati su una superficie piana, riproducono il significato, o quel che vogliono significare, dell'oggetto.

Come tutti i segni iconici, quindi, il disegno è parzialmente motivato, nel senso che assume un significato, cioè contiene un messaggio costituito da segni iconici<sup>52</sup>, che in termini semiotici, rappresenta un vero e proprio testo, da interpretare, come qualsiasi altro testo, indipendentemente dalla bidimensionalità del suo significante.

In tal senso, il disegno si configura come espressione comunicativa<sup>53</sup>, perché con esso si costruisce una dimensione del processo di interazione con l'altro, attraverso il quale si mette in scena una possibile rappresentazione di se stessi: il particolare modo di essere in comunicazione, infatti, è strettamente connesso alle proprietà trasformative e al significato socio-culturale dello "strumento" stesso<sup>54</sup>.

Come sottolinea Vincenzo Matera, in una prospettiva antropologica, il nesso tra comunicazione e interazione può essere analizzato solo se si accoglie un'accezione molto ampia del concetto di comunicazione, che permetta di comprendere la sofisticata pratica di entrare in relazione con l'altro, attraverso la partecipazione di tutti i sensi e considerando la varietà multimodale degli strumenti a disposizione – secondo diversi gradi di complessità –, che entrano in gioco per realizzare le connessioni fra gli esseri umani e gli oggetti, attraverso il tempo e nello spazio<sup>55</sup>.

In questi termini, interpretiamo il disegno infantile, come un bisogno di entrare in relazione con l'altro, attraverso le immagini grafiche.

Questo bisogno figurativo è, infatti, un linguaggio, che si costruisce e si sviluppa in relazione all'evoluzione intellettuale ed emotiva del bambino ed in tal senso si compone come percorso per acquisire consapevolezza.

---

<sup>52</sup> Brunetto Chiarelli, *Dalla natura alla cultura. Principi di Antropologia biologica e culturale*, Vol. II, *Origini della socialità e della cultura umana*, Ed. Piccin, Padova 2003.

<sup>53</sup> Il disegno si caratterizza per la variabilità della tecnica utilizzabile per tracciare segni su una superficie, attraverso la pressione o il trascinarsi di uno strumento – matite, colori, penne, pastelli, ecc.

<sup>54</sup> Sul significato di comunicazione, Cfr. Vincenzo Matera, *Comunicazione e cultura*, Carocci Editore, Roma 2008.

<sup>55</sup> Cfr. Vincenzo Matera, *Comunicazione e cultura*, Carocci Editore, Roma 2008. L'autore fa esplicito riferimento alle analisi di Ruth Finnegan, *Communicating. The Multiple Modes of Human Interconnection*, Routledge, London and New York 2002.

Per il bambino il segno è un evento: da principio afferra la matita come fosse un bastone e con essa colpisce le superfici, poi, a un certo punto, scopre il segno che la punta della matita lascia ed è l'inizio della scoperta e della relazione che instaura con il segno: a poco a poco si diverte a segnare fogli con le righe che escono dalla sua arma scrivente ed impara ad impugnare correttamente la matita e a tener fermo, con l'altra mano, il foglio sul quale la fa scorrere a comporre segni sempre più motivati e decifrabili, fino a quando non riesce a creare oggetti e figure umane<sup>56</sup>.

Tutto inizia con lo scarabocchio indistinto, espressione del bisogno reale di muovere la mano, di veder nascere una linea, il segno, per poi scoprire che quella linea somiglia, prima ad oggetti sconosciuti, poi, man mano, a rappresentazioni di cose e persone.

In questi termini, lo scarabocchio, quel primo groviglio di segni fatti a caso, è scoperta di un nuovo modo di esprimersi, che possiamo paragonare ai tentativi di pronunciare le prime parole ed ha un valore di narrazione che è contemporanea all'esecuzione del segno.

Questo rapporto cesserà con il rito della scrittura, ma la sua importanza è determinante per il compiersi delle fasi dello sviluppo mentale del bambino:

il disegno, la pittura, costituiscono un linguaggio, un modo di comunicare, distinto dal linguaggio fonico o linguistico, da quello musicale, plastico, mimico. [...] Come, per quanto riguarda la lingua, la capacità di dire va di pari passo con la capacità di leggere e la condiziona, così, per la pittura l'attitudine a esprimersi mediante forme e colori promuove anche quella di sentire, intendere, gustare le opere altrui; dà ai fanciulli la chiave di un'altra dimensione del mondo dello spirito<sup>57</sup>.

Queste considerazioni sono alla base della scelta operata nei percorsi creativi, di dare ampio spazio al disegno, attraverso il quale i bambini sono diventati autori e attori consapevoli dei loro messaggi ed hanno potuto sperimentare un diverso approccio di interazione con l'altro: imparare a codificare le immagini, a idearle e costruir-

---

<sup>56</sup> Cfr. Mario Lodi, *Guida al mestiere di maestro. Saper insegnare dalla parte dei bambini. Come conoscerli e aiutarli a crescere nella scuola di tutti*, Editori Riuniti, Roma 1982.

<sup>57</sup> Bruno Ciari (1962), *Le nuove tecniche didattiche*, Edizioni dell'Asino, Roma 2012, pp. 35-36.



le, infatti, ha permesso loro di comunicare con gli altri e decodificare i messaggi visivi altrui.

L'utilizzo dei colori e dei disegni per i nostri laboratori a Stromboli ha rappresentato lo strumento per leggere una realtà *altra* e provare a comprenderne alcuni aspetti, oltre le parole, dove il disegno è diventato lo strumento privilegiato per la definizione di un possibile codice comunicativo condivisibile.

I bambini hanno una straordinaria capacità di cogliere le differenze e partono da queste per investire gli adulti di domande, soddisfare le proprie curiosità e costruire un discorso di *conoscenza*.

È responsabilità degli adulti saper cogliere queste espressioni e, attraverso il gioco, ma soprattutto la fantasia, che non ha regole prefissate, educare il bambino a prendere coscienza di sé e delle proprie potenzialità creative, perché la fantasia è l'unico elemento che può rappresentare lo stimolo a ricercare nuove prospettive di conquista del sapere e diventare, in tal modo, essenza del percorso di conoscenza verso tutto ciò che lo circonda e che è parte del suo universo bambino: parole, suoni, rumori, atteggiamenti, colori, sapori....

Quando parliamo di bambini che educiamo nel percorso verso la conoscenza, dobbiamo necessariamente fare una distinzione per età: i bambini tra i 3-6 anni, che frequentano la scuola dell'infanzia ed i primi anni della primaria, hanno un concetto di vissuto che accostano ad un mondo fantastico e fiabesco; i bambini tra i 7 e gli 11 anni, invece, pur non rimuovendo gli elementi fantastici nella loro crescita, devono essere indirizzati ad una realtà che è fatta anche di rinunce, di dispiaceri, di perplessità, tutti elementi che sono necessari per il suo sviluppo cosciente e maturo.

Dopo molti anni di esperienza, mi convinco sempre più che i bambini provano piacere nella scoperta del mondo, se vengono conquistati dalla "meraviglia" ... quella sensazione che il cantautore italiano Claudio Sanfilippo descrive come una scala di luce che semina tempo e miete veloce,

.. la meraviglia si grida, si tace ... ti prende per mano, trasforma la voce, risale le onde, ritorna alla foce ...<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Claudio Sanfilippo, *La meraviglia*, tratto dall'album *Foto sensibile*, prodotto da Maxine Productions, Milano 2008.

*Momenti di lavoro*



Fonte: Archivio personale

### II.3 *Progettare il campo per educare giocando.*

Le attività dei laboratori creativi realizzate a Stromboli nelle estati del 2011, del 2012 e del 2013 sono state organizzate per i bambini residenti e iscritti a frequentare la scuola dell'infanzia dell'isola e sono state svolte tutte nella casa rurale adattata a scuola, che durante l'anno ospita questi bambini<sup>59</sup>.

Diverse sono state le riunioni preliminari con il Presidente di Circoscrizione, Carlo Lanza, delegato dal Sindaco a gestire i rapporti con l'università per questo progetto, perché la struttura a corpo unico e ad un unico piano, ristrutturata e organizzata a "dimensione bambini", da un punto di vista strettamente logistico, appariva certamente la più adatta a soddisfare le esigenze di movimento di bambini così piccoli<sup>60</sup>.

La scelta del luogo dove svolgere il nostro progetto, infatti, era molto importante. Le proposte laboratoriali estive, infatti, pur non seguendo la rigidità statica della programmazione curriculare che si svolge durante l'anno scolastico, nelle nostre intenzioni si configuravano come attività educative a tutti gli effetti e, come deve accadere in ogni spazio dove si svolgono queste attività, i bambini, ma anche gli adulti, dovevano poter lavorare in spazi adatti e domesticati.

Questa esigenza era ancor più definita nel nostro caso, perché le attività di speri-

---

<sup>59</sup> Grazie alla disponibilità di Lanza abbiamo ottenuto l'autorizzazione all'uso dei locali da parte dell'Ente locale e la collaborazione delle famiglie, in particolare quella della rappresentante dei genitori, Carolina Barnao, che hanno accolto con entusiasmo il nostro arrivo, tanto che, i materiali di consumo da utilizzare durante i laboratori estivi sono stati acquistati dalle famiglie, che si sono autotassati per il loro acquisto. Sottolineo questo aspetto, perché ritengo sia un particolare che testimonia la piena fiducia dei genitori sul progetto proposto.

<sup>60</sup> La scuola dell'infanzia dell'isola si raggiunge dopo aver percorso una stradina leggermente in salita, percorribile solo a piedi, che si inerpica da Corso Vittorio Emanuele, la strada principale dell'isola, ed è recintata, dal lato d'ingresso, da un muro ad altezza d'uomo.

L'accesso alla scuola è costituito da un cancello di ferro battuto che da su un atrio scoperto dal quale si accede al porticato, funzionale all'ingresso alla casa/scuola e contiguo ad un ampio spazio all'aperto recintato e attrezzato con alcuni giochi da giardino. Lungo i bordi perimetrali esterni del porticato si trovano tre comodi *bisola*, i caratteristici sedili della casa strombolana.

All'interno della struttura, due grandi stanze senza pareti divisorie costituiscono un unico corpo aule, una terza stanza, più piccola, funge da disimpegno per raggiungere, attraverso una rampa antiscivolo, i bagni posti su un piano leggermente rialzato, ed è adibita anche a magazzino per stipare i giocattoli e i materiali non più in uso.

Tre porte/finestre, una per stanza, con apertura antipanico verso l'esterno, si affacciano sul porticato.

Nelle aule, pochi gli arredi: un armadietto, tre mobili a scaffale lungo le pareti, otto banchi da sei posti ciascuno, diverse sedie, una scrivania.

mentazione delle tecniche e delle metodologie educative di didattica creativa, dovevano avvenire attraverso attività esclusivamente ludiche, per elaborare una concreta verifica delle nostre proposte di costruzione dei saperi<sup>61</sup>.

Fondamento del laboratorio, inteso come luogo di apprendimento, è l'attenta valutazione del processo creativo che si realizza attraverso la manualità: nel suo svolgersi, infatti, esso diventa azione e questa azione può compiersi attraverso il gioco, da interpretare nell'accezione latina di *ludus*, cioè di "luogo dove s'impara", perché è soprattutto giocando che i bambini, scoprono "come funzionano le cose".

Ancor più, l'esperienza sul campo di questi tre anni ha ampiamente dimostrato che il "luogo-laboratorio", luogo educativo dove è stato *costruito* il sapere, è stato uno spazio dove si sono confrontate identità, che sono state osservate nel loro intento di definire "possibili" rapporti con gli *altri da sé*<sup>62</sup>.

Proprio la dinamicità del comporsi di questi incontri in più di una occasione mi ha costretta a rivestire il ruolo del mediatore fra identità culturali molto differenti fra di loro, ed oggi, attraverso gli strumenti d'analisi dell'antropologia culturale, interpreto le scomposte dinamiche osservate e registrate, come il prodotto di modelli educativi familiari che predominano su tutti gli altri spazi educativi nei quali i bambini sono inseriti e che sono assolutamente differenti uno dall'altro, all'interno della stessa comunità.

La riflessione obbligata, allora, è stata quella di comprendere i comportamenti dei bambini strombolani durante i laboratori nell'intrecciarsi di consuetudini e modelli educativi, con le manifeste contaminazioni culturali *altre* determinate dagli incontri.

Per soddisfare la necessità di comprensione della realtà nella quale operavo, l'approccio antropologico è risultato essere una posizione scientifica determinante, che si è definito come metodo e pratica di un modo diverso di osservare lo spazio condivi-

---

<sup>61</sup> Dal nostro punto di vista il laboratorio è luogo e occasione ideale per associare la sperimentazione alla ricerca, ed indagare la creatività che si realizza attraverso la manualità.

<sup>62</sup> Prestare attenzione anche all'aspetto dell'interazione fra identità in costruzione è riflessione quasi obbligata, perché la contemporaneità appare dominata, più che sottoposta, da un coacervo di antinomie sempre più complesse, frutto della costante circolazione di flussi culturali globali, con il conseguente determinarsi della compresenza di tendenze ed orientamenti verso la coesistenza di più modelli, più codici, più linguaggi, che definiscono sempre nuovi elementi sui quali costruire o ricomporre le nostre identità.



so del laboratorio: alcune interpretazioni teoriche delle dimensioni culturali delle realtà e dei gruppi umani *altri*, che l'antropologia ha sempre operato<sup>63</sup>, infatti, si sono rivelate decisive per capire la realtà strombolana, così come essa si palesava alla mia percezione, nel duplice ruolo di educatore e ricercatore.

Questo è stato possibile perché l'osservazione partecipante operata in questi tre anni mi ha permesso di affiancare alla pratica della metodologia didattica anche gli aspetti relazionali e riflessivi, propri del metodo, che sono stati utili per prendere coscienza del delicato rapporto che mi ha legato al "gruppo-classe", imponendomi di elaborare ed applicare concretamente gli strumenti per la valorizzazione delle differenze<sup>64</sup>.

Lo studio antropologico dei fatti sociali, infatti, si caratterizza per le opportunità che il metodo d'indagine, l'osservazione partecipante, offre al ricercatore per il definirsi delle relazioni con gli *oggetti* delle sue analisi, perché è realizzabile solo con la partecipazione *cosciente e sistematica, per quanto lo consentano le circostanze, alle attività della vita del gruppo di persone*<sup>65</sup>: nel definirsi della reciprocità dei rapporti umani con il gruppo osservato, si costruiscono le basi del procedere dell'interpretazione, che poi, come sostiene Clifford Geertz, si sviluppano in *una sequenza sconnessa ma intelligibile di sortite sempre più audaci*<sup>66</sup>.

Procedendo in tal modo ho scoperto il significato dell'espressione di chi prova a spiegare il metodo e cioè che affrontare il campo vuol dire misurarsi con la continua *scoperta* della relazione con l'altro. Ancor più, che questa scoperta è una costante indeterminata, che rimane fissa nella relazione<sup>67</sup>, perché l'osservazione per la rilevazione e la registrazione dei dati d'analisi si realizza, soprattutto, con la partecipazione diretta alla quotidianità indagata, secondo uno schema metodologico tradizionale

---

<sup>63</sup> Interpretando l'articolarsi delle trasformazioni dei costumi, delle norme, degli stili di vita, che, in generale, identificano una società o un gruppo umano.

<sup>64</sup> Cfr. Matilde Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2000.

<sup>65</sup> Cfr. Clyde Kluckhohn, così come citato in Bernardo Bernardi, *Uomo, cultura e società. Introduzione agli studi demo-etno-antropologici*, FrancoAngeli, Milano 2002. Il testo al quale l'autore fa riferimento è C. Kluckhohn, *Mirror for Man*, McGraw Hill, New York, 1949.

<sup>66</sup> Cfr. Clifford Geertz (1973), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna 1998.

<sup>67</sup> Nella relazione, altri termini possono assumere valori diversi in opportuni insiemi, come la rilevazione, nell'atteggiamento dell'altro, della sua pazienza, della tolleranza delle differenze, della fiducia nelle nostre buone intenzioni e della sua viva curiosità.

che indica nell'*immersione* prolungata nella realtà indagata e negli sforzi di instaurare con l'*oggetto* di studio un rapporto di empatia<sup>68</sup>, i cardini del “dove” e del “metodo”:

l'antropologo non si limita a stendere una relazione sull'uso del “sago” nella dieta indigena, ma ne mangia almeno tanto quanto basta per sapere come sia difficile da digerire, né a riferire verbalmente e con fotografie la stretta delle mani di un bimbo attorno al collo di chi lo porta, ma prende in braccio il bambino per sentire questa stretta intorno al proprio collo; si affretta o cammina lentamente per avvicinarsi a una cerimonia, secondo l'uso del luogo, si inginocchia mezzo accecato dall'incenso mentre parlano gli spiriti ancestrali, o mentre gli dei si rifiutano di apparire<sup>69</sup>.

Il *coinvolgimento* del ricercatore nella situazione da rilevare, quindi, è imprescindibile, perché egli *osserva* e, in qualche modo, *partecipa* della vita del soggetto studiato, verso il quale deve rivolgere la sua più concentrata attenzione scientifica.

Allo stesso modo, attraverso il metodo abbiamo scoperto che quando affrontiamo il campo noi poniamo la nostra identità alla “prova degli altri”, cioè, dobbiamo moltiplicare i nostri punti di vista e, come suggerisce Marc Augé, negoziare il nostro *status* di *altro*, di estraneo, perché siamo quasi obbligati a prendere coscienza del ruolo che ci viene attribuito dalla realtà osservata, o che noi, in un certo senso, riscopriamo<sup>70</sup>: in tal senso, anche se non possiamo pretendere di comprendere la totalità dell'*oggetto* osservato, possiamo certamente provare ad avvicinarci ad esso.

Per realizzare questo, il metodo antropologico impone una costante pratica della riflessività sulla percezione della nostra soggettività nei *dove* della nostra indagine, perché la condivisione della quotidianità con l'altro, l'*oggetto* della nostra osservazione, pian piano, trasforma la percezione dello spazio nel quale siamo entrambi inseriti: il *dove*, cioè, diventa anche il *nostro* spazio, che dobbiamo imparare a percepire con uno

---

<sup>68</sup> Generalmente, nelle scienze umane con il termine “empatia” viene indicato quell'atteggiamento nei confronti dell'altro la cui caratteristica principale è leggibile nello sforzo di comprensione intellettuale dell'altro.

<sup>69</sup> Margaret Mead (1949), *Maschio e femmina*, Il Saggiatore, Milano 1973, p. 32.

<sup>70</sup> Cfr. Marc Augé (2009), *Per un'antropologia della mobilità*, Jaca Book, Milano 2010.

sguardo che è dall'*interno* e non dall'*esterno*. In questo modo, prendiamo coscienza che cultura ed *identità culturale* vanno considerati come luoghi di negoziazione in continuo fermento fra i *sé* e gli *altri*, come spazi che, secondo Augé, sono iscritti tanto nella storia degli attori sociali, quanto nella temporalità che lega l'osservatore a ciò che sta registrando<sup>71</sup>.

Il “luogo-laboratorio”, in tal senso, si è palesato essere proprio luogo di *negoziazione*, perché in esso ho rilevato le “diversità” identitarie e culturali dei bambini ed ho scoperto che il concetto del termine “cultura”, molte volte usato ed abusato impropriamente, va interpretato non come una sovrapposizione di significati – o, ancor peggio, collocandolo nell'ambito di un *oltre* e di un *altrove* prevalenti su un *ora* e un *qui* –, ma semplicemente come *specificità* identitaria: riconoscere le specificità dei bambini, mi ha costretta a porre attenzione ai diversi “spazi culturali” nei quali essi sono inseriti e nei quali si determinano costantemente le istanze delle tante “mediazioni identitarie”, che sono costretti ad operare per sopravvivere in essi, perché è soprattutto in questi spazi che si definisce il gioco delle differenze<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Cfr. Marc Augé (2009), *Per un'antropologia della mobilità*, Jaca Book, Milano 2010, vedi in particolare p. 33.

<sup>72</sup> Questo avviene ancor più a scuola, spazio *obbligatoriamente* condiviso, dove l'insegnante, nella sua veste di educatore, si trova ad affrontare una complessità culturale costante, che si determina quotidianamente.

L'*obbligo dell'istruzione* è fissato per almeno dieci anni, per la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni, ed è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio – di scuola secondaria superiore, o di una qualifica professionale, di durata almeno triennale – entro il diciottesimo anno d'età.

Il ruolo dell'insegnante, però, non si esaurisce nel *farsi strumento* per il “conseguimento del titolo”, egli opera in classe *fra* e *con* identità in continuo comporsi e, proprio per questo, egli ha l'enorme responsabilità di interpretare e districarsi nella complessità costante e quotidiana di queste identità che si scontrano, per individuare le strategie necessarie affinché lo *scontro* si traduca in *incontro*.

La scuola è il luogo istituzionale nel quale si realizza una forma organizzata, *formale*, un'attività specifica di educazione, che va sotto il nome di istruzione scolastica, ma lo spazio/scuola, inteso come spazio/educativo, è solo uno fra i tanti spazi/educativi che compongono le quotidianità dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, dove si svolgono, contestualmente, le azioni educative necessarie per imparare a vivere e sopravvivere nelle società umane.

Ogni giorno dell'anno scolastico, al suono della campanella, sono sempre “nuove” le identità che varcano la soglia delle scuole.

Qui, più che altrove, è necessario che si concretizzi l'azione di “negoziazione” fra le, dinamiche, diversità identitarie, che si scontrano costantemente e la responsabilità di questa negoziazione non è della scuola come istituzione, ma degli insegnanti come attori iscritti nello spazio-classe.

Sull'obbligo scolastico, cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Il nuovo obbligo d'istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ex Indire), Firenze 2007.

### **II.3.1 Interpretare le dinamiche culturali per il progetto educativo.**

La complessità delle istanze di riconoscimento socio-culturale, poste a fondamento delle identità dei gruppi e della loro memoria storica, è resa ancor più incisiva dalla rapidità dei sistemi di comunicazione e dal movimento dinamico di grandi masse di individui: l'incontro fra culture diverse, storie diverse, memorie diverse, conoscenze e identità diverse, diventa sempre più contraddittorio, perché stravolge i rapporti interpersonali e comunitari nelle ordinarie quotidianità, determinando una condizione situazionale nella quale è inevitabile il moltiplicarsi di collettività sempre più dominate da contaminazioni, prestiti, incontri/scontri.

In una dimensione locale, poi, questa tensione si avverte ancora di più: l'utilizzo di sempre nuovi e diversi codici e linguaggi tecnologici ed informatici, infatti, coesiste con l'uso quotidiano del linguaggio orale e di quello scritto e, in questa dimensione, i linguaggi, orale e scritto, continuano a funzionare come produttori di rappresentazioni e di immaginari simbolici e questo rende necessario indagare con precisa attenzione le identità "molteplici" che si incrociano con la vita degli individui, sottoposti ad una continua azione di decostruzione identitaria:

solo in base a orientamenti metodologici generali e a un tempo estremamente circostanziati, riferiti a conoscenze e competenze sulle dinamiche culturali in gioco, è possibile sperare di poter costruire categorie interpretative fondate, che ci permettano di descrivere e comprendere il farsi delle identità e delle culture all'incrocio fra locale e globale, di intervenire durante i processi inculturativi e di progettare percorsi educativi adatti alla società del presente.

Soprattutto questa operazione mi sembra necessaria per sottrarre l'analisi culturale, e quindi la gestione delle deferenze, alle incursioni rapide, frettolose e spesso dannose, di discipline che hanno fondato i loro statuti epistemologici su principi teorici, analisi metodologiche e obiettivi scientifici che non ponevano attenzione alcuna al "farsi e disfarsi" della cultura, che per decenni hanno elaborato le loro proposte teoriche ignorando il mondo "altro da sé", interpretandolo come pallide sopravvenienze o come aberranti deformazioni del sé: nei casi migliori tentando di cancellare la sua "scandalosa" alterità riducendolo al sé<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> Matilde Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2000, pp. 20-21.



Per comprendere il dinamismo identitario è necessario, allora, parlare di *cultura* e parlarne, da un punto di vista antropologico, come uno spazio al quale *partecipiamo*, vuol dire che non possiamo comprendere ed interpretare la struttura culturale di una comunità, o di un gruppo umano, senza aver acquistato una certa familiarità con i suoi costumi e i suoi modi di vivere, perché la cultura, nella felice espressione di Mondher Kilani, è una *pratica sociale* e non un'entità indipendente da coloro che la rappresentano<sup>74</sup>.

Queste considerazioni obbligano ad una serie di ulteriori riflessioni sul concetto di *educazione*, in particolare sugli aspetti “culturali” del processo, che si definiscono come modelli e guidano e influenzano sempre la visione dell'*altro*, come parte di un contesto culturalmente “condizionato”.

Dal nostro punto di vista, le influenze culturali determinano e accompagnano qualsiasi forma di azione educativa, perché, come si esprime l'antropologa americana Ruth Benedict, *nessun uomo guarda il mondo con occhi vergini*, in ogni situazione della sua quotidianità egli *lo vede inquadrato in uno schema ben preciso di costumi, istituzioni, modi di pensare*<sup>75</sup>.

Ed in effetti, a leggere la storia di ogni essere umano, ci si rende conto che essa è prima di tutto, ma potremmo dire soprattutto, la storia del suo costante adattamento ai modelli e ai comportamenti riferibili al gruppo o alla comunità nella quale vive e si compie la sua quotidianità: quando il bambino comincia a parlare è già la piccola creatura della sua “cultura” e quando, crescendo, comincia a partecipare alle attività di “quella” cultura, ne ha già fatti propri i limiti, le abitudini, le credenze. Ogni altro bambino nato in quel gruppo, scrive la Benedict, condividerà con lui queste abitudini e queste credenze e nessun bambino, nato in un gruppo che viva sull'altra faccia del globo, potrà farne propria neanche la minima parte<sup>76</sup>.

L'attività pedagogica che sottende all'azione del “trasmettere”, quindi, deve assumere un ruolo più completo e realistico del semplice ruolo “formale”, ed il contributo delle analisi antropologiche in questo campo, può dar forma all'interpretazione dei

---

<sup>74</sup> Cfr. Mondher Kilani (1994), *L'invenzione dell'altro. Saggi sul discorso antropologico*, Edizioni Dedalo, Bari 2004.

<sup>75</sup> Ruth Benedict (1934), *Modelli di cultura*, Editori Laterza, Roma-Bari 2010, p. 8.

<sup>76</sup> Ruth Benedict (1934), *Modelli di cultura*, Editori Laterza, Roma - Bari 2010, p. 8.

processi educativi: non può essere negata, infatti, l'evidenza che il "prodotto" della trasmissione, cioè dell'insegnamento e dell'apprendimento umano, è sempre e comunque la cultura, cioè quell'insieme complesso che secondo Ward Goodenough comprende modelli di significato, di realtà, di valori, di azioni e di decisioni condivise, assunte dai gruppi umani<sup>77</sup>.

Il riconoscimento del valore di ogni cultura in sé risulta essere, quindi, prioritario sulle altre valenze teoriche e pratiche, perché il bambino è, comunque, espressione della "sua" cultura e del modello educativo nel quale sviluppa la sua personalità.

L'esperienza di approccio al campo d'indagine maturata a Stromboli in questi tre anni è stata un continuo sperimentare strumenti per interpretare la cultura che osservavamo, nel suo dinamico evolvere, partendo dalle posizioni teoriche che Matilde Callari Galli ci offriva già qualche decennio fa, secondo le quali:

dalla fabbricazione e dall'uso del primo utensile – la pietra scheggiata – attraverso ogni successiva scoperta e attraverso la trasmissione del patrimonio di queste scoperte che si andavano accumulando da una generazione all'altra mediante il processo educativo, l'evoluzione umana è stata sempre più determinata dalla cultura: l'uomo si trasforma nella cultura, mediante la cultura, verso una nuova cultura<sup>78</sup>.

Il meccanismo di questa trasformazione è certamente universale, ma i risultati del processo sono necessariamente diversi, perché diversi sono i problemi dell'esistenza di ogni cultura e diverse sono le strategie di risposta da applicare: il tentativo dell'approccio antropologico è proprio quello di indagare i diversi risultati, come procedura di costruzione della conoscenza, destrutturando la composizione delle condizioni che mirano ad un illusorio discorso universale intorno all'uomo.

Per l'antropologia, parlare di "cultura" vuol dire necessariamente indagare conti-

---

<sup>77</sup> L'antropologo americano W. H. Goodenough è considerato uno dei fondatori dell'etnoscienza e pioniere di quell'ambito di studi che prenderà il nome di "analisi componenziale". Cfr. Ugo Fabietti, Francesco Remotti (a cura di), *Dizionario di Antropologia. Etnologia. Antropologia culturale. Antropologia sociale*, Zanichelli, Milano 2009.

<sup>78</sup> Matilde Callari Galli, *Gli altri noi. La violenza dell'ideologia delle civiltà e dell'eguaglianza in una prospettiva critica dell'antropologia culturale*, Sergio Ghisoni Editore, Milano 1974, p. 70.

nue lacerazioni e frammentazioni identitarie, per interpretarla nella fluidità e dinamicità del suo procedere.

Il confronto fra culture diverse, poi, è occasione che valorizza l'esperienza sociale di ognuno di noi, ma per coglierne appieno tutte le potenzialità è necessario costruire gli strumenti per decodificare i messaggi che i tanti *sé* indirizzano ai tanti *altri*.

Appare concreta, ai fini della nostra interpretazione, la considerazione che le analisi antropologiche comunicano un'esperienza di decentramento del *sé*, offrendosi come descrizioni e rappresentazioni di modelli culturali, frutto di un intenso, rigoroso lavoro scientifico di registrazione ed interpretazione di una pluralità di "testi" multivocali, di luoghi, di incontri, di eventi, di racconti, di storie di vita e di percorsi metodologici, attraverso il quale viene costruito il metodo:

l'antropologia cerca di guardare attraverso i veli del senso comune, aiuta a individuare stereotipi e pregiudizi insospettati, partecipa in modo diretto e spesso suggestivo a quel processo, doloroso per la sua inesauribile corrosività, che ci fa incessantemente cercare la realtà dietro le apparenze<sup>79</sup>.

Riteniamo fortemente attrattivo quel presupposto teorico fondamentale della scienza antropologica indicato come *discorso intorno all'uomo*, perché l'espressione impone necessariamente anche un'attenzione agli aspetti della sua ereditarietà sociale e culturale, cioè alla sua capacità di acquisire e trasmettere abitudini sociali e culturali, quasi un'organizzazione identitaria per preservare la propria sopravvivenza.

In questo senso, siamo convinti che l'antropologia si componga come scienza dell'educazione laddove, nel significato più ampio di *educazione*, si deve far riferimento a fatti ed azioni educative necessarie per definire le esperienze dell'incontro con l'*altro*:

mettendo in luce modi di vita e visioni del mondo "altre" possiamo spingere la nostra didattica "oltre lo steccato" del senso comune, contribuendo a far perdere alla cultura che trasmettiamo quel carattere di "naturale", di "inevitabile", di

---

<sup>79</sup> Matilde Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2000, p. 90.

“eccellente” che spesso la fa apparire come l’unica soluzione veramente degna di essere considerata civile<sup>80</sup>.

Facciamo nostre, allora, le posizioni teoriche di chi rintraccia molte analogie fra il lavoro dell’antropologo e quello dell’insegnante: entrambi hanno una funzione ben più articolata della semplice indizione alla conoscenza dell’*altro*, perché sono sempre più numerose le esigenze che entrambi, l’antropologo sul campo e l’insegnante nella sua classe, instaurino con i loro interlocutori un dialogo costruttivo di conoscenze comuni, dal quale tutti gli attori sociali escano profondamente cambiati<sup>81</sup>.

Per realizzare pienamente questi obiettivi, l’insegnante deve assumere il ruolo di un vero e proprio “progettista educativo”, con il compito determinante di indagare le strategie più adatte a realizzare una costruzione “sociale” del sapere.

Così come l’obiettivo principale dell’educazione è la trasmissione dei saperi, che può essere realizzata attraverso vari processi, formali ed informali, messi in atto dalle diverse strutture sociali che compongono una comunità, l’espressione costruzione “sociale” del sapere è qui intesa come costruzione condivisa dei significati della realtà, o come espressione di visioni della realtà.

Da un punto di vista antropologico, i primi tentativi di indagine della trasmissione culturale, attraverso la comprensione della cultura dell’infanzia e dell’adolescenza, risalgono agli ultimi anni del XIX secolo, con Franz Boas prima, e con le sue allieve, Ruth Benedict e Margaret Mead, poi.

Come scrive Matilde Callari Galli, è certamente a Ruth Benedict che siamo debitori del primo tentativo di elaborare una classificazione dei ruoli che l’educazione è chiamata a svolgere<sup>82</sup>, perché l’educazione assolve al compito primario di colmare la distanza tra i gruppi generazionali, conducendo i giovani ad accettare i ruoli propri dell’età adulta.

---

<sup>80</sup> Matilde Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2000, p. 94.

<sup>81</sup> Cfr. Matilde Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2000, vedi in particolare p. 97.

<sup>82</sup> Cfr. Matilde Callari Galli, *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (FI) 1993. I ruoli dell’educazione ai quali si fa riferimento sono suddivisi schematicamente nell’azione di trasmettere, di preparare, di trasformare. Si veda in particolare p. 79.

Gli studi della Benedict hanno dimostrato che possono essere individuati infiniti esempi della diversità di una cultura da un'altra: un comportamento che alcune società ignorano, o non concepiscono, in altre può diventare fondamentale a tal punto da influenzare tutto il costume sociale, tanto che anche le situazioni più estranee possono essere affrontate solo nei suoi termini:

tratti privi di intrinseca relazione, storicamente indipendenti, si fondono in un tutto inscindibile, dando occasione a modi di comportamento che non hanno parallelo in regioni in cui non sia avvenuta quella fusione. Come naturale conseguenza, uno stesso modo di comportamento è giudicato diversamente in culture diverse<sup>83</sup>.

Per la Benedict, cioè, la cultura, coacervo di costumi, idee, norme, è il sistema che compone la vita degli uomini, e la funzione del modello è quella di integrare, dopo averli selezionati, i più svariati tratti culturali:

ogni società, in ogni parte del mondo, ha sempre fatto una tale scelta; ognuna ignora le cose che a un'altra sembrano fondamentali e dà un peso sproporzionato a quelle che all'altra appaiono meno importanti. Per esempio, una cultura non riconosce il valore del denaro, mentre un'altra ne ha fatto un elemento fondamentale in ogni campo del comportamento; in una società si fa incredibilmente poco conto della tecnologia, anche in quegli aspetti della vita che sembrano necessari ad assicurare la sopravvivenza, mentre in un'altra, egualmente primitiva, la tecnologia ha raggiunto risultati complessi e straordinariamente adatti alla situazione; una costruisce un'enorme superstruttura sull'adolescenza, un'altra sulla morte, un'altra sulla vita eterna<sup>84</sup>.

Il tentativo d'analisi della Benedict affida alla "trasmissione" il ruolo fondamentale di condurre gruppi diversi per tradizioni e cultura, che condividano però uno stesso sistema statale, ad un unicum: pur conoscendo la dinamicità delle culture nel tempo, in-

---

<sup>83</sup> Ruth Benedict (1934), *Modelli di cultura*, Editori Laterza, Roma - Bari 2010, p. 30. L'edizione Laterza riproduce fedelmente quella pubblica da Feltrinelli, Milano, nel 1960.

<sup>84</sup> Ruth Benedict (1934), *Modelli di cultura*, Editori Laterza, Roma - Bari 2010, p. 30. L'edizione Laterza riproduce fedelmente quella pubblica da Feltrinelli, Milano, nel 1960.

fatti, per la studiosa persistono, tenacemente, dei modelli culturali specifici, determinati dalla corrispondenza tra l'educazione ricevuta nei primi anni di vita dagli individui e la struttura del loro carattere, in grado di operare a sostegno della cultura stessa.

Ogni società esprime una propria *modellizzazione (social patterning)*, cioè, un tratto culturale può avere una distribuzione più o meno ampia, ma esso entra a far parte di un modello (*pattern*) specifico:

in una regione lo spirito guardiano si è combinato con le cerimonie della pubertà, in un'altra con il totemismo, in un'altra ancora con le società segrete, e poi con un rango sociale ereditario, oppure con la magia nera<sup>85</sup>.

Per Margaret Mead, l'antropologa che più di tutti coloro che hanno contribuito ad affrontare il campo della ricerca educativa ha descritto modi e comportamenti della vita di altri popoli, il lettore dei suoi resoconti – con specifico riferimento alla società occidentale, “agli americani” –, confrontandosi con gli stili ed i comportamenti “altri” da lei descritti, avrebbe potuto cogliere la grande occasione di conoscere meglio se stesso, quindi dotarsi di un antidoto per il proprio etnocentrismo, che poteva addirittura farlo pervenire a quella “tolleranza universale” che soltanto una cultura eterogenea può conseguire<sup>86</sup>.

Proprio per questo l'educazione deve essere intesa come “processo culturale”, come modo, cioè, attraverso il quale

ogni bambino appena nato – e nato con una potenzialità di apprendere grandissima, più grande di quella di qualunque altro mammifero – è trasformato in un membro a pieno diritto di una società, in un individuo che condivide con gli altri membri del gruppo una specifica cultura<sup>87</sup>.

---

<sup>85</sup> Ruth Benedict, *The Concept of Guardian Spirit in North America*, in *Memoirs of the American Anthropological Association*, 29, 1923, così come citato in Ugo Fabietti, *Storia dell'antropologia*, Zanichelli, Milano 1991, p. 64. Secondo l'autore, la Benedict, nel suo lavoro sulla credenza dello “spirito guardiano” del Nord America, in relazione ad altri tratti, perviene alla conclusione che tale credenza assumeva una sfumatura “psicologicamente” diversa da una società ad un'altra.

<sup>86</sup> Cfr. Matilde Callari Galli, *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (FI) 1993. Il riferimento dell'autrice è a Margaret Mead, *L'adolescente in una società primitiva*, Universitaria, Firenze 1959.

<sup>87</sup> Margaret Mead, *Our Educational Emphasis in Primitive Perspectives*, in “The America Journal of Sociology”, XLVIII (1943), n. 6, maggio, così come riportato in Matilde Callari Galli, *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (FI) 1993, p. 85.

Con una ricerca condotta sull'isola di Manus, nella Nuova Guinea, ad esempio, la Mead scopre dei bambini incredibilmente poveri di fantasia, quasi “atrofizzati” nella loro attività ludica, frutto dell'insufficiente cura dei genitori, protesi, per modello di comportamento culturale, ad abbandonare i bambini a loro stessi. Questa mancanza di dialogo con i propri genitori,

l'assenza di spiegazioni sulla natura del “reale”, il silenzio ai “perché” infantili, porta ad “inventarsi” spiegazioni del mondo di tipo evasivo rispetto alla realtà, porta ad attribuire una potenza oscura, un'anima ad ogni cosa<sup>88</sup>.

### **II.3.2 *Giocare con la creatività.***

Concettualmente abbiamo fatto nostre alcune interpretazioni elaborate da Massimo Squillacciotti su altri contesti educativi italiani, dalle quali emerge che le abilità cognitive del bambino non sono frammentate e separate, ma, al contrario, integrate e relazionate in un bambino che dobbiamo considerare “bambino rotondo”, perché nel percorso della conoscenza egli costruisce le proprie competenze per parti integrate di fare e sapere<sup>89</sup>: la costruzione della percezione del sé, dell'altro e del mondo, insieme all'elaborazione di quelle negoziazioni necessarie per costruire le relazioni con il mondo, sono esperienze che il bambino può imparare a conoscere e gestire, se viene pensato e curato nella sua completezza di bambino.

Dal nostro punto di vista, soprattutto professionale, le posizioni di Squillacciotti sono pienamente condivisibili, perché riteniamo che la creatività e la fantasia siano gli strumenti ideali attraverso i quali il bambino può e deve intraprendere il suo viaggio intellettuale alla scoperta del mondo, sperimentando nuovi percorsi di apprendimento: ogni percorso intrapreso, rappresenta, comunque, la realizzazione materiale della sua capacità progettuale e dimostra che egli è dotato di capacità previsionali ed

---

<sup>88</sup> Matilde Callari Galli, *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (FI) 1993, p. 86. Il riferimento dell'autrice è al libro di Margaret Mead, *Growing up in New Guinea*, Blue Ribbon, New York 1930.

<sup>89</sup> Cfr. Massimo Squillacciotti (a cura di), *LaborArte. Esperienze di didattica per bambini*, Meltemi Editore, Roma 2004. L'autore fa riferimento alle analisi di Bruner J. S. (1983), *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*, Armando Editore, Roma 1992, con le quali lo psicologo dell'educazione prova a dare risposta ai “come” si originano le capacità del fare infantili.

è in grado di collegare le sue azioni fisico/manuali alle sue intenzioni e ai suoi propositi.

Disegnare, colorare, dipingere, tagliare, incollare, richiedono uno sforzo ed una concentrazione di energia delle mani tali da ritenere che esse non sono solo lo strumento attraverso il quale il bambino realizza un'idea, ma, piuttosto, lo strumento che guida il pensiero a strutturarsi

prima ancora che ad esprimersi linguisticamente, a diventare materia, od anche il supporto parallelo del racconto e delle fantasie creative che lo stesso bambino va facendo durante questo "lavoro", come attività profonda di realizzazione di sé<sup>90</sup>.

Mentre disegna, taglia, ordina, incolla, cioè, mette insieme gli elementi per comporre la sua creazione, quindi, la sua mano cessa di essere semplicemente mano, per divenire "motore" ed azione del suo fare ed in tal modo crea una comunicazione tra il suo "capolavoro" e il linguaggio: un legame così intimo da far azzardare l'ipotesi della realizzazione di un "linguaggio" ogni qual volta osserviamo un bambino nell'azione di "creare", di usare alcuni attrezzi, o di spiegare la creazione realizzata e il suo uso.

È soprattutto per questo motivo che riteniamo il laboratorio uno spazio che non deve essere considerato solo un luogo fisico dove ritrovarsi, ma uno spazio educativo a pieno titolo, dove poter sperimentare, con attività pratiche, strategie didattiche mirate alla costruzione e definizione del sé bambino.

La possibilità di trasformare i materiali in manufatti, infatti, permette ai bambini di elaborare progettualmente nuove idee, perché la creatività è un processo che è espressione della realizzazione del sé attraverso lo sviluppo delle proprie potenzialità.

Ogni essere umano, in questo senso, è "potenzialmente" creativo, cioè deve essere educato a trasformare le sue "potenzialità" in capacità produttive della mente: le possibilità di sviluppo di questa "azione" dipendono esclusivamente dalla cura che

---

<sup>90</sup> Massimo Squillacciotti (a cura di), *LaborArte. Esperienze di didattica per bambini*, Meltemi Editore, Roma 2004, p. 25.



l'educatore pone nell'offrire gli stimoli che favoriscono l'esplorazione e la conquista di nuovi orizzonti.

Nella specificità del nostro percorso d'indagine, per realizzare la valorizzazione delle diverse *qualità creative* incontrate, abbiamo dovuto porre il nostro sguardo sulle diverse "culture", intese come modelli educativi, come abbiamo imparato a fare con la Benedict<sup>91</sup>, perché la *cultura* è espressione di quel complesso di norme, di lingua e di comportamenti condivisi, che costituisce la struttura sulla quale si compongono le *identità*: se è povera di stimoli, il bambino non avrà la possibilità di sviluppare pienamente le proprie potenzialità, mentre, al contrario, se ne è ricca, egli avrà la possibilità di sviluppare pienamente le proprie *qualità creative*.

Le *qualità creative* sono da interpretare come quelle opportunità per sviluppare le potenzialità della realizzazione del sé, che è possibile se poniamo cura alle particolarità e alle predisposizioni del bambino<sup>92</sup>.

In questo senso, vanno riconosciute ad ogni bambino le diverse, individuali, *possibilità* di espressione, incoraggiando, al contempo, le capacità potenziali della sua fantasia, della sua creatività, della sua immaginazione, aspetti propriamente umani, che prescindono dalla cultura, ma allo stesso tempo la definiscono, e contrastare le forti resistenze culturali al loro realizzarsi, che provengono dal mondo degli adulti.

Soprattutto per questo, convince la riflessione di Squillacciotti riferita al contesto nel quale si opera l'apprendimento/insegnamento, perché in esso si realizzano relazioni, che possiamo curare soltanto se teniamo conto che esse devono rispondere a regole comunicative, principalmente sociali, che si inseriscono, però, in dinamiche culturali già consolidate<sup>93</sup>.

Proprio per questo, la scelta della struttura nella quale lavorare è stata ponderata a

---

<sup>91</sup> Cfr. Ruth Benedict (1934), *Modelli di cultura*, Editori Laterza, Roma - Bari 2010.

<sup>92</sup> È soprattutto per questi motivi che la ricerca in questo particolare contesto socio-culturale ha avuto come impostazione l'osservazione e la registrazione rigorosa dei dati relativi agli spazi e alle strutture educative, ai materiali di lavoro, ai contesti familiari e sociali di riferimento, ma, soprattutto, ai bambini nelle loro individualità.

Questo ha permesso di definire un quadro d'insieme per la lettura del concretizzarsi di queste *identità bambino*, intese come possibilità di realizzarsi nei contesti sociali, educativi e ambientali nei quali sono inserite.

<sup>93</sup> Cfr. Massimo Squillacciotti (a cura di), *LaborArte. Esperienze di didattica per bambini*, Meltemi Editore, Roma 2004.

lungo, perché da parte del gruppo di lavoro vi era qualche preoccupazione per come i bambini avrebbero vissuto il luogo in sé, cioè come proiezione delle esperienze, negative o positive, vissute durante l'anno scolastico che avrebbe potuto indurli a reiterare abitudini e comportamenti consolidati e a partecipare in modo improprio alle attività<sup>94</sup>.

Nelle nostre intenzioni il laboratorio doveva essere occasione per svolgere attività d'impronta pratico-costruttiva, con la creazione di percorsi di conoscenza e formazione, che solo apparentemente si connotavano come extra curricolari: disegnare, pitturare, colorare, raccontare, leggere, scrivere, costruire oggetti, animare storie, scoprire la musica, cucinare, impastare ecc., sono attività comprese già nei percorsi della scuola dell'infanzia, ma i tempi e i modi di praticarle assumono con il laboratorio una diversa caratteristica.

Le nostre proposte, infatti, contenevano implicazioni più complesse del semplice laboratorio ludico, perché stimolare la creatività, vuol dire soprattutto incoraggiare i bambini ad usare le mani per realizzare le loro creazioni, perché, come scrive Squillacciotti, quando la mano interviene nella realizzazione degli strumenti, nell'elaborare un linguaggio della tecnica, il suo "fare" incorpora ed esprime un "saper fare" che si compone nella mente,

in quanto ricava dall'oggetto le sue regole compositive, le regole delle relazioni tra le sue diverse parti e della collocazione delle sue forme nello spazio oggettuale<sup>95</sup>.

Questa collocazione, però, non si realizza per tutti i bambini allo stesso modo, perché la costruzione concettuale che porta alla manualità è la proiezione del proprio sé, delle proprie potenzialità, che dipendono in maniera determinante dalle occasioni e dalle possibilità culturali di ciascun bambino: ogni bambino, nella sua unicità, infat-

---

<sup>94</sup> Non possiamo sottovalutare la considerazione che ci sono delle "convenzioni" negli ambienti scolastico-educativi che fanno riferimento a comportamenti e abitudini che diventano propri del ruolo che ognuno di noi svolge in quel settore e gli alunni non sono esclusi da questo discorso, anche se, in alcuni casi, sembra che il tutto avvenga in maniera inconsapevole.

<sup>95</sup> Massimo Squillacciotti (a cura di), *LaborArte. Esperienze di didattica per bambini*, Meltemi Editore, Roma 2004, p. 27.

ti, è soprattutto il risultato dei modelli educativi e culturali nei quali è inserito, che determinano e condizionano inevitabilmente il formarsi e l'evoluzione dei suoi comportamenti.

Ancor più e allo stesso modo, non possiamo non tener conto dell'esperienza condivisa dell'antropologa americana Margaret Mead, la quale ha dimostrato che i modelli educativi di riferimento sono determinanti nella formazione e nello sviluppo della personalità degli esseri umani e che proprio per questo l'educazione deve essere intesa come un "processo culturale", perché è il modo attraverso il quale ogni bambino appena nato – e nato con una potenzialità di apprendere enorme – viene trasformato in componente di una società, o di un gruppo, imponendo la condivisione con gli altri membri di quella società, o quel gruppo, della specifica cultura<sup>96</sup>.

Il riferimento che privilegiamo, in questa sede, è quel concetto di "cultura" elaborato da Antonio Gramsci, secondo il quale cultura non è il possedere un magazzino ben fornito di notizie, ma è la capacità che la nostra mente ha di comprendere la vita, il posto che vi teniamo i nostri rapporti con gli altri uomini, perché in questo senso,

ha cultura chi acquista coscienza di sé e chi sente la relazione immanente con tutti gli altri esseri, ciò che da essi lo diversifica e ciò che ad essi lo unisce<sup>97</sup>.

La capacità, però, non può essere innata, ma va costruita.

Appare evidente, infatti, che la *non-cura* nell'educazione, o la negligenza nel porre responsabilmente attenzione al proprio ruolo di educatore, non permette ai bambini di riconoscersi in un modello di riferimento per la costruzione del suo pensare e del suo agire e questo si traduce in una falsificazione del proprio mondo e del proprio ruolo *negoziabile* in esso: la personalità individuale, infatti, si definisce attraverso il particolare modello culturale che una determinata società adotta nell'educazione del bambino e questo modello lo influenza in maniera determinante fin dalla nascita<sup>98</sup>.

---

<sup>96</sup> Cfr. Margaret Mead (1930), *L'adolescenza in Samoa*, Giunti Editore, Firenze 2007.

<sup>97</sup> Antonio Gramsci, *Letteratura e vita nazionale*, Editori Riuniti, Roma 1971, così come citato in Matilde Callari Galli, Gualtiero Harrison, *La danza degli orsi*, Salvatore Sciascia Editore, Caltanissetta-Roma 1974, p.383.

<sup>98</sup> Cfr. Margaret Mead (1930), *L'adolescenza in Samoa*, Giunti Editore, Firenze 2007.

Questo processo viene definito di *inculturazione* e corrisponde all'adattamento della struttura della personalità – così come essa si è costruita, attraverso l'educazione – al modello di una cultura, perché ogni individuo è figlio della cultura nella quale è stato allevato ed è la stessa che dovrà dare risposta ai suoi bisogni e fornirgli gli “strumenti” per la sua realizzazione personale.

In questo senso, i luoghi-scuola hanno la responsabilità di curare le negoziazioni identitarie perché sono luoghi nei quali si realizza, in forma organizzata e specifica, quella parte del processo educativo che è determinante per la concretizzazione dei processi di socializzazione e di selezione sociale<sup>99</sup>.

Appare evidente, a questo punto, che vi è una differenza significativa tra il processo di “trasmissione culturale”, che è aspetto informale dell'educazione, e il processo di “trasmissione dei saperi”, che è, invece l'aspetto formale: con il primo, l'essere umano “riceve”, attraverso un insieme di stimoli volontari e involontari, il modello della sua cultura, con il secondo, invece, l'essere umano “riceve”, attraverso un insieme di stimoli prevalentemente volontari, quella che viene denominata “istruzione”.

L'aspetto formale e quello informale sono entrambi modelli educativi e culturali, che sviluppano dinamiche completamente diverse e che, in qualche modo, devono essere *mediati* e fra tutti i luoghi educativi, la scuola, dal nostro punto di vista, riveste un ruolo determinante per la mediazione e la negoziazione tra identità costrette ad incontrarsi, perché la scuola, come tutte le invenzioni culturali complesse,

non può esimersi dal subire, laddove si impianta, modifiche poco o tanto vistose, non può esimersi dal contestualizzarsi [...] Come luogo fisico in cui in ore più o meno fisse agiscono e interagiscono persone, poi, la scuola è un posto dove “succedono cose”, un mucchio di cose, una marea montante di cose! Per la complessità che la caratterizza, per le contestazioni che spesso la attraversano, per l'amore, l'odio, la rassegnazione o l'apatia con cui è vissuta o immaginata o analizzata, per la gioia o l'angoscia o il rinascimento che provoca, per le carriere che lancia o tarpa o deforma, per i poteri che vi esercitano nel tentati-

---

<sup>99</sup> Cfr. Steven Brint (1998), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna 2000.

vo di trasformare le persone in alunni e insegnanti, il pensiero in saperi e le abilità in competenze, la scuola è stata via via interpretata tramite costrutti immaginativi variegati, essi pure, a volte ineludibilmente, contrastanti<sup>100</sup>.

Proprio per questo, fra i tanti vantaggi che si possono individuare nelle attività dei nostri laboratori, riteniamo che la “procedura” utilizzata sia certamente l’aspetto fondamentale, perché ai bambini sono stati indicati gli strumenti e le modalità di svolgimento generali, ma sufficienti per lo svolgimento del lavoro richiesto, lasciandoli per il resto liberi di creare il proprio percorso e di giocare, così da ottenere il risultato desiderato: la libertà di poter scegliere il materiale, la tecnica, i supporti, li ha indotti a sperimentare forme nuove e a realizzare infinite possibilità, perché nel laboratorio, cioè nello spazio della sperimentazione, i bambini, ma anche noi insegnanti, abbiamo potuto trasformare in “oggetti” le sollecitazioni fondamentali su procedimenti e tecniche<sup>101</sup>.

Nel nostro caso, l’unico elemento in comune fra una situazione consolidata dalla frequenza ed una assolutamente nuova per tutti era solo quella di “varcare la soglia di una scuola”, ma il progetto, per poter essere assunto a strumento di indagine, è stato “adattato” alle risposte ed alle richieste dei bambini: proprio per questo, in classe, come scrive Lévi-Strauss per gli antropologi che lavorano sul campo, abbiamo dovuto fare tutti insieme l’*apprendimento di noi stessi*, per poter realizzare gli obiettivi attesi del nostro lavoro.

#### **II.4 Note tecniche.**

Per la rilevazione dei dati individuali dei bambini sono state predisposte diverse griglie, dettagliate per “Aree”, nelle quali è stato annotato giorno per giorno l’andamento delle attività, rispetto alle particolarità individuali incontrate.

---

<sup>100</sup> Leonardo Piasere, *A scuola. Tra antropologia e educazione*, SEID Editori, Firenze 2010, p.17.

<sup>101</sup> Cfr. Massimo Squillacciotti (a cura di), *LaborArte. Esperienze di didattica per bambini*, Meltemi editore, Roma 2004, vedi in particolare p. 85.

Una prima griglia è stata predisposta per la rilevazione dei dati relativi all'Area relazionale – con l'intento di interpretare il rapporto dei bambini con gli adulti, attraverso osservazioni di carattere generale, che fanno riferimento al loro comportamento al mattino, quando si separano dalla figura familiare che li accompagna, o all'attenzione verso le attività, in particolare gli ambiti dell'autonomia e della collaborazione con i propri coetanei e con gli adulti.

Una seconda griglia è stata organizzata per la registrazione dei dati relativi all'Area linguistico-comunicazionale – con esplicito riferimento all'uso del linguaggio verbale ed alla capacità dei bambini di parlare, ascoltare e farsi capire.

Una terza griglia è stata progettata per la rilevazione dei dati riferibili all'Area logico-matematica – con esplicito riferimento all'analisi della loro capacità di discriminare, seriare, classificare, quantificare.

Nella quarta griglia, infine, sono stati registrati i dati relativi alla percezione e conoscenza che ogni bambino ha del proprio corpo – comprese le abilità fino-motorie e quelle grosso-motorie –, alle loro abilità sensoriali e a quelle relative all'organizzazione spazio-temporale.

Tutti i dati, poi, sono confluiti in una griglia generale dove sono state incrociate le rilevazioni sull'autonomia personale, sociale e "scolastica" dei bambini ed il loro adattamento alle attività laboratoriali proposte. Questo, nel nostro intento, può definire i termini dell'interpretazione generale delle attività di lavoro svolte quotidianamente nei tre anni, rispetto ai risultati attesi e a quelli effettivamente ottenuti.

#### **II.4.1 Dal diario giornaliero di lavoro.**

*Università della Calabria, 28 giugno 2011*

*Qualche tensione emotiva relativa alla considerazione che lavoreremo con bambini di età compresa tra i tre e i sei anni, ai quali i genitori avranno raccontato che ci sono delle persone "nuove", delle maestre che loro non conoscono, ma con le quali certamente faranno delle cose belle. Questo potrebbe non essere sufficientemente per rassicurarli e convincerli a partecipare attivamente.*

[...]

*Ho delle idee sul lavoro da proporre, maturate durante le visite saltuarie, per brevi periodi, nei mesi di marzo, aprile e maggio, ma non conosco ancora le dinamiche*

# Griglia di osservazione: laboratori per bambini e bambine dell'infanzia e del primo ciclo primaria.

NOME \_\_\_\_\_ COGNOME \_\_\_\_\_

Laboratorio infanzia / primo ciclo primaria \_\_\_\_\_

Sezione \_\_\_\_\_ Anno \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

	SI	in parte	NO
1. Si separa dai genitori/figure parentali in modo sereno			
2. Cerca il contatto fisico con l'insegnante/ educatore			
3. Comunica con il linguaggio mimico/verbale i propri bisogni			
4. Esplora lo spazio sezione / classe			
5. Appare timido e si isola con facilità			
6. Si avvicina ai compagni			
7. E' aggressivo nei confronti dei compagni			
8. Comunica in L1			
9. Comprende la L2, ma non comunica verbalmente			
10. Sa comunicare verbalmente in L2			
11. Ripete semplici parole pronunciate dall'adulto			
12. Denomina spontaneamente oggetti conosciuti			
13. Denomina immagini relative ad oggetti			
14. Definisce azioni relative ad immagini			
15. Usa la parola - frase durante la comunicazione spontanea			
16. Si aiuta con il gesto durante la comunicazione			
17. Riesce ad usare il materiale di gioco in modo corretto			
18. Segue con attenzione una breve storia narrata dall'insegnante/educatore con il supporto delle immagini			
19. Mostra attenzione durante le attività che coinvolgono prevalentemente il linguaggio verbale			
20. Si fa capire dall'adulto quando ha bisogno di andare in bagno			
21. È in grado di comunicare verbalmente all'adulto il proprio bisogno di andare in bagno			
22. È autonomo nell'uso del bagno			
23. Accetta di assaggiare i cibi nuovi			
24. Accetta le prime "regole" sociali			

DATA \_\_\_\_\_

INSEGNANTI/EDUCATORI \_\_\_\_\_

**GRIGLIA DI OSSERVAZIONE**  
**Laboratori creativi**

**Bambini 3 – 6 anni**

Stromboli

Data .....

**COMUNICARE ORALMENTE: COMPrensIONE E PRODUZIONE**

<b>Dai 3 anni</b>	bene	In parte	no
Comprende semplici consegne e risponde utilizzando prevalentemente codici extralinguistici			
Risponde fisicamente a semplici consegne			
Risponde fisicamente a domande a risposta chiusa (per es. con movimenti del capo)			
Risponde oralmente a domande a risposta chiusa			
Risponde a domande a risposta aperta con parole isolate o formule non analizzate			
Risponde a domande a risposta aperta utilizzando vocaboli nuovi e frasi strutturate			
Produce autonomamente espressioni incomplete (parola-frase, frasi ellittiche)			
Produce autonomamente frasi semplici sufficientemente comprensibili			
Sa analizzare verbalmente un'immagine			
Sa individuare e/o usare nel discorso le sequenze temporali (prima, adesso, dopo)			
Sa relazionare sul proprio vissuto in modo autonomo e prevalentemente corretto			
<b>Dai 5 anni</b>			
Produce autonomamente frasi articolate e corrette			
Comprende la lingua italiana per: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esprimere bisogni</li> <li>• Esprimere sentimenti e stati d'animo</li> <li>• Relazionarsi spontaneamente con gli altri</li> <li>• Chiedere per ottenere</li> <li>• Descrivere cose, azioni o persone</li> </ul>			



## LINGUA ORALE: CARATTERISTICHE, FUNZIONI E STRATEGIE

<b>Dai 3 anni</b>	bene	In parte	no
Integra la lingua con linguaggi extralinguistici soprattutto per farsi capire o chiedere spiegazioni			
Ha un bagaglio lessicale limitato al <i>qui e ora</i>			
Chiede aiuto se non capisce			
Chiede il significato di parole che non capisce o che non conosce			
Usa codici extralinguistici per cercare di comunicare			
<b>Dai 5 anni</b>			
Usa perifrasi per termini che non ricorda o non conosce			
Usa la lingua italiana per: <ul style="list-style-type: none"> <li>• esprimere bisogni</li> <li>• esprimere sentimenti e stati d'animo</li> <li>• relazionarsi spontaneamente con gli altri</li> <li>• chiedere per ottenere</li> <li>• descrivere cose, azioni o persone</li> </ul>			
Usa la lingua italiana per: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fare giochi di parole, rime, cantare, recitare filastrocche, poesie</li> <li>• Ascoltare fiabe, racconti, favole, novelle</li> <li>• recitare</li> </ul>			

## LINGUA SCRITTA: SCRITTURA

<b>Dai 5 anni</b>	scarso	soddisfacente	buono
Livello di coordinamento oculo-manuale			
Orientamento e ordine nella pagina			
Motricità fine			

## COMPORAMENTO E STRATEGIE DI INTERAZIONE

<b>Dai 3 anni</b>	si	In parte	no
Guarda e imita i compagni			
Interagisce solo con gli adulti			
Interagisce solo in un rapporto a due			
Interagisce in gruppo			
Segue le attività con attenzione ma silenziosamente			
Parla poco e non partecipa alle attività collettive			
Cerca di comunicare comunque anche se con mezzi limitati			
Prende senza chiedere			

Rielaborazione delle griglie consultabili su [www.iccazzago.it/drupal/files/Infanzia\\_Primary.pdf](http://www.iccazzago.it/drupal/files/Infanzia_Primary.pdf)

## OSSERVAZIONE DEGLI ASPETTI COMUNICATIVI IN CLASSE

Data dell'osservazione.....

Scuola.....

Classe.....

Osservatore.....

Attività (lezione, verifica, lavoro di gruppo, laboratorio,.....).....

### **1. Risposte agli stimoli dell'insegnante**

**I bambini e le bambine:**

1. 1 Ascoltano in silenzio apparento interessati	1 2 3 4 5 (graduare in ordine crescente)
1.2 Stanno in silenzio apparento distratti e/o annoiati	1 2 3 4 5
1.3 Fanno domande per approfondire l'argomento	1 2 3 4 5
1.4 Chiedono una migliore esplicitazione dei concetti	1 2 3 4 5
1.5 Parlano tra di loro dello stesso argomento	1 2 3 4 5
1.6 Parlano tra di loro di altri argomenti	1 2 3 4 5
1.7 Criticano e confutano le tesi dell'insegnante	1 2 3 4 5
1.8 Propongono attività di approfondimento	1 2 3 4 5
1.9 Rispondono agli stimoli suggerendo altre angolature del fenomeno studiato	1 2 3 4 5
1.10 Nell'argomentare utilizzano termini e/o concetti proposti dall'insegnante	1 2 3 4 5
1.11 Sollevano questioni che ampliano la visione del fenomeno	1 2 3 4 5
1. 12 Attingono alla loro esperienza per apportare contributi originali alla discussione	1 2 3 4 5

## **2. Modalità di rapporto prevalente tra compagni**

### **I bambini e le bambine**

2.1 Intervengono confrontandosi in modo costruttivo con i contributi dei compagni	1 2 3 4 5
2.2 Intervengono ignorando i contributi dei compagni	1 2 3 4 5
2.3 Non rispondono alle stimolazioni di alcuni compagni	1 2 3 4 5
2.4 Rispondono con lo scherzo a domande e/o interventi dei compagni	1 2 3 4 5
2.5 Deridono i compagni intervenuti	1 2 3 4 5
2.6 Intervengono contrapponendosi rigidamente a quanto sostenuto dai compagni	1 2 3 4 5

## **3. Rilevazione di obiettivi esplicitati nel progetto**

### **I bambini e le bambine**

3.1 Manifestano piacere nell'esprimersi	1 2 3 4 5
3.2 Manifestano piacere nell'apprendere	1 2 3 4 5
3.3 Manifestano fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze	1 2 3 4 5
3.4 Manifestano atteggiamenti di apertura nei confronti di eventuali compagni in situazione di svantaggio	1 2 3 4 5

Rielaborazione delle griglie di osservazione sugli aspetti comunicativi, tratte da

<http://www.cede.it/archivio/vives-cd/strumenti%20scuole/S075/esperto>

SCHEDA DI OSSERVAZIONE  
**LAVORO DI GRUPPO**

**Data dell'osservazione** .....

**Scuola** .....

**Classe** .....

**Osservatore** .....

1. Il lavoro di gruppo è organizzato in modo da prevedere una fase di preparazione iniziale e una fase di discussione conclusiva?
2. Il lavoro di gruppo prevede l'uso di materiali di lavoro  
Quali?  
Libri di testo/libri Strumenti di consultazione Lucidi  
esplicativi Strumentazione scientifica  
Strumenti informatici e telematici  
Altro .....
3. L'obiettivo e le procedure del lavoro sono sufficientemente chiare?
4. Il lavoro di gruppo prevede come procedura una serie di attività che confluiranno in un prodotto finale?  
Se sì, quale? .....
5. Il prodotto del lavoro di gruppo si rivolge anche ad un pubblico diverso dalla classe?
6. Sono stati indicati i tempi relativi alle diverse fasi
7. Le risorse e i materiali per il lavoro di gruppo sono adeguati?
8. I tempi indicati sono risultati sufficienti?  
Se no, perché .....
9. La disposizione dei banchi favorisce la comunicazione all'interno dei gruppi?
10. Quali sono stati i criteri scelti per la composizione dei gruppi?
  - Gruppi omogenei per abilità e competenze
  - Gruppi misti

11. Il numero dei componenti del gruppo è adeguato al compito assegnato?
12. Gli alunni mostrano di accettare le regole del gruppo?
13. L'insegnante partecipa al lavoro dei gruppi?  
 Se sì, per  
 Ascoltare e osservare  
 Dare informazioni su richiesta  
 Dare informazioni non richiesta Correggere alcune interpretazioni  
 Altro .....
14. Come si relazionano i gruppi con l'insegnante?  
 chiedono spiegazioni chiedono conferme sono  
 autonomi  
 avvertono disagio nell'esercizio del compito
15. La progressione dei lavori nei vari gruppi risulta controllabile?
16. Alla fine del lavoro è percepibile l'apprendimento ottenuto?
17. L'insegnante al termine del lavoro fa relazionare i gruppi e analizza con gli studenti gli aspetti positivi e negativi del lavoro svolto?
18. La classe è coinvolta e motivata durante il bilancio delle attività svolte in gruppo?

Rielaborazione delle griglie di osservazione sugli aspetti didattici, tratte da  
<http://www.cede.it/archivio/vives-cd/strumenti%20scuole/S075/esperto>

*del gruppo, che, comunque, non sono statiche, anzi, giorno dopo giorno cambiano. In questi termini, fare attività di lavoro, anche se sono laboratori creativi, su di un'isola e in un periodo estivo – quando cioè tutta la comunità è coinvolta nel fermento delle attività economiche legate al turismo –, con il caldo e la voglia di godersi la pausa estiva, non appare un lavoro così semplice.*

*Tutti i bambini aspettano l'estate per poter giocare e divertirsi in modo diverso e non certamente in un'aula scolastica, con la forte attrattiva della libertà di potersi svegliare ad un orario diverso da quello invernale e del mare, nel quale andare a tuffarsi.*

*Questi bambini, però, vivono in una realtà, dove i genitori sono costretti ad affidarli ai nonni, o ai fratelli più grandi, o alle baby-sitter, per poter lavorare a tempo pieno.*

*L'estate, per bambini e genitori strombolani, infatti, è la stagione dell'anno durante la quale si lavora di più, perché tutta l'economia isolana è rivolta alle attività legate al turismo ed in questo periodo nessuno può fermarsi, neanche per i propri bambini, perché questo è il loro vissuto quotidiano.*

## **II.5 Le esperienze in classe.**

### **II.5.1 Luglio del 2011.**

Diverse le attività proposte, tutte mirate a stimolare la creatività e funzionali alla realizzazione, nel secondo periodo, del progetto “Io e la fantasia” laboratorio programmato sul personaggio di Pinocchio.

Le attività sono state organizzate su sei giorni settimanali, da lunedì a sabato, dalle 8.00 alle 13.00, e nei 14 giorni effettivi di attività abbiamo registrato la frequenza di 13 bambini, con una media di dieci presenze per ognuno di loro, come riportato nella tabella n. 1.

In questo primo periodo è stato necessario fare reciproca conoscenza con i bambini e capire le dinamiche del gruppo-classe, per poter poi affrontare il progetto più impegnativo<sup>102</sup>.

---

<sup>102</sup> In questo primo periodo ha collaborato alle attività di lavoro Martina Bozzo, laureanda in Scienze della Formazione Primaria, che stava svolgendo la sua tesi di laurea in antropologia culturale su “la città a misura di bambino”.

**STROMBOLI 15-30 LUGLIO 2011  
PRESENZE**

	Cognome	Nome	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
1	A.	Nadia	P	P	dom	P	A	P	A	P	P	dom	P	P	P	P	P	P	dom	12\14
2	B.	Diego	A	A	dom	P	P	P	P	P	P	dom	P	P	P	P	P	P	dom	12\14
3	C.	Alessandro	A	P	dom	P	P	P	P	P	P	dom	P	P	A	P	P	P	dom	12\14
4	C.	Maddalena	P	P	dom	P	A	P	P	A	P	dom	P	A	A	A	P	P	dom	9\14
5	C.	Michela	P	P	dom	P	P	P	P	P	P	dom	A	A	P	A	P	P	dom	11\14
6	D.	Federico	P	P	dom	A	P	P	P	P	P	dom	A	P	P	P	A	P	dom	11\14
7	E.	Giorgia	P	P	dom	P	P	P	A	P	A	dom	A	P	A	A	A	A	dom	7\14
8	G.	Greta	P	P	dom	P	A	P	P	P	P	dom	P	P	P	P	P	P	dom	13\14
9	N.	Ralphine	P	P	dom	P	P	P	P	P	P	dom	P	P	A	P	P	P	dom	13\14
10	R.	Raul	P	P	dom	P	A	P	P	P	A	dom	A	P	P	A	A	A	dom	9\14
11	R.	Sofia	P	P	dom	P	A	P	P	P	A	dom	A	P	P	A	A	A	dom	9\14
12	U.	Sonia	P	P	dom	P	P	P	P	P	P	dom	P	P	P	A	A	A	dom	11\14
13	Z.	Luigi	P	A	dom	A	P	A	P	A	A	dom	A	A	A	A	A	A	dom	3\14
			11	11	11	11	8	12	12	10	9		7	10	8	6	7	8		

È stato dato ampio spazio ad attività creative diverse, ma in ogni attività tutti i bambini sono stati coinvolti e, in alcuni casi, sono stati loro stessi a proporre i giochi da realizzare.

**§ *La scatola del mare e la scatola della montagna:  
dal racconto alle proprie esperienze.***

✓ *La proposta.*

Il laboratorio delle scatole del mare e della montagna sarà sviluppato durante tutto il mese di luglio, alternandolo alle altre attività creative che saranno proposte quotidianamente.

Questo lavoro, infatti, risponde all'esigenza di sviluppare diverse abilità dei bambini, dalla manualità alla creatività, dalla percezione sensoriale alla capacità critica, per poi realizzare un prodotto finale concreto.

Proprio per questo è stato necessario costruire analiticamente lo schema progettuale seguito.

✓ *Svolgimento dell'attività.*

Dopo la lettura di un racconto sul mare e sulla montagna, attraverso una conversazione guidata i bambini saranno invitati a raccontare le loro conoscenze e le loro esperienze su questi due ambienti naturali e poi si procederà a realizzare alcune attività di lavoro per individuare:

- i diversi colori presenti nell'ambiente del mare e in quello della montagna;
- i diversi odori delle cose e degli animali presenti nei due ambienti e le diverse caratteristiche naturali:
- i suoni e i rumori della natura;
- le diverse esperienze maturate nei due ambienti – i bagni al mare, le passeggiate; i giochi sulla spiaggia, ecc.
- i bambini dovranno provvedere a recuperare a casa gli elementi che si riferiscono al mare o alla montagna – fotografie, ricordi, cartoline, materiali raccolti, conchiglie, sassolini, foglie ecc. – da inserire nelle scatole del mare e della montagna.



✓ *Specificità della scatola del mare.*

Con gli elementi recuperati dai bambini insieme progetteremo la “nostra scatola del mare”, che potrà rappresentare un paesaggio marino, o un vero e proprio “laboratorio del mare”, nel quale inserire:

- fotografie e cartoline personali;
- immagini da ricercare, selezionare, ritagliare da riviste;
- onde di carta pesta e di carta crespata;
- oggetti vari da realizzare con spugne, pongo e plastilina;
- disegni o immagini di pesci, conchiglie, ossi di seppia, stelle marine ecc.;
- immagini dei giocattoli al mare (secchiello, palette, palloni, ecc.)
- foto ricordo di esperienze vissute;
- barche costruite con pezzi di sughero o di legno, con la carta, ecc.

I bambini saranno invitati ad inserire le immagini e i reperti recuperati dentro e fuori la scatola, con attività di collage.

Si potrà ottenere, così, un utile sussidio didattico, uno stimolante laboratorio mobile per approfondire e sistematizzare le conoscenze del mare.

✓ *Specificità della scatola della montagna.*

Allo stesso modo, seguendo le stesse strategie operative, i bambini saranno invitati a costruire la “scatola della montagna”, nella quale potranno inserire gli elementi conosciuti di questo paesaggio.

All'interno della scatola potranno essere inseriti:

- montagne di carta, o di cartapesta costruite, dipinte e incollate per creare l'effetto di un paesaggio vero;
- disegni di alberi su cartoncino, da ritagliare per realizzare le pinete, i boschi, ecc.;
- immagini di animali di montagna: mucche, cervi, buoi, scoiattoli, ecc.;
- cartoline, fotografie ed immagini di paesaggi montani, ricercate o ritagliate da riviste, o da brochure turistici;
- oggetti di uso comune in montagna: scarponi, zaino, bastone;
- rami essiccati, bacche, foglie, immagini di frutta secca, come castagne e noci;

➤ immagini di fiori e piante che crescono in montagna.

✓ *Dalle scatole alle attività.*

Ogni bambino sceglierà le immagini, le selezionerà e con il supporto dell'adulto le ritaglierà.

Si costruiranno le onde, gli alberi, le montagne, il cielo, le barche, tutti gli elementi che loro hanno individuato come elementi naturali ed appartenenti agli ambienti del mare o della montagna.

All'interno della scatola saranno sistemati i materiali scelti e costruiti dai bambini.

La "scatola del mare" e "la scatola della montagna" si offrono come occasioni motivanti, come situazioni ricche di sollecitazioni, osservazioni, sempre a disposizione dei bambini.

Divengono rappresentazioni di un mondo ricco di ricordi, di situazioni vissute e, quindi, di conoscenze, di sensazioni, di emozioni, mediante attività diverse:

- sistemazione degli oggetti nella scatola per realizzare il paesaggio;
- conversazione con i compagni per apportare qualche modifica;
- descrizione degli oggetti, individuandone colori, forme, dimensioni, ecc.;
- invenzione di storie e racconti con personaggi veri o immaginari, ecc.

✓ *Caratteristiche da rilevare:*

➤ *I colori del mare e della montagna.*

L'ambiente marino e montano hanno una veste diversa. La spiaggia, il colore degli ombrelloni, i giochi, le imbarcazioni rendono il paesaggio ricco di combinazioni cromatiche interessanti.

Allo stesso modo, i boschi e i prati della montagna hanno colori specifici e caratteristici con il verde dominante.

Osservando le scatole possiamo sollecitare i bambini con alcune domande/stimolo:

- Di che colore è il mare? Ha lo stesso colore vicino la riva e al largo?
- Il mare è sempre dello stesso colore a tutte le ore?
- Com'è il mare quando il cielo è nuvoloso?

- Di che colore sono i boschi? Hanno lo stesso colore da vicino o da lontano?
- Di che colore sono i prati? Cambia nelle diverse stagioni dell'anno?
- Come può essere una montagna?

➤ *Completare e allargare paesaggi.*

Sarà necessario procurare immagini del mare e dell'ambiente montano, anche facendo ricorso a cataloghi, o dépliant pubblicitari.

Insieme ai bambini saranno scelte le immagini particolarmente significative ed eterogenee: mare calmo, agitato, durante una tempesta di sera, ecc.; montagna con bosco, con prato, con rocce, con pineta, ecc.

Ogni immagine scelta dovrà essere incollata al centro di un grande foglio in modo che intorno resti uno spazio molto ampio, affinché i bambini abbiano la possibilità di agire con i loro interventi grafici.

Sarà chiesto loro, infatti, di "allargare" l'immagine incollata tenendo conto delle combinazioni cromatiche e formali già presenti.

I bambini dovranno avere la possibilità di provare gli effetti su fogli bianchi prima di passare ad effettuare l'allargamento vero e proprio.

Potranno, poi, procedere nel lavoro utilizzando tecniche diverse: realizzare un collage di fogli di carta colorata, recuperati ritagliando immagini, o sfondi da cataloghi e riviste; usare colori a tempera, pennarelli, matite colorate, colori a cera, ecc.

➤ *Arricchire l'immagine.*

Quando i bambini avranno realizzato il loro ampliamento su tutto il foglio con le immagini del mare, o della montagna, saranno invitati ad andare a caccia di altre immagini – oggetti, persone, animali, ecc. – che in qualche modo possano essere inseriti con coerenza nella situazione grafica emersa: su una spiaggia potranno inserire ombrelloni, bagnanti, pesci, ecc., mentre in un bosco potranno inserire, animali, fiori, piante, funghi, ecc.

Dopo aver ritagliato le cose scelte, i bambini le dovranno sistemare tenendo conto degli accostamenti cromatici.

Quando tutti avranno terminato i loro lavori, questi saranno incollati su un gran manifesto ed in tal modo otterremo un'immagine complessa che permetterà di prati-

care tante altre attività: dalla lettura dell'immagine all'invenzione di storie, dal "cantastorie" alla rievocazione delle proprie esperienze, ecc.

➤ *Fare combinazioni cromatiche.*

I bambini, dopo aver scelto i materiali cromatici che prediligono fra tempere, acquerelli, pennarelli, matite colorate, saranno invitati a scegliere i colori con i quali raffigurare la montagna ed il mare.

Saranno, poi, sollecitati a realizzare su dei fogli le tonalità dei colori del mare: da quella più chiara, per rappresentare la porzione di mare vicino alla spiaggia, a quella più scura, per raffigurare il mare sempre più al largo. Allo stesso modo si procederà per le tonalità dei colori della montagna.

Su questi diversi sfondi saranno, poi, realizzati effetti cromatici, utilizzando tecniche pittoriche diverse: spruzzi di colori sui prati per ottenere i fiori; spruzzi bianchi sul mare per simulare le onde; linee con pennarelli per evidenziare le piante; linee con pennelli per dare l'idea del movimento del mare; tocchi di pennello per accentuare sfumature e fare un mare mosso, ecc.

- ✓ *Sintesi della metodologia didattica:* racconto di una storia, conversazione guidata, esplorazione senso-percettiva, giochi manuali, giochi sull'immagine, sui colori, sviluppo delle capacità oculo-manuali, giochi di movimento.
- ✓ *Spazi utilizzabili:* gli ambienti interni e quelli esterni della scuola.
- ✓ *Raggruppamenti:* attività di gruppo, eterogenei per età (3-4-5 anni).
- ✓ *Risorse occorrenti:* oggetti e immagini sul mare e sulla montagna, cartoncini di diversi colori e dimensioni, fogli di carta, carta da collage di diversi colori, carta velina di diversi colori, matite colorate, pastelli a cera, scatole, fogli da pacco, tempere, acquerelli, pennarelli, colla, forbici, materiale di recupero, pennelli, rulli, spatole per stendere il colore.
- ✓ *Tempi:* 10/15 giorni.

✓ *Considerazioni al termine delle attività.*

Nei primissimi giorni abbiamo raccontato le nostre reciproche esperienze su due luoghi ben definiti: il mare e la montagna.

Attraverso conversazioni guidate i bambini hanno rivelato il “loro” mare e la “loro” montagna, perché a questa età facilmente emerge dai racconti il senso di possesso, quasi a sottolineare il loro essere protagonisti e il senso di appartenenza, quasi la definizione di una percezione del sé che è generalmente della dimensione bambino.

Estremamente interessante è stata la scoperta della loro conoscenza dei due ambienti naturali, che li ha provocati a rievocare luoghi, colori, sensazioni: il loro vissuto “in mezzo al mare” è emerso chiaramente dalla ricchezza dei dettagli e delle sfumature relative all’ambiente marino, mentre la loro conoscenza della montagna era fortemente condizionata dai racconti degli adulti, o dalle immagini viste in televisione, sui giornali, solo alcuni bambini hanno raccontato di vacanze fatte in località di montagna in diversi posti d’Italia e d’Europa.

Tutti i bambini, però, la parola “montagna” l’hanno associata a *Iddu*, il “loro vulcano”, perché anche loro hanno la montagna!

È capitato spesso che i bambini, specie i più grandicelli, uscissero dalla classe e si fermassero in giardino a rivolgere lo sguardo al vulcano, quasi a controllarlo, o salutarlo, o monitorare la sua presenza quando avvertivano i suoi boati, che i bambini riconoscono come la “voce”, o la “tosse” del “loro vulcano”.

Dopo diverse discussioni, abbiamo deciso insieme di costruire due scatole, le “nostre scatole/ambiente”, del mare e della montagna: grazie alla collaborazione di alcuni genitori, due grosse scatole di cartone robusto hanno fatto il loro ingresso in classe e sono state posizionate a terra e, dopo avere deciso di colorare la scatola del mare con il colore azzurro e quella della montagna con i colori verde e marrone, i bambini hanno preso pennelli e tempere ed hanno colorato le loro scatole, qualcuno anche il pavimento e i vestiti ... meglio così, il colore non è stato sprecato!

Le scatole colorate sono state portate in giardino perché asciugasse il colore e, dopo qualche giorno, sono state riprese, per dipingere i particolari emersi dalle nostre conversazioni sull’argomento, che hanno la scatola sempre più personalizzata e decisamente riconoscibile: sulla scatola del mare, infatti, sono state definite le onde con pennellate di bianco e di blu sono state incollate conchiglie sassolini e della sabbia nera, portati “da casa”, mentre, sulla scatola della montagna sono stati dipinti alberi e montagne.

A questo punto, è stato necessario costruire, o trovare, tutti quegli elementi emer-

si dalle nostre discussioni, che andavano sistemati all'interno della scatola/ambiente giusta!

Sono stati realizzati pesci con la pasta-ceramica, poi dipinti, sono stati disegnati, colorati e ritagliati ombrelloni, sdraio, pesci, barche, alberi, alghe, sassi, pigne, animali ...

Ogni bambino, con bicchieri di plastica, di piccola o media struttura, ha costruito delle meduse: i bicchieri sono stati rivestiti di carta crespa, o carta velina – ognuno ha scelto i colori da usare per le proprie meduse –, incollata al bicchiere con colla liquida, per poi attaccare occhi mobili, disegnare la bocca e con la forbice ritagliare la carta per creare l'effetto dei tentacoli.

Per gli insetti, ogni bambino ha avvolto della carta da giornale, alternata a colla liquida, intorno ad un bastoncino di legno, fino a quando non è stata definita la forma desiderata dell'insetto, per poi disegnare e ritagliare le ali, che sono state incollate ed ogni bambino ha personalizzato il suo insetto dipingendolo con i colori preferiti.

L'ambiente marino e quello montano hanno assunto una loro specifica caratteristica e sono stati i loro colori a definire questa "specificità", perché il colore è elemento fondamentale della creatività, è proprio attraverso i colori e l'associazione che può essere fatta fra oggetti, o ambienti, e colori, che i bambini sono liberi di esprimersi.

### § *L'autoritratto*

#### ✓ *Svolgimento dell'attività.*

I bambini saranno invitati a posizionarsi davanti ad uno specchio e ad osservarsi, per realizzare, ognuno, il proprio autoritratto.

In seguito, si chiederà loro di disegnare il proprio corpo su un foglio da disegno e saranno invitati a ritornare davanti allo specchio, per confrontare il loro disegno con l'immagine che vedono.

La rilevazione di alcuni aspetti potrà essere facilitata ponendo alcune domande:

- Vedi delle cose che non hai disegnato nel tuo ritratto?
- Le orecchie?
- Secondo te, a che cosa serve il collo?
- ecc.

Il ritratto sarà, poi, commentato insieme.

- ✓ *Risorse occorrenti*: cartoncini e fogli di colore bianco, colori a tempera, pennarelli, matite colorate, pastelli a cera.
- ✓ *Spazi utilizzabili*: gli ambienti interni della scuola.
- ✓ *Raggruppamenti*: nella prima fase, attività individuale; in un secondo momento attività di gruppo eterogenei per età (3-4-5 anni).
- ✓ *Risorse occorrenti*: cartoncini di diversi colori e dimensioni, fogli di carta, carta da collage di diversi colori, carta velina di diversi colori, matite colorate, pastelli a cera, specchio.
- ✓ *Tempi*: 2/3 giorni.
  
- ✓ *Considerazioni al termine delle attività*.

Questa attività, proposta sotto forma di gioco, aveva lo scopo di interpretare la percezione che i bambini hanno di se stessi.

Tutti i bambini, infatti, amano guardarsi allo specchio e se chiediamo loro di ritrarre la propria immagine riflessa su un foglio, possiamo scoprire, in parte, la percezione che essi hanno del loro corpo.

Ogni bambino è stato invitato a guardarsi attentamente allo specchio, prestando particolare attenzione al proprio viso, per riportare, poi, su di un foglio bianco la propria immagine, utilizzando delle tempere “a dito” di diverso colore: i pennelli a loro disposizione, infatti, erano le loro dita.

Il gioco ha preso il via ed ogni bambino ha dipinto il proprio viso con tutti i dettagli che lo compongono ed abbiamo rilevato la loro attenzione nell’utilizzo dei colori, in particolare per gli occhi e i capelli<sup>103</sup>.

I bambini sono stati invitati più volte a guardarsi nello specchio per verificare che non mancasse qualche elemento del viso o del corpo, indicandone le varie parti: nulla, infatti, deve essere dato per scontato, perché non tutti i bambini riconoscono la bocca, o gli occhi, o il naso e non ne conoscono il nome corrispondente. Diventa fondamentale, quindi, ripetere, far ripetere e osservare quanto e cosa rimane di un concetto proposto<sup>104</sup>.

---

<sup>103</sup> Diego, 3 anni, ha usato l’arancione perché, come ha dichiarato: “Io ho i capelli così...”

<sup>104</sup> Nel gruppo, poi, avevamo bambini di tre anni, che hanno bisogno di ripetere fino a quando non ri-

In altra occasione è stato posto un foglio bianco a terra ed è stato chiesto ad un bambino di sdraiarsi sul foglio. Tutti gli altri, con un pennarello, ne hanno tratteggiato la sagoma, che è stata dipinta con colori a tempera e pennelli e a questa, sono incollati i capelli realizzati con dei fili di lana che i bambini hanno dipinto.

In un secondo momento sono state ritagliate diverse strisce di cartoncino bianco sulle quali sono stati trascritti i nomi corrispondenti a diverse parti del corpo: ogni bambino, a turno, dopo aver riconosciuto a quale parte della sagoma corrispondesse il nome scritto sul cartoncino, con della colla stick ha incollato la striscia nel punto corrispondente<sup>105</sup>.

Completato il lavoro, la sagoma, da quel momento, per tutti, ha preso il nome del bambino Luigi!

### § *Fare i graffiti*

✓ *Svolgimento dell'attività.*

Quella dei graffiti è una tecnica pittorica che aiuta i bambini ad organizzare la manualità e a produrre effetti cromatici e plastici.

I bambini saranno invitati a ricoprire un foglio bianco con diversi strati di colore a cera, esercitando una pressione con la mano, tale da formare uno spessore di colore abbastanza consistente.

In questa fase di sovrapposizione dei colori a cera è consigliabile partire da tonalità chiare e passare a tonalità scure per concludere con il nero o con il blu.

La copertura degli spazi del foglio con i colori a cera avviene con segni orizzontali, verticali, o diagonali, per creare masse chiaroscurali più o meno intense.

Quando la superficie sarà stata realizzata con diversi strati di colore a cera, i bambini saranno invitati a realizzare i loro graffiti, con un oggetto appuntito – matita a punta fine, pennino – che sarà passato sulla superficie scura per incidere l'oggetto considerato.

Ogni graffito potrà essere fatto liberamente, o secondo un modello. In quest'ulti-

---

velano quante cose già sanno ed una bambina al suo primo approccio/inserimento in un contesto classe, come quello dei laboratori, con un'educazione bilingue.

<sup>105</sup> L'utilizzo di questo tipo di colla non è semplice, perché è necessaria una certa coordinazione dei movimenti delle mani. Molti bambini non la conoscevano affatto.



mo caso sarà bene che i bambini preparino lo schizzo per realizzare meglio la composizione dei segni.

Proprio perché abitua a tracciare segni precisi e regolari, questa tecnica può essere considerata una vera e propria fase di pregrafismo, che prepara la mano alla scrittura.

- ✓ *Spazi utilizzabili*: gli ambienti interni della scuola.
- ✓ *Raggruppamenti*: lavoro individuale.
- ✓ *Risorse occorrenti*: pastelli a cera, fogli di carta robusta a superficie liscia, inchiostro di china, punte a spessori diversi, puntine da disegno, tavolette di legno, o di compensato.
- ✓ *Tempi*: 4/5 giorni.
  
- ✓ *Considerazioni al termine delle attività*.

Questa attività è molto importante per sviluppare la manualità nei bambini e produrre degli effetti cromatici interessanti e curiosi.

La tecnica, infatti, abitua a tracciare segni ben precisi e regolari e può essere considerata una vera e propria fase di pregrafismo, che prepara la mano alla scrittura<sup>106</sup>.

Davanti ad ogni bambino, sul tavolo da lavoro, è stato messo un cartoncino nero e dei colori a cera. È stato spiegato loro che dovevano esercitare una leggera pressione con la mano per formare uno spessore di colore sull'intero foglio abbastanza consistente.

Sono stati, poi, invitati a ripetere l'operazione sovrapponendo un colore diverso su quello già usato.

Sono stati usati diversi colori, partendo da tonalità chiare per passare, man mano a quelle più scure, fino al colore nero.

La realizzazione di questa attività ha presentato diversi problemi, perché i bambini non ottenendo subito un risultato si sono stancati presto, chiedendo in continuazione l'aiuto degli adulti.

---

<sup>106</sup> L'attività è stata svolta da tutti i bambini, ma in realtà è più adatta ai bambini dai cinque anni in poi.

Per questa ragione l'attività è stata suddivisa in più giorni e, quando son riusciti tutti a ricoprire il foglio con più strati di colore, sono stati invitati a creare i loro graffiti con degli stuzzicadenti.

### § *Le Tavole tattili di Bruno Munari*

#### ✓ *Svolgimento dell'attività.*

Questa attività si distingue da tutte le altre per il metodo usato.

L'intento è quello di imparare a percepire, attraverso il gioco, le diverse qualità e caratteristiche degli oggetti in maniera plurisensoriale, sperimentando le possibilità di osservare con gli occhi e con le mani.

Le tavole tattili, infatti, privilegiando il tatto fra tutti gli altri sensi, si offrono come strumenti per sviluppare la creatività e il “pensiero progettuale” dei bambini, che imparano ad osservare con gli occhi e con le mani la realtà che li circonda.

Saranno utilizzati, poi, anche oggetti di identica forma, ma differenti al tatto

Il Metodo Bruno Munari è un metodo attivo-scientifico, come lui stesso lo definiva, e si compone di azioni didattiche che mirano a lasciare ampio spazio all'azione creativa: mentre con la vista noi possiamo avere una percezione globale delle cose, con l'udito e il tatto abbiamo delle percezioni lineari<sup>107</sup>.

Per questo laboratorio, saranno utilizzate delle scatole con dentro materiali diversi. I bambini saranno bendati – perché la benda azzerà la comunicazione visiva e aumenta l'attenzione – e lasciati liberi di toccare e annusare, in modo che possano comprendere, classificare e mettere in ordine le informazioni. In un secondo momento, si parlerà insieme delle sensazioni provate e questo permetterà di lavorare contestualmente sulla proprietà di linguaggio.

---

<sup>107</sup> Per molti autori Munari è stato artefice di una rivoluzione silenziosa, perché con semplicità ha adottato la “sperimentazione del limite”, come atteggiamento metodologico: semplificare è più difficile, ripeteva spesso.

Semplicità non vuol dire semplice, ma didatticamente è il risultato di un metodo che associa il rigore all'invenzione *tra* linguaggi diversi, per comprenderne i meccanismi di funzionamento e di comunicazione.

Le “Tavole Tattili” inizialmente sono state ideate per i non vedenti per poi diventare metodo educativo che stimola la creatività nei bambini.

- ✓ *Spazi utilizzabili*: gli ambienti interni della scuola.
- ✓ *Raggruppamenti*: alcune fasi da svolgere individualmente, altre in gruppo.
- ✓ *Risorse occorrenti*: carta di diverso tipo, fili, corde, nastri, strisce di materiali vari, nodi, catenelle, materiali vari con tessiture diverse, polveri, semi, grani, briciole, frutta, liquidi di diversa densità, gomme, spugne.
- ✓ *Tempi*: 3/4 giorni.

✓ *Considerazioni al termine delle attività.*

Questa attività è stata realizzata utilizzando oggetti e materiali semplici – carta di vario tipo, sughero, plastica, ecc. –, con i quali è stato costruito un percorso tattile sul pavimento di una delle due sale della scuola, percorribile a piedi nudi e utilizzando le mani per toccare i vari oggetti ed i materiali posizionati in vari punti del percorso.

I bambini, dopo aver toccato gli oggetti ed i materiali comunicavano la loro percezione e la sensazione che provavano al contatto, perché scopo di questo lavoro è proprio quello di far percepire e comprendere le proprie sensazioni al contatto, per poi provare a costruire un proprio percorso, sotto altra forma, che stimoli la fantasia e la creatività.

In una fase successiva, su un cartoncino i bambini hanno costruito un percorso simile a quello che avevano appena seguito con mani e piedi: sono stati posizionati sul tavolo i diversi materiali utilizzati nel percorso ed ogni bambino ha riempito gli spazi del cartoncino con i materiali che aveva gradito di più al tatto, incollandoli secondo il proprio schema creativo.

Il risultato finale è stata la produzione di tavole tattile singolari ed uniche.

✓ *Considerazioni su altre attività laboratoriali realizzate.*

§ *Mi fido di te*

“Mi fido di te” è un esercizio/gioco che serve per lo sviluppo sensoriale: a turno i bambini sono stati bendati e sollecitati a dirigersi verso la direzione dalla quale proveniva il suono del battito delle mani.

Apparentemente questo è un gioco facile, ma di fatto crea degli stati di tensione, soprattutto per la paura di sbagliare direzione, che non li fa sentire tranquilli.

Non tutti i bambini, infatti, hanno accettato subito di farsi bendare per provare il gioco, mentre Ralphine, divertita, con un entusiasmo si è fatta bendare per prima, ridendo ogni volta che sbagliava a seguire la direzione del battito delle mani.

È stato proprio il suo atteggiamento a determinare il coinvolgimento degli altri bambini, specialmente quelli che sembravano titubanti.

Man mano che il gioco è andato avanti è cresciuto il divertimento e tutti si son fatti bendare senza difficoltà<sup>108</sup>.

### § *Tutti sotto il telo*

Sono stati realizzati giochi di movimento per far misurare i bambini con lo spazio a la sua disposizione.

È stato preparato lo spazio nel quale lavorare, al centro della stanza, spostando i tavoli e le sedie che lo occupavano.

Sul pavimento è stato steso un telo di seta azzurro abbastanza grande da coprire gran parte della superficie ed è iniziato il percorso sensoriale, tutti insieme, sul perimetro del telo, per creare attesa nei bambini, mentre di sottofondo giungevano le note di un brano musicale senza parole, tipo ninna nanna. Tutti i bambini si son tolti le scarpe e a piedi nudi sono stati invitati ad ascoltare la musica in silenzio, mentre si creava il pathos: *“Facciamo piano ... Proviamo ad ascoltare il silenzio ... Che cosa sentiamo? ... Che cosa ci aspetta? ... Facciamo pianissimo e andiamo a vedere ...”*, per poi sedersi tutti intorno al “telo mammolone”: *“Siamo in un mare caldo e azzurro ... Un luogo calmo e pieno di luce, pace e felicità ... In questo mare ci sono tante isole piene di conchiglie, piante e tesori ... C’è tanta musica e i pesci si lasciano cullare dalle onde ...”*.

Abbiamo poi chiesto ai bambini di muoversi strisciando, di nuotare sul pavimento, o rotolare sopra il telo, emettendo alcuni suoni prolungati: “MMMMMMMM...”, “AAAAAA...”, “SSSS-SCIII...”, “FFFUUUU ...”, invitiamoli ad appoggiare le loro mani, prima sul torace e poi sulle guance, durante l’emissione dei suoni, per sco-

---

<sup>108</sup> Mi sono fatta bendare dai bambini ed anche io ho fatto il gioco: loro battevano le mani ed io mi dovevo dirigere verso la fonte del suono. Quale occasione migliore per divertirsi e per trasmettere tranquillità!

prire le diverse vibrazioni nei differenti punti del proprio corpo.

I suoni sono stati emessi in modo ritmato, alternando la modulazione in crescendo a quella in diminuendo: lentissimo, lento, adagio, allegro, sempre più veloce, infine silenzioso.

Contestualmente, i bambini sono stati invitati a muoversi mimando le andature da associare ai diversi ritmi dei suoni.

Successivamente, i bambini, a turno, si sono messi sotto il telo, per muoverlo con le loro manine, afferrarlo con forza, o con piedi e mani simulare la caccia al telo per spostarlo, muoverlo, riuscire a prenderlo, o muoverlo lentamente, mentre si, lasciavano conquistare dalle sensazioni del contatto con il tessuto setoso.

I bambini, poi, si sono messi in posizione supina, hanno piegato le gambe per poi portarle al petto e abbracciarle, stringendo le braccia intorno alle ginocchia: corpo rilassato, respiro tranquillo, si sono mossi ruotando sulla colonna vertebrale.

## **II.5.2 Agosto del 2011.**

Le attività proposte in questo secondo periodo sono state dirette per la realizzazione del progetto “Io e la fantasia” laboratorio programmato sul protagonista principale di uno dei romanzi più importanti della letteratura di genere per ragazzi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, di Carlo Collodi<sup>109</sup>.

Le attività sono state organizzate su sei giorni settimanali, da lunedì a sabato, dalle 8.00 alle 13.00, e nei 14 giorni effettivi di attività abbiamo registrato la frequenza di 9 bambini, con una media di otto presenze per ognuno di loro, come riportato nella tabella n. 2.

### **§ *Io e la fantasia***

La scelta di utilizzare Pinocchio per lavorare con la fantasia nasce inizialmente dalla considerazione che il protagonista collodiano, atipico in tutto, condivide con Stromboli un importante personaggio del racconto.

Nella versione cinematografica americana del romanzo, dal titolo *Pinocchio*, pro-

---

<sup>109</sup> Carlo Collodi (1883), *Pinocchio*, Adriano Salani Editore, Milano 2009.

## STROMBOLI 17 - 29 AGOSTO 2011 PRESENZE

	Cognome	Nome	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
1	A.	Nadia	P	P	P	P	dom	P	P	P	P	P	P	dom	P	11\11
2	B.	Diego	P	P	P	A	dom	P	P	P	A	P	A	dom	P	8\11
3	C.	Alessandro	P	P	P	P	dom	P	P	P	A	A	P	dom	P	9\11
4	C.	Maddalena	A	P	P	P	dom	A	P	A	P	P	P	dom	P	8\11
5	C.	Michela	P	P	A	P	dom	A	A	P	P	A	A	dom	P	6\11
6	D.	Federico	*	*	*	*	dom	*	P	P	P	P	P	dom	P	6\11
7	E.	Giorgia	**	**	**	**	dom	**	**	**	**	**	**	dom	**	
8	G.	Greta	P	P	P	P	dom	A	P	P	P	P	P	dom	P	10\11
9	N.	Ralphine	P	P	P	P	dom	P	A	P	P	P	P	dom	P	10\11
10	R.	Raul	**	**	**	**	dom	**	**	**	**	**	**	dom	**	
11	R.	Sofia	**	**	**	**	dom	**	**	**	**	**	**	dom	**	
12	U.	Sonia	*	*	*	*	dom	*	*	*	*	*	*	dom	*	
13	Z.	Luigi	P	P	**	**	dom	**	**	**	**	**	**	dom	**	2\11
14			7	8	6	6		4	6	7	6	6	6		8	

\* iscrizione presso un " baby parking" privato.

\*\* assenza motivata dai genitori: per motivi di organizzazione del lavoro o semplicemente per portare i bambini al mare.

dotta da Walt Disney nel 1940<sup>110</sup>, infatti, *Mangiafoco*, il tirannico burattinaio, “[...] *un omone così brutto, che metteva paura soltanto a guardarlo*”, con “[...] *una barbaccia nera [...]*”<sup>111</sup> ha il nome *Stromboli*<sup>112</sup>.

Abbiamo deciso di lavorare sulla storia di Pinocchio utilizzando il testo originale di Collodi, soprattutto perché questo testo continua ad offrire sempre nuovi spunti di riflessione ed occasioni per sperimentare nuovi percorsi didattici, man mano che si va avanti con la lettura e si scopre che è uno strumento ideale per giocare, fantasticare e riflettere su molte tematiche contemporanee utili per tutti.

Moltissimi bambini, invece, conoscono la versione animata prodotta da Disney, o, comunque, versioni cinematografiche ridotte, con personaggi che non compaiono nel testo originale, ma rispondono alle esigenze e alla libera interpretazione degli sceneggiatori.

La storia di Pinocchio ha costituito il filo conduttore di tutte le attività svolte nel mese di agosto e particolare cura è stata posta sull’uso delle parole, per poter coinvolgere nelle attività tutti i bambini, anche se di età diversa.

Metodologicamente si è proceduto seguendo un percorso che conteneva: il racconto della storia, la drammatizzazione di alcuni episodi, l’ascolto di brani musicali riferibili alla storia, giochi di movimento, attività di manipolazione, disegni; pittura, teatrino e festa finale in maschera, ispirata ai vari personaggi del racconto.

### **II.5.3 Diario giornaliero di lavoro.**<sup>113</sup>

#### **§ *Stromboli, 17 agosto 2011***

Abbiamo disegnato un grande cerchio sul pavimento di una delle due stanze della

---

<sup>110</sup> *Pinocchio*, diretto da Ben Sharpsteen e Hamilton Luske, è il secondo Classico Disney, che vinse due premi Oscar: migliore colonna sonora e migliore canzone, per *Una stella cade*.

In Italia uscì nel 1947 ed ebbe subito un grande successo. Cfr. *Pinocchio*, Walt Disney Production, USA 1940, 88’, genere animazione, regia Hamilton Luske, Ben Sharpsteen, Bill Roberts, Norman Ferguson, Jack Kinney, Wilfred Jackson, T. Hee.

<sup>111</sup> Carlo Collodi (1883), *Pinocchio*, Adriano Salani Editore, Milano 2009, p. 40.

<sup>112</sup> Nella versione doppiata in lingua italiana, la volpe osservando il manifesto dello spettacolo del burattinaio del “Gran Teatro dei Burattini”, lo chiama “Stromboli, detto Mangiafuoco”

<sup>113</sup> Per comodità di esposizione del lavoro svolto si riportano di seguito ampi brani rielaborati del diario giornaliero.

In questo secondo periodo ha collaborato alle attività di lavoro Stella Ranieri, insegnante di sostegno nella Scuola Primaria, laureata in Scienze della Formazione Primaria.



## *Momenti di lavoro*



Fonte: Archivio personale



scuola, rafforzando il perimetro con del nastro adesivo bianco, perché, da quel momento, la parte interna del cerchio sarà lo spazio della finzione, quello dove si svolgeranno il racconto e l'animazione.

Ogni bambino sarà invitato a sedersi lungo i bordi del cerchio ogni qualvolta inizieremo a raccontare le avventure di Pinocchio: il cerchio sarà il nostro spazio scenico, il nostro palco, il nostro luogo ideale per affrontare i racconti e le avventure di Pinocchio.

Stella ha iniziato a leggere il racconto interpretando il primo capitolo, mentre io ho presentato ai bambini una marionetta in legno raffigurante Pinocchio, che li ha molto incuriositi e divertiti: l'hanno toccata, ci hanno giocato un po' e da quel momento è stata assunta a sorvegliante della classe, pronto ad intervenire con la sua "voce", per parlare ai bambini quando gli capitava di osservare alcuni atteggiamenti scorretti che assumevano: quando la marionetta li vedeva darsi pizzicotti, spintoni, o calci, interveniva prontamente per esprimere disappunto e promuovere un momento di discussione collettiva per capire le cause delle monellerie e mediare i gesti di aggressività.

[...]

#### **§ *Stromboli, 18 agosto 2011***

Oggi è venuto a trovarci e a lavorare con noi Silvio, un ragazzo di Stromboli che frequenta il Liceo Artistico a Milazzo.

I bambini lo hanno subito riconosciuto e lo hanno accolto con entusiasmo, poi, incuriositi e sorpresi, si sono messi intorno a lui in cerchio, seguendolo attentamente, mentre stendeva a terra un rotolo di carta bianca e, poi, iniziava ad abbozzare il disegno: la nostra marionetta, modello figurato d'eccezione!

Silvio ha disegnato Pinocchio con i particolari che lo caratterizzano, tranne uno, importantissimo, quello che lo rende curioso e riconoscibile per tutti, il naso!

A questo punto è iniziato il gioco delle bugie: ogni bambino doveva dire una bugia e, una volta pronunciata, la mano di Silvio si muoveva veloce sul foglio bianco e allungava il naso

All'inizio i bambini sono apparsi restii a partecipare, perché, come qualcuno ha detto: "le bugie non si possono dire!".

Compreso, però, lo spirito del gioco, si sono letteralmente scatenati e ad ogni allungarsi del naso per mano di Silvio, tutti a ridere divertiti!

Una volta completato, il disegno è stato messo da parte, in un'altra stanza, con la promessa che nei prossimi giorni lo avremmo colorato.

*“E adesso cosa facciamo?”*, questo è l'intercalare continuo dei bambini durante la giornata.

Abbiamo preso dei giornali vecchi e ad ognuno di loro è stato chiesto di strapparli, per ricavarne tante strisce e tutti si sono messi a strappare le pagine: le strisce servivano per la successiva attività, realizzare un Pinocchio di cartapesta.

Il divertimento è stato presto assicurato: man mano che strappavano i fogli, i bambini hanno iniziato a lanciare le strisce e i pezzi di carta in aria, seguendone incuriositi le volteggianti evoluzioni fino al pavimento.

A questo punto ha avuto inizio il “laboratorio autogestito della fantasia”, che ha preso il sopravvento su tutto il resto: le fasce dei giornali sono diventate cappelli, spade, bacchette magiche, maschere, vestiti, ecc. un divertimento che ha coinvolto tutti, i grandi, dapprima stupiti, e i piccoli, e per tutto l'edificio scolastico son risuonate a lungo le risate e i gridolini di gioia.

Siamo andati avanti così per un po' di tempo e all'ora di pranzo, quando genitori, o nonni, son venuti a riprendere i bambini, tutti si son messi a chiedere con tono di supplica, di lasciarli rimanere ancora a giocare!

Gli ultimi ad andar via sono stati Alessandro, Greta, Diego e Luigi, con i quali, in attesa che arrivassero i genitori, abbiamo raccolto i pezzi di giornale sparsi sul pavimento per metterli nelle buste e, poi, ci siamo seduti a terra, ho preso le formine in gesso dei numeri che avevamo realizzato e dipinto in precedenza e si sono messi lì a commentare le forme, i colori, gli animali rappresentati.

Ho spiegato loro che ogni forma ha un nome che la rappresenta, proprio come ognuno di loro ha il proprio nome, per essere identificato. A quel punto, è stato avviato l'esercizio di logica, perché i bambini, per curiosità e per sfida, provano sempre a farsi strada: i numeri sono stati messi ordinatamente in fila e Diego, per primo, ha dichiarato che quelli erano dei numeri, mentre Luigi ha riconosciuto il numero otto. Tutto, poi, è stato semplice: Luigi ha intuito il meccanismo ed ha riconosciuto e ripetuto il nome di tutti i numeri.

[...]

§ *Stromboli, 19 agosto 2011*

Terzo giorno di laboratori agostani!

Abbiamo ripreso il racconto delle avventure di Pinocchio nel nostro spazio scenico introducendo la figura del Grillo parlante.

Stella ha realizzato in precedenza un frontino per capelli al quale ha applicato del fil di ferro per simulare le due lunghe antenne che il grillo ha sull'enorme testa, alle cui estremità ha applicato delle palline verdi.

Quando, leggendo il racconto, era il grillo a parlare, Stella indossava il suo frontino e simulava la voce del grillo:

*“e se non ti garba di andare a scuola, perché non impari almeno un mestiere, tanto da guadagnarti onestamente un pezzo di pane”*

[...]

*“bada Grillaccio del malaugurio,... se mi monta la bizza, guai a te!”*

[...]

*“perché sei un burattino e, quel che è peggio, perché hai la testa di legno”.*

[...]

*A queste ultime parole, Pinocchio saltò su tutt'infuriato e, preso di sul banco un martello di legno, lo scagliò contro il Grillo parlante<sup>114</sup>.*

Il racconto è terminato al punto: *“Pinocchio si addormenta coi piedi sul caldano e la mattina dopo si sveglia coi piedi bruciati”<sup>115</sup>* e, subito dopo, abbiamo iniziato a lavorare sul movimento: Stella si è fermata, immobile, al centro del cerchio e non si è più mossa, perché non poteva camminare ... non aveva più i suoi piedi!

I bambini, inizialmente sono rimasti lì ad osservare la scena in silenzio, poi hanno cominciato a chiedere cosa potessero fare per aiutare Stella ....

Li ho invitati a toccare Stella, a spronarla perché muovesse alcuni passi e loro si sono avvicinati ed hanno cercato di aiutare Stella a muoversi, ma non c'è stato nulla da fare, Stella/Pinocchio, senza i suoi piedi, non riusciva proprio a muoversi. È stato così che son diventati tutti “Pinocchio” ed hanno iniziato a muoversi strisciando, o ro-

---

<sup>114</sup> Carlo Collodi (1883), *Pinocchio*, Adriano Salani Editore, Milano 2009, p. 36.

<sup>115</sup> Carlo Collodi (1883), *Pinocchio*, Adriano Salani Editore, Milano 2009, p. 45.

tolando sul pavimento senza utilizzare i piedi ... i loro commenti: “che fatica!” ... “meglio stare attenti!” ... “Pinocchio sei stato proprio sciocco!!!” ...

Poi, a turno, hanno indossato il frontino e si sono trasformati in Grillo parlante e, via! ... i “grilli” si son messi a saltare per la stanza, come impazziti, su e giù senza fermarsi! A quel punto, ha fatto il suo ingresso in scena il Pinocchio disegnato il giorno prima da Silvio e tutti insieme, a piedi nudi, si sono seduti a terra intorno al disegno e con tempere e pennelli hanno colorato il loro Pinocchio!!!!

A fine giornata, mentre aspettavamo l’arrivo dei genitori, abbiamo ripreso i concetti di “sopra”, “sotto”, “davanti”, “dietro”. Ogni bambino, a turno, si è avvicinato alla marionetta e dopo averla presa in mano ha cominciato a spostarla di posizione, a seconda dell’indicazione che gli veniva suggerita.

Semplice? Facile? Per niente! I riferimenti per l’orientamento sono concettualmente difficili da assimilare a questa età e spesso sono fonte di grande confusione!

[...]

### **§ *Stromboli, 20 agosto 2011***

Oggi abbiamo colorato con gli acquerelli, tecnica pittorica che molti bambini non avevano mai utilizzato.

Ad ognuno di loro è stato dato un disegno che raffigurava Pinocchio e, suddivisi in gruppi, hanno dovuto condividere la tavolozza dei colori posta al centro del tavolo da lavoro, cosa che inizialmente ha suscitato qualche difficoltà, superata subito dalla sorpresa per i risultati prodotti dal loro stendere il colore sul foglio. Certo! Alcuni di loro hanno usato troppa acqua, altri troppo colore, altri ancora hanno realizzato un “Pinocchio” multicolore, ma queste sono le “sperimentazioni” necessarie per comprendere la giusta proporzione e la giusta quantità di prodotto da utilizzare.

Questa attività laboratoriale ha suscitato grande entusiasmo e si è svolta in un insolito, concentrato silenzio.

In una fase successiva abbiamo realizzato un Pinocchio con le forme geometriche utilizzando ritagli di carta a forma di cerchio, quadrato, rettangolo, cono, cilindro.

Prima di procedere con le fasi successive, con Stella abbiamo ritenuto opportuno verificare la comprensione e il ricordo delle avventure di Pinocchio fino ad allora pro-

poste, attraverso domande stimolo/risposta, su particolari, o dettagli, per valutare la necessità, o meno, di ripetere qualche passo del racconto.

Stella ha raggiunto il centro dello spazio scenico, assumendo la stessa posizione del giorno prima, ma oggi i suoi piedi funzionavano!

Stella/Pinocchio, infatti, ha fatto le sue promesse al babbo: da quel momento sarebbe stato un burattino buono, sarebbe andato a scuola ed avrebbe studiato per farsi onore! E Geppetto, credendo alle sue promesse, con un po' di colla sciolta in un guscio d'uovo gli aveva appiccicato i due piedi al loro posto.

Ed allora, siamo saltati tutti nel cerchio a fare giochi di movimento! ... e visto che Pinocchio aveva dei piedi nuovi, si sono dovuti cimentare a fare movimenti facendo finta di essere tutti dei burattini di legno, proprio come la nostra marionetta: gambe ben distese e rigide, braccia dritte, testa ben ferma.

Per completare le attività motorie, al termine delle attività della giornata sono stati presi i materassini-palestra, ed è stato proposto ai bambini di giocare provando a costruire delle case con i materassini, nei punti della stanza che preferivano. E si è scatenata la genialità! Dopo i primi tentativi di far stare in piedi i materassi, che costituivano le pareti e i tetti delle case, con tenacia hanno sperimentato diversi accostamenti e incastri, fino a quando son riusciti a capire i meccanismi dei vari equilibri e le posizioni più adatte a fare stare in piedi la struttura. A quel punto si son messi tutti a fare e disfare più volte le "loro" case, cambiando continuamente le dinamiche di gioco e quelle di ruolo al loro interno.

In questo gioco, infatti, i bambini si attribuiscono dei ruoli simbolici, imitano il papà, la mamma, o altre figure familiari e sono loro stessi a "creare" la realtà che si rivela<sup>116</sup>.

Tra le tante attività realizzate, questa è certamente quella che li ha affascinati di più e con la quale si sono veramente divertiti, tanto che oggi, al termine della giornata, non volevano proprio andar via.

[...]

---

<sup>116</sup> Il gioco simbolico, studiato ed analizzato a lungo dallo psicologo Jean Piaget, inizia nella fase evolutiva compresa tra i 18 ed i 24 mesi, quando i bambini utilizzano il pensiero simbolico ed iniziano ad avere chiara la capacità rappresentativa delle cose e degli oggetti, al punto che riescono a rappresentare situazioni dove sono stati testimoni e ne viene fuori il gioco *facciamo finta di*.

§ *Stromboli, 21 agosto 2011*

Oggi Pinocchio deve andare a scuola!

Ha indossato il suo vestitino nuovo e, col suo bravo *Abbecedario nuovo sotto il braccio, ha preso la strada che menava alla scuola.*

*Ad un certo punto, però, gli parve di sentire in lontananza una musica di pifferi e di colpi di gran cassa: pí-pí-pí, pí-pí-pí, zum, zum, zum, zum ...*

*Si fermò e stette in ascolto. Quei suoni venivano di fondo a una lunghissima strada traversa, che conduceva a un piccolo paesetto fabbricato sulla spiaggia del mare ... e si trovò perplesso a prendere una risoluzione: o a scuola, o a sentire i pifferi ...*

*Quand'ecco che si trovò in mezzo a una piazza tutta piena di gente, la quale si affollava intorno a un gran baraccone di legno e di tela dipinta di mille colori ...*

E fu così, che Pinocchio vendette il suo bel Abbecedario per andare a vedere il Gran Teatro dei Burattini....

[...]

Con Stella, nei giorni scorsi, abbiamo realizzato un piccolo teatrino con una scatola di cartone rivestita di carta crespa colorata e l'abbiamo posto su di un tavolo al centro del nostro spazio scenico, coperto da un telo azzurro, per creare l'effetto sorpresa.

Quando tutti i bambini sono arrivati ci siamo messi seduti nel cerchio scenico e, con trepidazione, abbiamo tirato giù il telo .... Gli occhi sgranati e la bocca spalancata dei bambini alla scoperta del teatrino tutto colorato, è stato il segno dell'effetto sorpresa riuscito! Al centro della scena, la nostra marionetta di legno, Pinocchio, insieme alle "marionette da dita" di Arlecchino, di Pulcinella e di Mangiafoco, che avevamo realizzato con della tela.

I bambini erano assolutamente entusiasti, felici per l'inatteso spettacolo, hanno battuto continuamente le mani, dimostrando un'approvazione a scena aperta per l'inatteso spettacolo.

Alla fine della rappresentazione ad ogni bambino è stata regalata una marionetta da dita ed anche loro hanno iniziato a scimmiettare i personaggi.

Più tardi, con la tela e i colori per stoffa ognuno di loro ha realizzato e colorato le proprie marionette.

[...]

### **§ Stromboli, 23 agosto 2011**

Oggi è tornato Federico e le dinamiche del gruppo sono mutate: quando siamo entrati nello spazio scenico per lavorare con nuovi personaggi Federico ha iniziato a strappare il nastro che ne delimitava il perimetro e c'è voluta tanta pazienza per ripristinare l'ordine.

Con Stella abbiamo presentato i nuovi personaggi: il gatto, la volpe e ... il ritorno del grillo.

Subito dopo abbiamo proiettato le sequenze del film di Luigi Comencini, *Le Avventure di Pinocchio*, nelle quali è narrata la scena di Pinocchio che si brucia i piedi. I bambini erano talmente coinvolti dalla visione del film che ad un certo punto, Maddalena ha esclamato: "Povero Pinocchio!"

[...]

### **§ Stromboli, 24 agosto 2011**

Oggi il racconto è sulle bugie e su come il naso di Pinocchio cresca a vista d'occhio quando le dice.

Abbiamo costruito dei nasi posticci di diverse dimensioni con la carta, incastrando poi il naso più piccolo in quello più grande, e man mano che il naso aumentava di dimensione e diventava lungo, sempre più aumentava la curiosità e l'attenzione dei bambini.

Poi abbiamo presentato il personaggio Lucignolo e quando con Pinocchio sono stati trasformati in asinelli, magicamente sono spuntate delle orecchie..., le avevamo preparate con Stella utilizzando anche in questo caso dei frontini,

Tutti hanno voluto indossare il frontino con le orecchie ed hanno cominciato a muoversi per la stanza imitando gli asinelli ... tanti, rumorosi asinelli che si son messi a ragliare tutti insieme!

La giornata è terminata con la presentazione dell'amico tonno, che avrà una parte importante in tutto il nostro lavoro ...

[...]

### **§ Stromboli, 27 agosto 2011**

Oggi, secondo il programma, avremmo dovuto presentare il terribile pesce-cane,

grande come una montagna, della nostra avventura, ma i bambini, si aspettavano l'arrivo della balena, perché in quasi tutte le versioni della storia è la balena che ingoia Pinocchio, e così .... abbiamo operato in itinere un cambiamento.

[...]

Nei giorni precedenti con Stella avevamo procurato un grosso cartone, di quelli che contengono elettrodomestici alti e, poi, dopo il lavoro, lo avevamo colorato di grigio, per rappresentare una grande balena, con una grande bocca che si spalancava mostrando i denti – li avevamo incollati lungo il bordo interno del coperchio del nostro parallelepipedo –, lo sfiatatoio che avevamo realizzato incidendo il cartone sulla parte superiore e, in fondo, la coda.

La nostra “scultura” è stata posta al centro del cerchio scenico e poi coperta con il grande telo azzurro che avevamo adoperato dei nostri giochi.

Poco prima dell'arrivo dei bambini Stella si è nascosta all'interno del cartone, nella “pancia” della nostra balena, portando con sé uno strumento musicale aerofono – un cilindro al quale era collegato un filo di plastica – che, scosso leggermente con la mano, produceva una frequenza della vibrazione dell'aria presente nella cavità, del tutto simile ai borbottii di una “pancia piena”.

Quando sono arrivati i bambini, li ho invitati a disporsi attorno all'enorme struttura coperta, certamente una “sorpresa” ... e, dopo alcuni minuti durante i quali ho cercato di creare il pathos dell'attesa, ho tirato giù il telo con un colpo secco! ed ecco apparire la nostra magnifica balena! ... lo stupore ha dominato la scena e grande è stata la meraviglia a sentire i rumori provenire “dalla pancia” ...

Alla fine del racconto sono entrati tutti all'interno della balena dalla coda, nella parte posteriore, per poi uscire dalla grande bocca ... per grandi e piccoli è stato un susseguirsi di corse, dalla coda alla bocca e, poi, tutt'intorno, dalla bocca alla coda ...

I primi genitori che sono arrivati a prendere i bambini a fine mattinata ci hanno trovati tutti nascosti nella pancia ... e grande è stato il loro spavento, quando, tutti insieme, siamo saltati fuori urlano e scalciando ....

Una nonna non ha resistito .... anche lei è entrata nella pancia ....

### § *Stromboli, 29 agosto 2011*

Oggi è stato un giorno di festa, con musica balli e travestimenti.



Mentre eravamo tutti seduti intorno al nostro spazio scenico è arrivato un pacco - regalo “a sorpresa”, tutto colorato e ricoperto di palloncini che svolazzavano in giù e in su.

Ad un certo punto ho affidato la preziosa bacchetta magica ad uno dei bambini, perché pronunciasse una formula magica ... di seguito anche tutti gli altri hanno pronunciato parole propiziatriche inventate da loro e la magia, piano piano ha preso forma ... grande è stata la sorpresa nello scoprire che la scatola era piena di tanti vestiti: quello di Pinocchio, della Fata, del Gatto, quello della Volpe, di Mastro Geppetto, il Grillo e persino Mangiafoco.

Grande entusiasmo da parte di tutti e dopo aver preso i vestiti dalla scatola, ognuno ha indossato il vestito che aveva scelto e poi, tutti insieme, ci siamo messi a ballare e giocare.

Le bambine, a turno, hanno indossato il vestito da fata, per loro indiscutibilmente la “principessa”, e poi abbiamo preso i rotoli di carta crespata colorata e con la cucitrice abbiamo realizzato tanti altri, fantasiosi vestiti da principesse.

I genitori, a fine mattinata, ci hanno trovati tutti così, vestiti a festa mentre ballavamo scorrazzando per la scuola tutti insieme!

Poi, all'improvviso, è calato il silenzio, uno strano silenzio ...

#### **II.5.4 Note a margine dei diari giornalieri luglio/agosto 2011.**

*L'isola è universo infinitamente circoscritto, ma in una realtà socio-culturale che si lascia scoprire come possibilità infinita ed in questo spazio nuovo alle nostre consuetudini, parlare d'infanzia diventa pian piano luogo e paradigma di “familiarità”.*

*Stromboli diventa specchio dell'io e obiettivo di un altrove possibile, forse perché i bambini hanno questa capacità di rendere le cose “possibili”. Lo scopro man mano che procedono i lavori creativi nei laboratori, dove osservo la costruzione quotidiana dell'esperienza che si fa immaginazione e realizza la creatività.*

*Verifico costantemente con l'osservazione, che la coinvolta e partecipata progettualità creativa alle attività ha come collocato i bambini nel mondo, nelle sue dimensioni, nelle sue forme, nei colori, nello spazio: tanti gli stimoli a compiere scelte e a risolvere problemi e questo, in qualche modo, sembra abbia potenziato la loro capacità di osservare la realtà che li circonda, favorendo il realizzarsi dell'obiettivo di*

*contrastare le spinte a quel conformismo e a quelle omologazioni culturali alle quali fa espresso riferimento Squillacciotti, che sono così tanto diffuse, al punto da condizionare fortemente l'azione educativa in sé, ma anche la proposta didattica.*

*Molti comportamenti dei bambini appaiono specchio di abitudini consolidate, che si manifestano con una rigidità rituale sorprendente in bambini così piccoli.*

*Una di queste “regole di buona educazione” si esprime in maniera evidente nel momento di fare la pausa/merenda: ogni bambino ha nel suo zaino la “sua” merenda portata da casa e, quando è il momento, prende il suo zaino dallo scaffale, ne tira fuori una tovaglietta, la sistema ordinatamente sul tavolo e consuma la merenda in perfetta solitudine, attento alle briciole, se cadono.*

*Ho chiesto ai genitori di poter cambiare questa “regola”: vorrei che la pausa merenda diventasse un momento di condivisione e convivialità, un'occasione per provare ad aggregare il gruppo e, soprattutto, la cosa più importante, a far scoprire ad ognuno i diversi gusti degli alimenti.*

*Ed è successo proprio così. A turno, tutti i bambini hanno portato qualcosa da casa per tutti: qualcuno ha portato delle ciliegie, qualcun altro una crostata al cioccolato e, poi, dolcetti, succhi di frutta, ecc.*

*Quotidianamente, quindi, il momento della merenda è stato strutturato come attività ludica “fuori programma”.*

*Le ciliegie, in particolare, sono diventate occasione di grande scoperta!*

*In generale, molti genitori pensano che le ciliegie, carnose e succose, con la loro forma arrotondata, siano frutti desiderabili per i bambini.*

*In realtà, non è sempre così e ne ho avuto conferma: alcuni bambini avevano addirittura paura di mangiarle: “Perché dentro c'è il nocciolo”, mentre altri non le avevano mai mangiate. Davanti al succo rosso della ciliegia, poi, c'è stato chi l'ha guardata in modo strano ...*

*L'attività ha preso avvio e si è strutturata senza una precisa programmazione: Greta, con garbo e sensibilità, si è avvicinata ad Alessandro e gli ha detto: “Dai, proviamo insieme a mangiare le ciliegie. Non ti succede nulla e il nocciolo lo sputiamo”, dimostrando, con l'atto pratico, come avrebbe dovuto fare. Fino ad un attimo prima era stata Martina a togliere i noccioli dalle ciliegie per convincere Alessandro a mangiarle senza paura.*

*Dopo l'intervento di Greta, Alessandro ha iniziato a mangiare le ciliegie e a ridere divertito, mentre sputava i noccioli nel piatto.*

*Grazie Greta!*

*Un giorno, poi, è capitato che Diego è rimasto da solo in classe. Tutti gli altri bambini erano già andati a casa, ma il suo papà era in ritardo sull'orario di uscita.*

*Durante la mattinata avevamo preparato le formine con la pasta di ceramica, che poi avevamo dipinto con le tempere, comprese quelle che raffiguravano i numeri da 0 a 9.*

*Mentre aspettavamo che arrivasse il papà, con Diego, seduti a terra, abbiamo cominciato a giocare con le formine e lui, man mano, ha cominciato ad associare ad ogni sagoma il giusto nome, anche sui numeri!*

*Diego ha tre anni ed è il caso di dire che è vero: giocando s'impara, soprattutto a questa età.*

*Bravo Diego!*

*L'episodio che rimarrà l'emblema di questo anno di attività è quello accaduto un giorno, quando Federico, cinque anni, ha portato da casa delle piume di uccello.*

*Ha letteralmente zittito tutti gli altri bambini, ma anche noi adulti, perché voleva tenere una lezione magistrale sulle "sue" piume.*

*Ci siamo seduti tutti a terra, in cerchio, ma alcuni bambini continuavano a chiacchierare fra di loro e questo ritardava l'inizio della lezione.*

*Seccato, con voce "imperiosa", si è rivolto a tutti dicendo: "Se non fate silenzio, non parlo!".*

*Quando la "classe" finalmente si è zittita, ha cominciato a spiegare dove aveva trovato quelle piume. Ne ha descritto minuziosamente ogni parte, compresa la tipologia di uccello alla quale appartenevano, per lo più falchetto e gabbiano, e poi le ha fatte toccare ed osservare attentamente a tutti i presenti.*

*Vista la gran curiosità suscitata in tutti, alla fine della sua performance ho proposto ai bambini il gioco degli indiani: abbiamo messo tutti una piuma in testa ed abbiamo formato la tribù! E, come in tutte le tribù che si rispettino, ci siamo messi a cantare quello che, da quel momento, è diventato il nostro inno: "Gli indiani, al centro della terra...".*

*Le urla del refrain “ia ia ia yuppy iaia yeeeeeeeeee!” hanno raggiunto gli angoli più lontani dell’arcipelago!*

*Negli occhi di Federico c’era grande soddisfazione, quando si è reso conto che aveva catturato tutti gli altri, con la sua passione.*

*Bravo Fede!*

*Allo stesso modo, rimane indelebile l’esperienza con Manuela.*

*Avevo proposto a Manuela, una ragazza siciliana che ha studiato presso l’Istituto di Belle Arti di Milazzo e che, da qualche anno, in estate, viene a Stromboli per svolgere lavori stagionali, di lavorare con noi.*

*Quando finalmente è riuscita a raggiungerci, insieme abbiamo realizzato un’attività con i materiali che avevamo a disposizione: un grosso scatolo di cartone, che abbiamo scollato dai bordi e disteso a terra. Tutti i bambini, a piedi scalzi, si sono seduti attorno al cartone disteso e Manuela ha chiesto loro cosa avrebbero voluto disegnare su quel cartone.*

*Dopo diverse proposte è stato deciso di disegnare il vulcano, Iddu.*

*Manuela ha disegnato la sagoma dello Stromboli e, poi, abbiamo preso diversi piatti di plastica nei quali abbiamo versato della sabbia nera e del colore a tempera, in ogni piatto un colore diverso.*

*Ogni bambino, con uno stuzzicadenti ha mescolato la sabbia con il colore ed ha trasformato la sabbia nera (siamo a Stromboli!) in blu, rosso, verde, ecc.*

*Terminata questa fase ognuno di loro ha spennellato della colla sul disegno ed ha, poi, spalmato con le mani la sabbia colorata ...*

*È venuto fuori un vero e proprio capolavoro artistico!*

*Tutti i bambini erano divertiti: toccare la sabbia, colorarla e poter creare qualcosa li ha eccitati da morire.*

*Specialmente Giorgia, che è la “frenesia” in persona: quando si tratta di colore e di poter toccare “con mano” nuovi materiali e sperimentare nuove tecniche non la ferma nessuno! Le sue mani sono sempre un meraviglioso arcobaleno.*

*Ancora una nota su Federico.*

*Quando abbiamo ripreso le attività estive, con i laboratori nel mese di agosto, Federico non è tornato a lavorare con noi, come avevano fatto gli altri bambini.*

*Solo dopo qualche giorno ho scoperto la ragione della sua assenza: alcuni ragazzi di un'associazione ludico/creativa di Milazzo ha proposto, per l'estate 2011, l'attività provvisoria di un "Baby - parking", aperto a tutti i bambini dell'isola, ma anche a quelli in vacanza, che si stava svolgendo nei locali della scuola primaria.*

*Dopo la nostra partenza a fine luglio, Federico si è iscritto al Baby - parking e sembrava non avesse alcuna intenzione di stare con noi.*

*Una mattina, invece, la mamma di Federico, con lo zaino del figlio sulla spalla, è arrivata a scuola prestissimo, poco prima delle otto.*

*Mi sembrava un po' in imbarazzo mentre mi diceva: "Pamela, "abbiamo" avuto un attacco di nostalgia ... Federico vuol tornare qui, può venire?".*

*Con la coda dell'occhio ho scorto Federico, che era rimasto poco distante dalla mamma e provava a nascondersi ed io ho fatto finta di non vederlo.*

*Ho detto alla mamma che non c'era nessun problema e che sarei stata felice di accogliere Federico con noi e lei, a quel punto, ha fatto un cenno al bambino, dicendogli che poteva entrare.*

*È arrivato quasi di corsa ed io, dopo uno sguardo veloce, mi sono tranquillizzata subito: non aveva le scarpe, era a piedi nudi, come sempre! ... Era tornato il "nostro" Federico!*

*I bambini hanno accolto l'arrivo di Federico con entusiasmo, ma in alcune attività svolte, mi sono accorta che Alessandro sembrava particolarmente nervoso, con atteggiamenti che, a volte, sembrano di vera e propria sfida.*

*Probabilmente è stata la presenza di Federico: senza di lui, in questo periodo agostano, molte dinamiche del gruppo sono cambiate e nel gioco per essere protagonista deve confrontarsi e misurarsi con un gruppo che è adesso compatto.*

*Quando siamo entrati nel nostro spazio scenico, ad esempio, Fede ha iniziato a smontare il nastro bianco che ne delimitava il perimetro e questo è certamente segno che ha perso un passaggio importante, per sentirsi parte del gruppo.*

*"Ci sarà da lavorare molto in tal senso!", ho pensato, ed è andata proprio così!*

*Mentre stavamo organizzando un'attività ludico/motoria, Federico ed Alessandro hanno iniziato a correre e ad infastidire tutti i compagni, in maniera esagerata.*

*Ho provato ad intimare loro di calmarsi e sedersi, ma non è bastato ed allora sono stata costretta ad intervenire in maniera autoritaria ed ho chiesto a Federico per-*

*ché continuasse a comportarsi in quel modo, ricordandogli che qui a scuola poteva giocare e fare delle attività, che se era stanco poteva fermarsi e riposare, ma doveva assolutamente rispettare alcune regole.*

*La sua risposta seccata è stata: “Nell’altra scuola c’era la piscina, una rete dove si saltava!” ed io, di rimando a lui: “Ti sarai divertito molto!”*

*Lui, dopo un attimo di riflessione, mi ha spiazzato confessando: “Non c’erano i miei amici ... e poi li si paga ...”.*

*Mi ha guardato fisso negli occhi e, dopo un po’, tirandomi per il braccio, mi ha chiesto: “Ma io posso venire domani? Perché qui si fanno più “lavori”, che servono per la mente e per studiare. Questo ci serve! Non possiamo sempre giocare!”*

*... “Sì, Federico. Domani puoi venire ... Come si può stare senza di te?”.*

### **II.5.5 Brevi considerazioni conclusive delle attività 2011.**

Nei due periodi di lavoro estivi, insieme alle tante attività ludico/creative realizzate, è stata svolta quotidianamente anche l’ora di lettura.

Un angolo della stanza è stato opportunamente predisposto con i tappetini ed ogni giorno, per circa un’ora, i bambini si sistemavano a terra, a piedi nudi, e “leggevano” i loro libri, attraverso le immagini: testi illustrati di favole, di racconti, di animali, ecc.

Spesso hanno condiviso lo stesso testo, leggendolo insieme e commentando le varie figure, altre volte si sono scambiati i libri, altre ancora hanno litigato perché “Quello l’ho visto prima io!”.

Sono stati momenti molto importanti, perché pian piano hanno cominciato a fare gruppo e si è creata una “rete di comunicazione” fra di loro: attraverso le immagini si sono confrontati, hanno scoperto parole nuove, hanno inventato storie, cambiato i finali ed in alcuni casi la lettura ha mediato situazioni di conflitto, o di competizione.

Sono stati momenti molto utili anche per me, perché ho avuto modo di osservare e comprendere alcune dinamiche del gruppo classe, di analizzare negoziazioni di ruoli assolutamente differenti rispetto a quelle osservate in altre realtà educative.

Ho lavorato per tanti anni a Milano – città dove tutto è veloce, tutto è organizzato per incastrare tempi e scadenze diverse e continue – e tutti i bambini di 5 anni con i quali ho lavorato – per loro, ultimo anno di scuola dell’infanzia – avevano superato

la fase della curiosità verso la singola lettera e chiedevano ripetutamente di leggere la parola per intero per comprenderne il significato.

A Stromboli, invece, i bambini di cinque anni hanno manifestato curiosità solo verso specifiche lettere, per lo più quelle a loro più familiari, come, ad esempio, l'iniziale del proprio nome o cognome.

Eppure, quando sono arrivata in questa scuola la prima volta, mi aveva colpito molto vedere appesi alle pareti di una delle due stanze, i cartelli con le lettere dell'alfabeto e quelli con i numeri da "0" a "9".

Era la prima volta che mi capitava di vederli in una scuola dell'infanzia, perché questi cartelli, normalmente, in tutte le scuole italiane, si trovano nelle classi frequentate dai bambini della prima classe della scuola primaria.

Qui, invece, decoravano le pareti sequenze di cartelli "A" corsivo, "a" stampato minuscolo, "A" stampato maiuscolo, associati a dei simboli/parola che iniziavano con la lettera "A", e via di seguito per tutte le lettere dell'alfabeto. Stessa cosa con i numeri.

Osservando i loro comportamenti mi sono resa conto che i bambini avevano l'opportunità di "vedere" le lettere – del resto, come non vederle, vista la loro collocazione al centro delle pareti principali –, ma non le riconoscevano affatto e non associavano l'immagine alla lettera: ad esempio, l'immagine della "barca", alla lettera "B".

La scoperta di lettere e numeri, però, normalmente non avviene soltanto a scuola, tutt'altro! Molti bambini, ancor prima di entrare in classe il primo giorno di scuola della primaria hanno già visto molte lettere, le riconoscono, hanno già provato a scriverle su dei fogli di carta e i cartelli che trovano appesi alle pareti dell'aula appaiono loro "domesticati".

Mi son chiesta come mai a Stromboli, invece, i bambini di cinque anni non manifestavano la stessa incalzante curiosità dei bambini di Milano, o di altre realtà urbane, ed allora ho provato a verificare se la struttura urbana dell'isola in qualche modo potesse essere parte responsabile.

Per questo motivo, ho provato a "scoprire" i luoghi nei quali si muovevano ed ho percorso a piedi il tragitto che i bambini abitualmente compivano dalle loro case per arrivare a scuola, per raggiungere la spiaggia, insieme a quello per arrivare nella piazz-



za di San Vincenzo e a quello per arrivare al molo, o al parco giochi.

Poi, non potendolo fare fisicamente, ho provato ad immaginare i percorsi di un bambino di Cosenza, o di Milano, per raggiungere la scuola, l'oratorio, la palestra, il parco, ecc.

Da questa generica "comparazione" fra le diverse realtà, emerge che a Stromboli esistono pochi segnali stradali, pochi cartelli pubblicitari, che i bambini non sono bombardati dalla pubblicità cartacea di ipermercati, supermercati, negozi di ogni genere e che le poche insegne delle attività commerciali presenti sull'isola sono quasi tutte in legno variamente dipinto, per attrarre i turisti. Poche le insegne al neon, forse due o tre in tutta l'isola.

Tutto questo in città è assolutamente diverso: nei percorsi cittadini non ci sono insegne, ma file sterminate di neon di diversi colori e forme, che definiscono la distinzione tra un locale ed un altro e pareti intere di palazzi dove vengono apposte gigantografie pubblicitarie di ogni genere.

I bambini, quindi, vivono in realtà assolutamente differenti, perché differenti sono gli stimoli che l'ambiente urbano offre loro.

A molti di noi è capitato di ascoltare le conversazioni tra un adulto ed un bambino davanti ad un cartello, nei supermercati, nei numerosi negozi, al cinema, o nelle palestre: "Cos'è questo?" "Cosa c'è scritto?" "Che lettera è?" "Cosa significa?", ma qui non avviene mai!

Eppure, anche se sgraditi, gli stimoli pubblicitari sono utili, perché il bambino che li ha "osservati" e "scoperti", ha poi occasione di rievocare e rielaborare l'esperienza vissuta: i numerosi "mediatori" presenti nella propria quotidianità, fatta di immagini, informazioni, parole, stimolano la curiosità del bambino verso il mondo della scrittura e della lettura e concorrono, quindi, allo sviluppo della sua sensibilità e della forza della sua mente<sup>117</sup>.

I bambini di Stromboli, invece, scoprono le lettere dell'alfabeto in un modo diverso dai loro coetanei che vivono in città, perché ricevono meno informazioni/stimolo

---

<sup>117</sup> Cfr. Jerome S. Bruner (1966), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli Editore, Milano 1997.



dall'ambiente che li circonda e questo produce la loro difficoltà di approccio al mondo delle parole, a cinque anni, in prima classe della scuola primaria.

Vi è, poi, un ulteriore ostacolo per lo sviluppo della propria creatività, comune a tutte le scuole del Paese, che qui, però, assume connotati quasi drammatici.

Osservo il mondo scuola, "dall'interno", come insegnante, da più di dieci anni e, "dall'esterno", come cittadina, da molto più tempo e rilievo che in ogni ordine di scuola, dall'infanzia alla secondaria di II grado e, ahimè, anche all'università, sempre più spesso si fa uso ed abuso delle fotocopie.

Parliamo di "didattica", ma nelle nostre classi, i quaderni di tutti i bambini sono riproduzioni di una "didattica per schede", o meglio, di una "didattica per fotocopie".

A parte ogni considerazione di ordine etico su questa consuetudine quasi "ingombrante" in luoghi dove il sapere dovrebbe essere trasferito "in originale", mi chiedo come possa la scuola assolvere alla responsabilità di promuovere abilità, "singole" abilità, nel rispetto delle capacità soggettive, autorizzando il ricorso alle fotocopie?

Gli insegnanti di ogni ordine e grado sono obbligati a svolgere durante l'anno scolastico continui corsi di formazione e aggiornamento.

In linea generale, le attività di formazione dovrebbero essere iniziative organizzate per coloro che necessitano di formazione e/o tirocinio, mentre quelle di aggiornamento dovrebbero proporre nuovi contenuti e nuove modalità di apprendimento relative alle singole discipline: all'insegnate, cioè, viene garantita la propria crescita professionale in relazione all'approfondimento dei contenuti dell'insegnamento – sollecitati ad un confronto continuo con i cambiamenti determinati dalle problematiche del nostro tempo – e, quindi, dei metodi e dell'organizzazione, in relazione anche all'integrazione delle nuove tecnologie informatiche e multimediali nella didattica.

Tutto questo si traduce nell'uso della fotocopia, anche all'interno della scuola dell'infanzia, fatto ancor più grave che in tutti gli altri ordini di scuola.

Mi chiedo, con amarezza, dove è finito quel "percorso individuale" del bambino, di ogni bambino, che rispetti le *sue* capacità, la *sua* creatività, l'unicità della *sua* creazione?

Entrare in una qualsiasi sezione della scuola dell'infanzia e guardare i lavori realizzati dai bambini appesi in bella mostra ai muri è come osservare l'esposizione di tanti cloni, uno vicino all'altro.

E cosa dobbiamo ammirare in un clone? La perfetta somiglianza? Ma noi vogliamo lavori simili, tutti perfetti, o elaborati originali e creativi?

A questo deve necessariamente accostarsi la considerazione che questi bambini vengono inseriti in un contesto di pluriclasse, dove le attenzioni sono necessariamente rivolte contemporaneamente anche ad altri bambini di diversa età e con la necessità di svolgere un programma didattico ministeriale diverso.

Ed allora può capitare, come capita, che un insegnante, ad esempio, spieghi gli articoli determinativi e indeterminativi per i bambini di seconda classe, ma, visto che fa la lezione per tutti, li spiega anche a quelli di prima: troppi, diversi stimoli non possono che generare delle grandi confusioni!

Al termine delle attività di questo primo anno ho la percezione che la nostra presenza estiva sull'isola abbia prodotto un "sommovimento" molto più profondo e dilagante di quel primo sasso lanciato negli stagni delle menti, qualche mese fa ...

Questo spiegherebbe perché Nadia, tre anni e mezzo, tutte le mattine ha svegliato concitata il proprio papà dicendogli: "*Sbrigati, papà a vestirti! Devo andare a lavorare al laboratorio!*"

### **II.5.6 Luglio del 2012.**

Le attività sono state realizzate dall'11 al 26 luglio, organizzate su cinque giorni settimanali, da lunedì a venerdì, dalle 15.00 alle 19.00, per soddisfare la richiesta della maggior parte dei genitori, che preferivano portare i bambini al mare la mattina.

Nei 12 giorni effettivi di attività abbiamo registrato la frequenza di 19 bambini, con una media di dieci presenze per ognuno di loro, come riportato nella tabella n. 2<sup>118</sup>.

La fase operativa dei laboratori estivi realizzati a Stromboli nel luglio del 2012 si è svolta in maniera assolutamente diversa rispetto alla programmazione iniziale, progettata in continuità con le attività del 2011.

---

<sup>118</sup> Ai laboratori estivi del 2012 hanno collaborato alle attività di lavoro Martina Bozzo, per il secondo anno consecutivo, e, per una settimana, Valentina Viola: la prima laureata, la seconda laureanda in Scienze della Formazione Primaria, con una tesi in antropologia culturale su "le qualità potenziali dell'infanzia".

*Momenti di lavoro*



Fonte: Archivio personale



*Momenti di lavoro*



Fonte: Archivio personale

Due gli aspetti che hanno obbligato a ridefinire il programma, in itinere: il numero dei bambini iscritti a partecipare al laboratorio, decisamente in aumento rispetto all'anno precedente e, in maniera molto più incisiva per le successive scelte metodologiche, la scoperta che fra i nuovi iscritti ben dieci erano di nuovo inserimento e molti di loro figli di almeno un genitore straniero, con serie difficoltà ad esprimersi in lingua italiana.

Considerato l'elevato numero dei nuovi iscritti, prima di iniziare le attività abbiamo invitato tutti i genitori, quelli che già ci conoscevano e quelli che avevano iscritto i loro bambini per la prima volta, a partecipare ad un incontro preliminare, durante il quale è stato presentato il programma delle attività e la generale organizzazione del lavoro.

Alla riunione sono intervenuti molti genitori e l'incontro è stato decisamente costruttivo e stimolante, anche se nessuno di loro ha segnalato particolari esigenze, o specificità caratteriali, del proprio figlio, o della propria figlia, da comunicare, in separata sede, al termine della riunione.

Questo si è rivelato un forte svantaggio per noi, perché le difficoltà a stabilire le relazioni sono state molte, specie con i bambini che non parlavano affatto la lingua italiana – come abbiamo avuto modo di scoprire a nostre spese nel corso delle attività – ed in alcuni casi abbiamo dovuto riformulare strategie e interventi didattici, per correggere e integrare le attività programmate, specie quelle in continuità con il progetto dell'anno precedente.

In diverse occasioni, i bambini frequentanti per il secondo anno consecutivo sono stati dei veri e propri collaboratori per la realizzazione delle attività creative, assumendo il ruolo di *tutor* per i nuovi arrivati.

La presentazione dei risultati ottenuti, quindi, è stata elaborata in maniera diversa rispetto a quella impiegata per le attività del primo anno.

### **II.5.7 Diario giornaliero di lavoro<sup>119</sup>.**

#### **§ Stromboli, 11 luglio 2012**

Primo giorno di attività, arrivano diciotto bambini sui ventidue iscritti, dieci dei quali, fra bambini e bambine, sono di nuovo inserimento.

---

<sup>119</sup> Isola di Stromboli, stralci dalle note di lavoro dei diari giornalieri luglio 2012.

**STROMBOLI 11- 26 LUGLIO 2012  
PRESENZE**

	Cognome	Nome	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1	A.	Nadia	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	A	P	P	11\12
2	B.	Michele	P	P	P	sab	dom	A	P	P	P	P	sab	dom	A	A	A	8\12
3	B.	Diego	P	P	P	sab	dom	A	A	A	A	P	sab	dom	P	A	A	6\12
4	C.	Maddalena	P	A	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	11\12
5	C.	Michela	P	P	A	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	11\12
6	C.	Salvatore	P	A	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	11\12
7	C.	Martino	A	A	A	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	9\12
8	C.	Pietro	P	P	A	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	A	P	P	9\12
9	E.	Stefania	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	12\12
10	E.	Giorgia	P	P	A	sab	dom	P	P	A	P	P	sab	dom	A	P	P	8\12
11	G.	Greta	P	A	A	sab	dom	A	A	A	A	A	sab	dom	P	P	P	5\12
12	N.	Ralphine	P	**	**	sab	dom	**	**	**	**	**	sab	dom	**	**	**	1\12
13	P.	Lorenzo	P	P	P	sab	dom	P	A	A	P	A	sab	dom	P	P	P	9\12
14	R.	Raul	P	P	A	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	11\12
15	R.	Sofia	P	P	A	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	11\12
16	S.	Hiba	P	P	P	sab	dom	A	A	P	P	P	sab	dom	P	A	A	7\12
17	S.	Sabrina	P	P	A	sab	dom	A	P	P	P	P	sab	dom	A	A	A	6\12
18	S.	Erni	P	P	A	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	11\12
19	U.	Emanuele	A	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	11\12
20	U.	Sonia	A	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	11\12
21	Z.	Luigi	P	P	**	sab	dom	**	**	**	**	**	sab	dom	**	**	**	2\12
			18	16	10			14	15	15	17	18			13	15	14	15

\*\* assenza motivata dai genitori; per motivi di organizzazione del lavoro o semplicemente per portare i bambini al mare.

Dedichiamo la prima ora agli abbracci, ai saluti ai bambini che hanno frequentato l'anno scorso e alla reciproca conoscenza con i nuovi iscritti.

Appare evidente, fin da subito, che i bambini si muovono nell'ambiente/classe con familiarità, segno che tutti hanno già frequentato la scuola dell'infanzia durante l'anno appena trascorso, così come, allo stesso modo, è parso di cogliere un certo "disagio" nei confronti di alcuni bambini.

Per cercare di superare questa prima fase di incertezza è stata realizzata una prima attività ludica per la conoscenza reciproca, "*Giochi con me?*", con la quale volevamo favorire la costruzione e l'incoraggiamento delle *motivazioni* dei bambini a partecipare ai nostri laboratori, specialmente quelli di primo inserimento, per i quali si trattava di operare un vero e proprio progetto di accoglienza.

Per i bambini arrivare per la prima volta in un contesto scuola, infatti, significa *aprirsi all'incontro*, con l'altro e con le scoperte, ma l'ipotesi di partenza per progettare le nostre attività deve considerare il bambino, come un bambino *che sa*, perché un bambino, a tre anni, si porta dietro le *sue* conoscenze ed è da quelle che bisogna partire per approfondire ed imparare a "conoscere ciò che già conosce": ogni nuova scoperta, infatti, cambia i rapporti fra tutte le scoperte precedenti, e la memoria, sede della conoscenza, è metaforicamente una struttura di dati acquisiti, che si complica man mano che si procede ad una ristrutturazione progressiva.

### § *Giochi con me?*

✓ *Svolgimento dell'attività.*

Ci siamo disposti seduti a terra a gambe incrociate, formando un cerchio molto ampio.

Ho avviato il gioco, per poi proporre diverse varianti durante lo svolgimento: inizialmente, ho lanciato una palla morbida di spugna, dai colori intensi e sgargianti, verso un bambino e lui, ricevuta la palla, ha detto il suo nome a voce alta, per poi rilanciare la palla ricevuta verso un altro bambino, che, a sua volta, ricevuta la palla, ha detto il suo nome e così via fino a quando tutti i bambini hanno detto i loro nomi.

Quando tutti i bambini hanno detto il proprio nome, ho proposto ai bambini di associare un gesto al proprio nome.

Poi abbiamo stravolto il gioco: sempre in cerchio, il primo bambino ha detto il suo

nome ed ha passato la palla al compagno seduto accanto a lui, questo ha dovuto dire il suo nome e quello del compagno che gli aveva passato la palla, il terzo, dopo aver detto il suo nome, ha dovuto ripetere quello del secondo e del primo e via di seguito, fino a quando la palla non è ritornata al primo bambino, che ha dovuto ripetere tutti nomi.

Il gioco ha impegnato gran parte della nostra mattinata, ma è stato esilarante ed ha aperto a tutti la strada della comunicazione: ad ogni lancio della palla non afferrata, o ad ogni strana smorfia associata al proprio nome, tutti i bambini a ridere come matti!

- ✓ *Spazi utilizzabili*: gli ambienti interni della scuola.
- ✓ *Raggruppamenti*: gruppo di bambini eterogenei per età (3-4-5 anni).
- ✓ *Risorse occorrenti*: una palla colorata.
- ✓ *Tempi*: un giorno.

✓ *Considerazioni al termine delle attività*.

La partecipazione dei bambini al gioco della conoscenza reciproca non è stata immediata, come era avvenuto lo scorso anno. Alcuni di loro, infatti, inizialmente si sono messi seduti un po' distanti dal cerchio che avevamo formato e solo dopo aver osservato a lungo lo svolgimento del gioco si sono avvicinati a noi.

Per altri è stato necessario operare diverse sollecitazioni, mentre Lorenzo e Michele si sono rifiutati categoricamente di partecipare.

### § *Lorenzo*

Lorenzo ha quattro anni, ma ne dimostra molti di più, ha la pelle di un colore ambrato bellissimo, due occhi scuri che ti scrutano curiosi, una gran massa di capelli ricci e, con la sua corporatura e la sua irruenza nel muoversi, sembra sovrastare tutti gli altri bambini. Non parla l'italiano.

La mamma è della Repubblica Dominicana, il papà, strombolano.

Il suo ingresso in aula, il primo giorno, è stato incontenibile: malgrado tutte e tre le porte finestre fossero aperte, è entrato da quella della stanza/magazzino – l'ultima in ordine di sequenza per chi arriva da fuori – e si è letteralmente precipitato nella prima stanza senza salutare nessuno, fermandosi di colpo, stupito, appena si è reso con-



to che la stanza era vuota – infatti, avevamo spostato alcuni arredi, per lasciare la prima stanza libera e praticabile per le attività motorie.

Ha cominciato a guardarsi attorno, gli occhi curiosi e indagatori, come a cercare in giro, a destra e sinistra della stanza, insistentemente qualcosa, dappertutto. Lo sguardo ha indugiato a lungo verso i mobili bassi a scaffale e sull'armadietto, chiedendo qualcosa in una strana lingua. Era palesemente agitato e, malgrado insistessi a chiedere cosa stesse cercando, non ho ottenuto risposta, né alcun altro movimento del corpo.

Ho scoperto, poi, grazie all'aiuto di alcuni bambini, che stava cercando i giochi, anzi, i "suoi" giochi, in particolare delle macchine, che "prima" erano disposte in un determinato scaffale e lui non riusciva a trovarle, perché noi avevamo raccolto i giochi utilizzati a scuola in degli scatoloni, che avevamo sistemato nella stanza/magazzino.

La prima ed immediata riflessione su ciò che stava accadendo è stata: "Nessun genitore mi ha informata di questa situazione. Alla mia esplicita richiesta, tutti hanno risposto che non c'era nulla di rilevante!".

Ed invece, con Lorenzo si prospettava un lavoro personalizzato.

"Sai, fa così anche con le *altre* maestre"... "Anche a scuola faceva così!", "Non voleva fare niente!" "Mi picchia!" "Ho paura!". Queste alcune delle espressioni usate dai bambini per "spiegarmi", confidenzialmente, chi fosse Lorenzo!

Trovate le macchinine, quelle che ha riconosciuto come le "sue" macchinine, si è rasserenato, si è seduto ad uno dei tavoli da lavoro ed ha iniziato a giocare da solo.

A questo punto, tutto si è complicato, perché altri bambini hanno cominciato a chiedere di poter giocare con le macchinine e, per evitare discussioni ho promesso che avremmo giocato con le macchinine dopo aver portato a termine il lavoro che avevamo iniziato.

In tutte le attività proposte può capitare che qualche bambino non voglia partecipare, ma Lorenzo non ha mai accettato di lavorare con il gruppo: in tutti i quattordici giorni di attività, ogni mattina, è arrivato a scuola entrando come una furia, ha preso le "sue macchine", o le "sue costruzioni", e si è messo a giocare da solo, a terra, in un angolo della stanza, o sul tavolo.

Non ha mai accettato volentieri l'intervento, o l'inserimento, degli adulti, o degli altri bambini, nei suoi "spazi".

[...]

Ho provato, poi, a coinvolgere i bambini in una attività grafico/pittorica: ho invitato ognuno di loro a prendere un foglio di carta bianco dal tavolo/scrivania dove avevo sistemato tutti gli attrezzi da lavoro. I bambini si sono seduti per terra, distanziati uno dall'altro, e tutti mi hanno chiesto di poter togliere le ciabatte, o le scarpe, per riporle nello scaffale vuoto, dove già lo scorso anno le riponevano, anche i nuovi inse- rimenti, per imitazione, hanno riposto le scarpe nello scaffale.

Ho posizionato a terra, in modo apparentemente casuale, dei piatti di plastica con dei pastelli a cera e li ho invitati a fare tanti cerchi, o bolle, scegliendo un solo colo- re per disegnarle.

Scelto il colore hanno iniziato a disegnare tanti cerchi, qualcuno ha preferito farli molto piccoli, altri enormi, altri ancora hanno iniziato dai bordi del foglio, come una cornice, altri dal centro, poi quasi tutti hanno colorato questi cerchi.

Ogni bambino nel consegnarmi il “disegno” mi ha dato la sua spiegazione, rispet- to a quanto esso esprimeva: “Guarda come sono belli i miei palloncini!”, “Io ho fat- to tante bolle di sapone”, “Io invece tanti bracciali!”, “Guarda quante ruote sono riu- scito a fare!”, “I miei, invece, sono tanti “SOLI”!”.

Ogni bambino, partendo da un'indicazione generica, utilizzando gli stessi spazi, gli stessi materiali, ma non lo stesso tempo – fra gli obiettivi di quest'anno, infatti, il tempo deve essere “a misura” di bambino –, hanno creato il loro fantastico mondo im- maginario.

Subito dopo, al loro insistere nel chiedere “E adesso cosa facciamo?”, ho proposto un gioco di movimento, utile allo sviluppo della coordinazione occhio/mano/braccia: li ho fatti disporre seduti a terra a gambe divaricate, distanziati l'un l'altro, a formare idealmente un bellissimo treno – qualche bambino si è tenuto distante dal gruppo, ma dopo qualche minuto si sono avvicinati e si sono inseriti, qualche altro bambino, in- vece, ha richiesto il mio aiuto per “trovare posto” sul treno ormai “pieno” – ed ho pre- so un grande palla verde.

Ho spiegato loro che avremmo fatto il gioco dell'amicizia, perché noi tutti ab- biamo bisogno dell'aiuto e del supporto dei nostri amici e che se avessimo prova- to a passare la palla al compagno seduto dietro di noi, questo passaggio della pal- la era come giocare a “fidarsi dell'altro”. allo stesso tempo, però, dovevano avere cura dell'oggetto, la palla, che gli veniva consegnato, tutto questo con un grande

sorriso e con tanta voglia di giocare e sorridere.

Poi siamo passati alla spiegazione della fase operativa: tutti dovevano posizionare le braccia verso l'alto, io avrei dato la palla al primo bambino della fila, che avrebbe dovuto passarla, senza farla cadere, al bambino seduto dietro di lui e così di seguito fino all'ultimo bambino in fila. Una volta arrivati al "chiudi/fila", si doveva ricominciare il giro, ma in senso contrario.

Ogni volta che afferravano la palla, per poi passarla velocemente ai compagni, c'erano grandi sorrisi e grande soddisfazione, per non averla fatta cadere: "Sono bravo?" continuavano a chiedere tutti, "Io mi fido del mio compagno!"

Sono stati tutti molto bravi, buona la coordinazione nel passaggio della palla al compagno. Ho fatto ripetere più volte il passaggio della palla in avanti e indietro e, dopo un po', ho chiesto loro di passare la palla al compagno, girando verso destra e verso sinistra, ma in questa fase c'è stato qualche problema, anche se sono bastati pochi minuti per capire il diverso movimento da compiere e concludere con successo il gioco.

[...]

### **§ *Con i materassini costruisco le case***

Lo svolgimento di questa attività ha reso evidente le dinamiche dei bambini nell'organizzarsi in piccoli gruppi, composti, per lo più, fra quelli che hanno consuetudine ad incontrarsi, anche al di fuori dal gruppo/classe.

Oggi, per realizzare le "loro" case si sono organizzati scegliendo, ciascuno, il ruolo da assumere all'interno del gruppo – mamma, papà, nonno, nonna, figlio, figlia, ecc.

Create le dinamiche e formati i gruppi, tutti i bambini hanno "costruito" le loro case scegliendo, ogni gruppo, un angolo preciso della stanza, dove hanno avviato il loro gioco/finzione.

Molti bambini hanno alternato i ruoli all'interno della stessa casa, o si sono scambiate le case. In alcuni momenti la tensione per l'attribuzione dei ruoli è stata eccessiva: "Io non voglio essere la figlia!", "Io non voglio essere la nonna!", quasi a dimostrare che il ruolo assunto/immaginario aveva preso una "forma reale", cioè che i bambini stavano imitando un modello preciso di riferimento, come i propri genitori, i propri nonni, o i vicini di casa.

Momento di grande entusiasmo si è rivelato essere la capacità di costruire e progettare la casa e, soprattutto, di “fare il tetto”, simbolo di protezione, e di lasciare uno spazio libero per facilitare l’entrata e l’uscita dalla casa, la porta, simbolo di libertà di scelta, se stare dentro o fuori dal gruppo.

[...]

Man mano che si va avanti con le attività i bambini mostrano curiosità crescenti e arrivano a scuola chiedendo da subito: “Cosa facciamo oggi?”

Il loro atteggiamento è molto diverso da quello dei primi giorni e indugiano a curiosare fra le scatole dei materiali disposti sulla scrivania, chiedendo continuamente: “Come si usa questo materiale? ”

Dal primo giorno, ad esempio, sono stati tutti attratti dal grosso contenitore pieno di perline colorate e, fin da subito, hanno chiesto di poter realizzare dei braccialetti per se stessi, o per la mamma.

[...]

### § *La scatola dei suoni*

Oggi ho posizionato al centro della stanza una scatola grande di cartone, ben chiusa.

Ho invitato i bambini a sedersi a terra, in cerchio, per scoprire tutti insieme cosa contenesse questa scatola magica completamente sigillata ... qualcuno ha azzardato qualche ipotesi sul contenuto e, dopo un po’, quando la curiosità si è fatta “urgente”, ho tirato fuori due strumenti a percussione, le *maracas*, cominciandole a scuotere leggermente con la mano.

Il caratteristico suono dei grani interni, che picchiano fra di loro e contro la parete interna delle *maracas*, ha generato un corale, entusiastico “Oooooohhhhhh ...”, ed anche il “disinteressato” Lorenzo si è avvicinato al gruppo!

La curiosità ed il suono li ha portati tutti intorno a quella “scatola” tanto impersonale perché di cartone non colorata, quanto piena di novità, la scelta di usare la scatola è stata appositamente programmata quanto l’esaltare il valore custodito dentro.

Tutti i bambini hanno avuto l’opportunità di prendere in mano i diversi strumenti contenuti nella scatola: le *maracas*, il tamburello, il triangolo, il bastone della pioggia ... e li hanno fatti volteggiare, vibrare, scrollare, capovolti, per sentire il diverso suono che producevano a seconda di come li muovevano.

Ecco che è stato prodotto un suono attraverso il movimento!

Sofia si è messa ad urlare, per sovrastare il suono emesso dagli strumenti e in maniera spontanea e non programmata, molti bambini hanno cominciato a ballare e volteggiare per la stanza!

[...]

### **§ *Paura del buio ... gioco delle direzioni.***

Oggi, nel gioco del bendarsi gli occhi per seguire la direzione del suono emesso dal battito delle mie mani, molti bambini si sono mostrati perplessi, mentre altri, invece, hanno cercato di barare, spostando la benda dagli occhi per non sbagliare direzione e vedere la mia posizione!

L'entusiasmo è stato contagioso, ma non per tutti: alcuni bambini, infatti, si sono rifiutati di partecipare, alcuni mostrando la loro difficoltà, altri esprimendo il loro senso di paura e disagio.

[...]

### **§ *Memory con immagini raffiguranti il mondo marino***

Fra le attività di quest'anno abbiamo inserito alcuni giochi da tavolo, da svolgere in gruppo, come il "Memory", un popolare gioco con le tessere, che richiede concentrazione e memoria ed è utile per stimolare il rispetto delle regole e aumentare la concentrazione.

Nello svolgimento del gioco, ogni bambino, a turno, scopre due tessere: se queste formano una "coppia", cioè riproducono la stessa immagine, il giocatore incassa le due tessere "accoppiate" e può scoprirne subito altre due; se, invece, non forma la coppia, rimette le tessere sul tavolo, nella loro posizione originale, nuovamente coperte, e il turno passa al bambino successivo.

Vince il gioco chi riesce a scoprire e incassare più coppie.

Le dinamiche osservate nei primi giorni hanno reso necessario creare e programmare in itinere nuove e diversificate attività, molte delle quali strutturate in modo da coinvolgere al massimo quattro o cinque bambini e bambine per volta.

Per questo, il Memory è risultato essere estremamente utile, perché attraverso la scoperta delle "regole", semplici, ma necessarie, è stato possibile spiegare, "giocan-

do”, perché ogni bambino doveva “aspettare il proprio turno”!

Con le immagini raffigurate sulle tessere, per lo più sono “tematiche”, poi, è stato possibile creare delle storie e stimolare la fantasia.

La sorpresa dei bambini nel ricordare dove erano posizionate le tessere uguali – “Guarda sono riuscito a formare una coppia!” – è stata sempre occasione per grandi urla di giubilo, ma anche per provare a “contare”, a dare una numerazione, a volte in maniera molto personale, alle coppie composte per “vedere” chi ne aveva trovate di più – “tante”, o “poche”, o mettendo i mucchietti di tessere in fila per confrontare la lunghezza delle diverse “torri” –, come dire: primo approccio al mondo dei numeri e, quindi, alla matematica!!!

[...]

#### **§ *Realizzazione di un braccialetto multicolore con perline di diversi formati***

Oggi, finalmente, dopo molte insistenze da parte di tutti i bambini e le bambine, abbiamo realizzato i braccialetti con le perline, per mamme, papà, nonne, zie, sorelle, ma anche per noi stessi!

Sono state versate le perline in alcuni piatti di plastica bianchi, poi distribuiti sui tavoli da lavoro, e preparato tanti fili di tessuto morbido di circa 15 centimetri, adatti per questo tipo di attività.

Tutti i bambini hanno cominciato ad infilare le perline e a creare il loro “esclusivissimo” bracciale. Alcuni, i più piccoli, hanno avuto qualche difficoltà, ma i più grandi si sono affiancati loro e, alla fine, tutti hanno potuto indossare con orgoglio il proprio bracciale, aspettando, eccitati, di poterlo mostrare alle proprie mamme, o ai propri papà!

Grande è stata la mia soddisfazione nel vedere Lorenzo – che cerca le attenzioni, ma non riesce a controllare le sue emozioni e manifesta una certa aggressività verso se stesso e verso gli oggetti in genere – concentrato a realizzare il suo capolavoro, che ha poi regalato orgogliosamente alla sua mamma!

La realizzazione del bracciale è servita ad attivare nei bambini la concentrazione, una buona coordinazione occhio/mano, ed un personale gusto estetico.

[...]

### **§ *I libri possono diventare altro.***

Anche quest'anno, è stato dato uno spazio specifico quotidiano all'uso del libro.

Tutti i giorni, infatti, per circa trenta/quaranta minuti i bambini hanno avuto la possibilità di scegliere un libro dagli scaffali/libreria, guardarlo, leggerlo, osservarlo, dividerlo con gli altri e, dopo aver finito la "lettura", riporlo in ordine nello scaffale, o scambiarlo con quello di un altro bambino.

I bambini in genere sono molto attenti alla scelta del libro e provano piacere a curiosare in mezzo alle pagine, per carpire attraverso le immagini il contenuto verbale, che ancora è lontano perché tutte quelle righe disposte nero su bianco, ancora sono soltanto dei simboli.

È capitato spesso, durante i laboratori, di vedere bambini che utilizzavano il libro insieme ad alcuni giocattoli: in alcuni casi il libro è diventato il garage della macchina, il letto per la bambola, la cuccia per il cane ...

Questo approccio al libro non è mai stato ostacolato perché ritengo che questo sia un modo per avvicinare il libro al "piccolo lettore" di tre o quattro anni.

Le sole condizioni imposte sono state quelle riferibili alla cura ed al rispetto del libro, perché tutti i bambini avessero la possibilità di consultarlo.

Il momento della lettura, per i bambini è opportunità per porre domande, carpirne segreti e confidenze, che gli adulti pensano di conoscere solo perché riescono a leggere quelle scritte ... osservare un bambino che sfoglia un libro, che scruta le immagini e che rimane incuriosito, invece, è una sensazione meravigliosa, anche se quel libro è un garage, come mi ha fatto capire Lorenzo!

[...]

### **§ *Oggi dipingiamo***

Oggi ho sistemato dei fogli bianchi molto grandi sui tavoli da lavoro, tanto da coprire l'intera superficie e con il nastro li ho fissati bene perché non si spostassero.

Ho suddiviso ogni foglio in quattro parti tracciando una linea di demarcazione di spazi ed ho invitato ogni bambino a sedersi di fronte ad un riquadro, "il suo"!

Sul tavolo ho posto diversi pennelli di varie dimensioni, tanti piatti di plastica nei quali ho versato diverse tonalità di colore a tempera, dei tovaglioli e delle spugne/tampone.

La consegna data è stata: cercate di disegnare e dipingere qualcosa che proprio, proprio vi piace ... e che vi mette allegria.

Su altri tavoli ho sistemato giochi, fogli bianchi e colori di diverso tipo, per dare l'opportunità a chi non volesse dipingere di poter svolgere un'altra attività, senza sentirsi a disagio e senza creare problemi.

Ogni bambino ha personalizzato il suo capolavoro, chi ha preferito usare un solo colore, chi invece ha cercato di creare e amalgamare diversi colori, alcuni hanno cercato di usare le spugne tamponando il colore stesso. Tutti hanno mostrato spirito collaborativo, scambiandosi i piatti del colore, o i pennelli, mentre hanno mostrato tutti una certa rigidità nel difendere il proprio spazio di lavoro: quando qualcuno, in modo volontario/involontario, provava a spingersi oltre ed invadere lo spazio altrui, è stato fermato con molta decisione: "No! Qui è già mio!!!"

[...]

### § *Giocchi di movimento*

Metodo e tecnica: gioco motorio finalizzato al movimento ed alla ricerca dell'equilibrio, attraverso alcuni percorsi strutturati.

Materiali: cerchi di plastica, birilli, canestro – per noi è rigorosamente il cestino dei rifiuti! –, tappeti, sedie – in sostituzione dei mattoncini –, nastro adesivo fissato al pavimento – che sostituisce l'asse d'equilibrio.

L'attività si è svolta nella stanza più grande, dove non ci sono i tavoli.

Abbiamo composto un percorso con i cerchi, l'asse d'equilibrio, le sedie, i tappeti.

I bambini sono stati invitati a passare sotto le sedie, saltare nei due cerchi, camminare sopra il nastro, rotolare e saltare sul tappeto, infine afferrare la palla sistemata a terra, alla fine del percorso, e tirarla nel canestro.

Il percorso è stato adattato alle diverse età dei bambini e alle difficoltà che presentavano.

Le annotazioni al riguardo sono servite per proporre la stessa attività nei giorni successivi e registrarne le variazioni.

[...]



### § *Percorso: sotto/sopra – davanti/dietro*

Metodo e tecnica: gioco motorio finalizzato al movimento ed alla sequenzialità, attraverso alcuni percorsi strutturati.

Materiali: cerchio di plastica, tappeti variamente colorati, canestro, sedia, palla.

Il percorso è stato costruito sistemando quattro tappeti di colore diverso, a formare un grande quadrato, vicino ai tappeti sono stati sistemati una sedia, il canestro, un cerchio di plastica e la palla.

Il gioco consisteva in questo: invitavo un bambino a prender posizione davanti al primo tappeto e gli suggerivo i movimenti da fare – saltare, rotolare, prendere la palla e metterla dentro, o fuori dal cerchio.

Per i primi bambini che hanno svolto l'attività ho mantenuto sempre le stesse indicazioni e la stessa sequenza.

Ho, poi, invitato Hiiba a fare il suo percorso, cambiando la sequenza degli esercizi richiesti.

Mi ero accorta da tempo che Hiiba in alcuni casi non rispondeva adeguatamente a mie precise richieste e mi sono servita di questo gioco per capire quanto lei comprendesse la lingua italiana.

La mia impressione, infatti, era che Hiiba avesse degli atteggiamenti e dei modi molto affettuosi di porsi, con generosità di baci e abbracci, ma che ripetesse più o meno sempre le stesse frasi per celare un'effettiva difficoltà nella comprensione della lingua italiana.

Appena ho pronunciato il suo nome, non ha aspettato che le indicassi il colore del tappeto sul quale doveva posizionarsi, ma si è sistemata davanti al tappeto sul quale aveva lavorato il bambino prima di lei.

Ho continuato a dare indicazioni diverse dalle precedenti, ma lei, dritta per la sua strada, ha continuato a seguire il percorso memorizzato, malgrado io abbia provato a fermarla diverse volte, ripetendo il colore, o l'esercizio richiesto.

La sua difficoltà era assolutamente evidente e la cosa è stata ancor più complicata dall'arrivo in classe del fratello – Mohammed, più grande di lei di qualche anno, che frequenta la scuola primaria sull'isola e parla molto bene l'italiano –, che nel tentativo di aiutarla ha cominciato a prenderla in giro.

Hiiba è andata via senza salutare e non ha più frequentato i laboratori!

[...]

### § *Dipingere con le mani*

È stato chiesto ai bambini: “Secondo voi cosa “sente” un foglio quando riceve il colore? Cosa “sentirebbero” le vostre mani se fossero pennelli?”

Sono stati disposti a terra, sul pavimento, fogli di carta e cartoncino, insieme a ritagli di stoffa di vari colori.

Ogni bambino ha scelto di lavorare con il foglio, o la stoffa e, poi, abbiamo fissato il materiale scelto a terra, con del nastro adesivo, perché non si spostasse.

In una seconda fase, sono stati disposti diversi colori a tempera in piatti di plastica, collocati disordinatamente sul pavimento.

I bambini sono stati invitati ad alzare le mani ed insieme abbiamo contato le dita di ciascuna mano: avevano a disposizione ben 10 pennelli con i quali poter dipingere!

Per un bambino di tre, quattro, cinque anni le prime esperienze con il colore sono fondamentali e questo laboratorio propone un’attività che non richiede una performance, ma semplicemente la voglia di mettersi in gioco e di abilitare il proprio impulso creativo.

Uno spazio dedicato all’espressione dove l’approccio al colore viene dettato dal puro piacere di sperimentarne la materia senza perdere l’emozione del gioco e dove l’uso dei pennelli viene sostituito dalle mani, che “toccano” direttamente il colore e lo distribuiscono su una superficie, nel nostro caso dei fogli di diverse dimensioni e delle stoffe.

Accarezzare, muovere, spingere, fondere, sovrapporre, sfumare con le mani il colore, come fa un pennello sul foglio, è un’esperienza che crea velocemente un senso di familiarità e di fiducia con la materia, insieme ai presupposti per l’intuizione creativa.

Attraverso un’immersione cromatica fatta di piccoli e semplici passi il bambino viene guidato a comprendere, giocando, le leggi fondamentali del colore, della forma e dello spazio, elaborando il frutto di un possibile quadro “da dipingere”.

L’entusiasmo e la gioia mostrata sono stati lo sfondo dell’intera giornata di laboratorio: siamo andati avanti per ore a dipingere, con Emanuele, tre anni, che ha con-

tinuato a chiedere, mostrando i suoi capolavori: “Sono bavo io?” e la sua voce ha rappresentato il *rumore di fondo* del nostro universo/scuola, fino all’ora di tornare a casa ...

[...]

### § *Colorare il sale*

In alcuni piatti di plastica i bambini hanno versato del sale fino da cucina e sono stati invitati a scegliere fra tanti gessetti colorati, quello che più gradivano.

Ogni bambino ha scelto il suo gessetto colorato ed è stato chiesto loro di sfregare, con una leggera pressione della mano, il gessetto nel piatto, sul sale.

Man mano che il gesso si trasformava in polvere ed il sale si colorava, sono iniziati i commenti entusiastici: Giorgia: “Il mio azzurro è fantastico!”, Raul: “Guarda il mio Rosso, poi mi piace metterlo nella bottiglia!”, Emanuele: “Posso portarlo a casa!”, Michela: “Ma questa è proprio una magia!”

Finita la fase di coloritura del sale, abbiamo iniziato la fase del travaso<sup>120</sup> nei vasetti, o nelle piccole bottiglie di vetro riciclate, che avevano procurato i genitori.

Questa operazione, apparentemente semplice nell’esecuzione, racchiude una molteplicità di comportamenti e sfumature che lo rendono una delle attività più complete per la psicomotricità. Con l’aiuto di un cucchiaino e di un imbuto, infatti, ogni bambino ha fatto scivolare il sale a strati nelle bottiglie, facendo attenzione a non far debordare il contenuto sul tavolo.

Sofia: “Pamela guarda le mie onde!”

Diego: “Sembrano delle montagne!”

Emi: “Posso portarlo alla mamma?”

Greta: “Il mio è proprio un lavoro fantastico!”

### **II.5.8 Note a margine dei diari giornalieri luglio 2012: benvenuti bambini e genitori!**

L’insegnante che lavora nella dimensione dell’infanzia si muove in un ambiente

---

<sup>120</sup> In riferimento alla pedagogia scientifica di Maria Montessori il “travaso” rientra nelle attività utili allo sviluppo psico-motorio: attività idonea per perfezionare i movimenti fini della mano; migliorare la coordinazione oculo/manuale; stimolare lo sviluppo intellettuale.

organizzato nel quale i bambini devono trovare stimoli e occasioni per continuare quella ricerca del sé, che ha iniziato fin dal primo istante di vita e, fino a quel momento, condotta in maniera solitaria.

Il contatto quotidiano con coetanei che non appartengono alla famiglia, con bambini “di fuori” dal proprio mondo, è assolutamente necessario per la sua crescita interiore, una vera e propria palestra nella quale il bambino può e deve imparare la difficile arte di vivere insieme agli altri.

L’educatore è in questa dimensione per questo: organizzare, insieme ai bambini, un ambiente di scoperta e conquista del mondo, che deve avvenire in maniera gioiosa affinché gli *interessi* si trasformino in *impegni* e i *singoli*, responsabilmente, imparino ad accettare gli *altri*. Proprio per questo, nel suo lavoro egli deve porre particolare attenzione al bambino nella sua dimensione, cioè ad un essere umano in crescita, che ha e difende le proprie idee, che progetta e realizza con gli altri, che verifica costantemente e procede, da protagonista e nel suo tempo storico, verso la conquista culturale del mondo.

Per ogni bambino entrare nel mondo scuola dell’infanzia ed iniziare l’*iter* scolastico significa affrontare un nuovo ambiente, del quale deve recepire regole, valori, atteggiamenti, perché è uno spazio condiviso, nel quale si muove ed opera una comunità più ampia e articolata rispetto a quella nella quale ha vissuto fino a quel momento, generalmente la “*propria casa*”.

Favorire gradualmente il suo inserimento nella nuova comunità, costruire le occasioni perché egli familiarizzi con l’ambiente scuola e con i suoi pari, è, quindi, un’operazione necessaria ed indispensabile, perché vuol dire favorire le opportunità per la sua indipendenza e la sua autonomia in maniera serena e armoniosa, perché, come scrive Marcello Bernardi, *un bambino che sia stato lasciato libero di agire, di vivere a modo suo, di badare entro certi limiti a se stesso, affronterà la nuova avventura con sicurezza e intraprendenza*<sup>121</sup>.

Il come e cosa fare per facilitare l’inserimento in maniera positiva, per permettere al bambino di affrontare il suo viaggio *con* e *fra* gli altri, salvaguardando la sua sto-

---

<sup>121</sup> Marcello Bernardi (1972), *Il nuovo bambino. Una guida per i genitori di oggi da 0 a 11 anni*, Rizzoli Editore, Milano 2013, p. 495.

ria e le sue radici sociali e culturali, quelle che hanno determinato fino a quel momento le sue sicurezze non è compito facile, perché impone di individuare i tanti, differenti percorsi operativi che possano rendere, per tutti e allo stesso modo, questo passaggio un evento *normale*, una *soglia che va valicata*.

In questi termini, l'ingresso nel mondo della scuola va inteso come un vero e proprio *rito di passaggio* da uno status sociale ad un altro, che determina la loro condizione *liminare*: da un lato, infatti, i bambini si *separano* dalla routine della loro vita quotidiana e, dall'altro, in seguito alla rottura di norme legittimate dalla famiglia, attraversano una fase intermedia, di *transizione*, quella che Arnold Van Gennep definisce margine, soglia, o *limen*, che è zona di ambiguità, nella quale si *gioca* con i simboli culturali e li si ricompono secondo inedite modalità<sup>122</sup>.

Durante la fase dell'inserimento e dell'accoglienza accadono avvenimenti e si osservano atteggiamenti, che vanno spiegati e questo può avvenire in maniera comprensibile se si analizza lo svolgersi di una giornata tipo, con le ritualità, le proposte, le esperienze maturate intorno a questo argomento, le relazioni che si creano per il piacere di stare insieme.

Dal nostro punto di vista, l'inserimento dei bambini nei laboratori ludico/creativi, così come nella scuola dell'infanzia, riguarda i bambini, ma anche gli adulti, perché le emozioni che accompagnano questo momento investono tutti i protagonisti dello straordinario *passaggio*, che segna il *limen* del diventare *grandi*: bambini, genitori, insegnanti, figure parentali di riferimento.

I bambini e le bambine scoprono ed imparano a dominare quel *luogo nuovo*, man mano che lo esplorano e diventa *loro*, si lasciano coinvolgere dal clima che si è creato intorno all'evento, cioè di come viene vissuta questa *separazione*, dai genitori e dalle figure parentali di riferimento. Ed è gioco/forza considerare il ruolo determinante degli insegnanti/educatori, i quali anche loro vivono tutte queste emozioni.

La meticolosa *preparazione* del passaggio/ingresso nel mondo scuola dovrebbe cominciare con i primi contatti, nella fase di iscrizione del bambino, o della bambina, in una determinata scuola, con la visita e l'accoglienza, perché l'inserimento del bam-

---

<sup>122</sup> Cfr. Arnold Van Gennep (1909), *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 2006.

bino, o della bambina, nel mondo scuola è un momento delicato, per la loro crescita, al quale è necessario prestare la massima cura, ma anche per i genitori, che devono potersi fidare degli insegnanti e della scuola, e per gli insegnanti e la scuola, che devono conoscere i genitori, perché sono principalmente loro il mondo che i bambini si portano dietro.

Le riunioni preliminari che operiamo prima di iniziare i nostri laboratori sull'isola servono proprio a conoscere la storia dei bambini e delle bambine, le problematiche che possono aver vissuto, le loro particolari necessità: tutto questo è determinante per la costruzione della nostra relazione con loro, per facilitare il sereno ingresso a scuola e per operare le scelte educative strategiche necessarie per ognuno di loro.

Per realizzare la collaborazione *partecipata* di tutte le componenti del progetto educativo dell'infanzia, è necessario che bambini e famiglia, da una parte, educatori e istituzione scolastica, dall'altra abbattano le incertezze derivanti dalle reciproche diffidenze e dai timori per i passi falsi, per lasciar spazio al comporsi dell'abitudine alla *relazione*, costruita quotidianamente in parità reciproca, definendo le regole del legame, come rivela la volpe al piccolo principe: *se tu vieni non si sa quando, io non saprò mai a che ora prepararmi il cuore ... ci vogliono i riti!*<sup>123</sup>

Diverse possono essere le strategie per individuare tempi e modi adatti, affinché quel bambino si ambienta serenamente e crei legami di fiducia con gli altri, anche se non è semplice per gli adulti, in questo percorso, superare le difficoltà di svelare scelte e aspettative, rispetto ad un'*apertura* forzata all'altro: al tempo stesso, si chiede agli adulti un investimento emotivo e razionale, che determina un cambiamento radicale nei ritmi e nelle loro frequentazioni e compone, per ciò stesso, il *rischio* obbligato dell'incontro con l'altro, per definire le possibili interazioni e condivisioni.

Il periodo iniziale nel quale il bambino si deve ambientare e conoscere gli spazi/scuola viene chiamato *inserimento*.

Inserirsi in una situazione nuova, con persone e azioni diverse da quelle abituali di casa propria, implica un processo che porta ad una graduale adesione e partecipazione alla vita di gruppo. Questa fase circoscritta non riguarda solo i primi giorni, ma tut-

---

<sup>123</sup> Antoine de Saint-Exupéry (1943), *Il piccolo principe*, Tascabili Bompiani, Milano 2005, p. 94.

to il percorso vissuto dai bambini in modo personale e richiede un sereno sforzo di comprensione da parte degli adulti.

La vita di gruppo che affronterà è decisamente piena e complessa, diventano più numerosi i bambini con i quali interagire e diversi gli adulti con i quali condividere tempi e spazi e questo comporterà un adattamento culturale delle proprie capacità sociali: alcuni bambini manifestano, da subito, il piacere di essersi inseriti nel nuovo contesto, preferendo alcune figure di riferimento, alcuni giochi, alcuni compagni, ed è del tutto normale che altri, invece, richiedano tempi diversi di adattamento. Ci sono bambini, infatti, che hanno bisogno di osservare a lungo prima di lasciarsi andare ai giochi con i coetanei, o di riuscire ad avere rapporti confidenziali con le persone adulte. Ogni bambino è diverso e diverso è il suo modo di affrontare il *nuovo*: c'è chi preferisce stare vicino all'adulto, chi in disparte, chi si tuffa nelle cose, chi le prova tutte...

Proprio nella fase definita d'inserimento la scuola *dovrebbe* considerare con attenzione i bisogni del bambino e, ancor più, quelli dei nuovi arrivati, predisponendo spazi e piccole attività.

La cura nel riconoscere segnali di stanchezza, nel cercare i motivi delle ritrosie, dell'agitazione, o dello sconforto, ma anche crisi più importanti, sono e devono essere oggetto di osservazione costante da parte di tutti gli educatori.

Sono sentimenti conosciuti, che trovano comprensione e braccia per essere consolati e accolti, così, in poco tempo, tutto può rientrare nella routine giornaliera e la scuola può tornare ad essere la *mia* scuola!

Non è facile staccarsi dai propri genitori: quando succede, l'educatore sta con lui, se accetta, lo prende in braccio, o comunque gli è vicino. La parte più impegnativa è affidata ai compagni, specie quelli più grandi, che lo rassicurano, lo distraggono, lo invitano a fare dei giochi insieme.

Come per magia e più presto di quanto si pensi, il pianto passa, lasciando spazio alle *cose da fare*, al rapporto con i nuovi amici e con i giochi vari.

I genitori non devono mai distrarre il bambino e staccarsi da lui “quando non se ne accorge”: non è il modo più efficace; è preferibile ricevere un saluto sicuro, affettuoso, con frasi che rassicurano sulla “certezza del ritorno”, sul legame che non si perde, evitando promesse di “cose da portare”, ma rivelare che il tempo trascorso a scuola è circoscritto per “fare delle cose”, che, poi, ritrovandosi, si potranno condividere.



## *Momenti di lavoro*



Fonte: Archivio personale



### II.5.9 Luglio del 2013.

Le attività sono state realizzate dall'8 al 30 luglio, organizzate su cinque giorni settimanali, da lunedì a venerdì, dalle 8.30 alle 13.00.

Nei 17 giorni effettivi di attività abbiamo registrato la frequenza di 22 bambini, con una media di sedici presenze per ognuno di loro, come riportato nella tabella n. 3<sup>124</sup>.

In questo terzo anno, in conclusione del percorso di ricerca triennale, la traccia da seguire è: l'infanzia non è il punto di partenza da perfezionare, correggere, migliorare, ma il punto originario della scoperta della creatività e dell'espressività, quella che solo i bambini sanno raggiungere e sviluppare.

Seguendo queste tracce sono state proposte le sperimentazioni di alcune espressioni artistiche, con lo scopo di far scoprire ai bambini il *piacere* di fare e di creare, fine a se stesso, perché riteniamo, professionalmente ed intellettualmente, che ogni bambino ha fundamentalmente il *diritto ad avere il coraggio di essere curioso!*

Per questi motivi i percorsi ludico/didattici sono stati progettati per realizzare una forma di educazione al *fare*, che attraverso esperienze di pratiche laboratoriali permettessero ai bambini di scoprire, conoscere, venire a contatto con il *sé* e con il mondo.

In questa prospettiva, molte attività sono state anche occasione per avvicinare i bambini al segno, al colore e alla forma, favorendo la ricerca e la sperimentazione attraverso l'utilizzo di vari materiali e strumenti.

Gran parte dei laboratori sono stati condotti seguendo la metodologia creativa di Munari: per il terzo anno consecutivo, infatti, abbiamo sperimentato diverse forme di espressione del lavoro *con le mani*, completando il percorso con l'utilizzo di vari materiali, per la sperimentazione dei linguaggi non verbali della creatività e dell'esperienza sensoriale, inseriti quotidianamente, in molteplici modi.

Proprio per questo, nella riunione preliminare, alle mamme è stato chiesto di curare la *comodità* dell'abbigliamento e delle calzature dei bambini, raccomandando loro

---

<sup>124</sup> Ai laboratori estivi del 2013 ha collaborato alle attività di lavoro Loredana Farina, Dottore di ricerca in Antropologia culturale XX Ciclo, già assegnista di ricerca in *Antropologia dell'educazione e applicazione di processi formativi interculturali alla scuola primaria*, dell'Università della Calabria.

		Stromboli 8 - 30 Luglio 2013																							
		PRESENZE																							
Cognome	Nome	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
1. A.	Kiros	A	A	P	P	P	sab	dom	P	P	A	A	A	sab	dom	A	P	A	A	A	sab	dom	P	A	7/17
2. A.	Nadia	P	A	P	A	P	sab	dom	A	P	A	P	A	sab	dom	P	A	A	P	P	sab	dom	P	A	9/17
3. B.	Michele	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	A	A	15/17
4. B.	Diego	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	A	P	A	sab	dom	P	A	A	A	A	sab	dom	A	A	9/17
5. C.	Alessandro	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	17/17
6. C.	Maddalena	P	A	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	**	**	**	**	sab	dom	**	**	10/17
7. C.	Michela	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	17/17
8. C.	Salvatore	P	P	A	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	**	**	**	**	sab	dom	**	**	10/17
9. C.	Martino	P	***	***	***	***	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	***	***	***	sab	dom	A	P	8/17
10. C.	Pietro	P	***	***	***	***	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	***	***	***	sab	dom	A	P	8/17
11. E.	Stefania	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	17/17
12. G.	Greta	P	P	P	P	A	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	***	***	***	***	***	sab	dom	***	***	9/17
13. G.	Bianca	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	17/17
14. I.	Valerio	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	17/17
15. O.	Patrick	A	P	P	A	A	sab	dom	A	A	A	A	A	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	A	A	6/17
16. P.	Lorenzo	A	P	P	A	P	sab	dom	P	A	A	P	P	sab	dom	A	A	P	P	P	sab	dom	A	A	9/17
17. S.	Hlba	P	P	A	A	A	sab	dom	A	A	A	A	A	sab	dom	A	A	A	A	A	sab	dom	A	A	4/17
18. S.	Yassine	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	17/17
19. S.	Sabrina	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	17/17
20. S.	Erni	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	**	sab	dom	**	**	13/17
21. S.	Adrian	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	P	P	P	sab	dom	P	P	17/17
22. U.	Sonia	P	P	P	P	P	sab	dom	P	A	A	A	A	sab	dom	A	P	P	P	A	sab	dom	A	P	10/17

\*\* assenza motivata dai genitori: per motivi di organizzazione del lavoro o semplicemente per portare i bambini al mare.  
 \*\*\* assenza motivata: i bambini si trovavano in altre città per lavoro dei genitori o per trascorrere del tempo con figure parentali di 1° grado.

di vestirli con abiti che non *impedissero* il movimento e che si potessero *sporcare* tranquillamente – se una pennellata di colore fosse accidentalmente scappata a qualcuno, o se la plastilina avesse individuato altre *superfici* sulle quali sperimentare percorsi inediti ...

Piena disponibilità dei genitori, con il risultato, che, dopo due giorni, i bambini, arrivando a scuola, hanno cominciato a riporre negli scaffali degli armadietti predisposti le loro cose, comprese scarpe, o sandali!

Nel progettare le attività di questo ultimo anno sono state tenute in considerazione le esperienze maturate nei due anni precedenti, insieme ai bisogni specifici dei bambini alla loro prima esperienza nel mondo della scuola dell'infanzia.

Per questi ultimi, in particolare, si è reso necessario operare un inserimento graduale – per quanto è stato possibile –, che si componesse in un modo sereno, sia per loro che per i genitori, strutturando, inizialmente, proposte di gioco semplici, con lo scopo di definire il primo approccio alla condivisione degli spazi con gli altri bambini e con gli adulti.

Non è trascurabile, infatti, la considerazione che esiste un reale e concreto *atto fisico della consegna* del bambino all'educatore, da parte dei genitori. Per tutti, bambini, genitori ed educatori, questa è un'attività che è, per così dire, *esplorativa* ed è necessario, quindi, che l'*affidamento* venga costruito in maniera serena e tranquilla: quando i genitori individuano il momento giusto del *distacco* dal “caldo ovattato rifugio delle mura domestiche”, come si esprime Marcello Bernardi, è importante che essi assumano un atteggiamento scevro da tensioni emotive e rassicurino il bambino che può *aver fiducia* della scuola e della maestra<sup>125</sup>.

Con Patrick, ad esempio, i primi giorni è stato necessario chiedere alla mamma di rimanere in classe per un po' di tempo, anche se in disparte, per permettere al bambino di indagare i nuovi spazi della scuola, tranquillizzato dalla presenza della madre.

Patrick, infatti, ha cominciato pian piano a partecipare ad alcune attività ed a collaborare con i suoi coetanei con molta tranquillità e non è stato difficile, dopo qualche giorno, lasciarlo, come tutti gli altri bambini.

---

<sup>125</sup> Cfr. Marcello Bernardi (1995), *L'avventura di crescere. Una guida per i genitori di oggi*, Fabbri Editori, Milano 2003.

Allo stesso modo, ho permesso ai bambini di portare da casa un oggetto, o un giocattolo qualsiasi, perché questo rendeva più facile rassicurarli sulla *stabilità* del proprio ambiente familiare: in questa fase di ingresso nel *nuovo mondo*, infatti, l'attenzione doveva essere posta sulla creazione di un rapporto di benessere, non tanto al *fare*, ma allo *star bene* e quale migliore *medicina*, se non la propria bambola, la scatola dei trucchi, la macchinina, o il peluche, per definire gli *spazi identitari* per star bene ...

I giochi che i bambini portavano da casa, poi, venivano riposti sull'armadietto di una delle due stanze, in modo che risultassero ben in vista ad ogni loro eventuale "controllo" ed erano sempre i primi oggetti che riprendevano, quando, arrivati i genitori, si preparavano per tornare a casa.

Solo Yassine, una mattina, si è rifiutato di lasciare il suo gioco sull'armadietto e sono stati pianti strazianti, ma Yassine non conosce una sola parola della lingua italiana ed è stato necessario, in quel caso, chiedere la mediazione della sorellina, Sabrina, affinché spiegasse, nella loro lingua, che la regola valeva per tutti, che avrebbe avuto il suo gioco prima di tornare a casa, come tutti gli altri!

Alcune volte, poi, è capitato che i bambini chiedessero di portare a casa un libro, o un disegno realizzato in classe, " *in prestito, ... per farlo vedere alla nonna*": anche questo è stato un modo per avere soddisfazione nel partecipare gli adulti, con orgoglio, alle *conquiste* realizzate!

Particolarmente curato è stato l'arrivo in classe: l'organizzazione di questo spazio, infatti, è fondamentale, perché i bambini, scegliendo – secondo i propri interessi – il gioco con il quale iniziare la giornata, o – secondo le proprie esigenze relazionali – gli amici con i quali affiancarsi per realizzare un disegno, o un gioco al tavolino, cominciano a stare *dentro* il gioco, a concentrarsi, ad associarsi con gli altri bambini, rispettando gli spazi di ognuno.

Proprio per questo, ogni giorno, al loro arrivo, i bambini trovavano predisposti sui vari tavoli i materiali per le attività d'ingresso: disegno libero, plastilina, giochi da tavolo.

Questo approccio componeva, sotteso, l'invito ad esplorare le varie possibilità – di creare, o fantasticare –, ma anche al comporsi delle relazioni fra di loro.

Molte volte, i primi ad arrivare mi hanno trovata intenta a terminare le sagome, o

i disegni, che avrei proposto loro, per realizzare le attività in programma. Tutti, indiscutibilmente, hanno mostrato grande curiosità ed attenzione a questo mio lavoro preliminare, tanto che, a volte, si è definito il pathos dell'attesa, che ha reso, poi, il lavoro, ancor più stimolante.

Solo dopo l'arrivo di tutti i bambini si comincia a lavorare sul programma della giornata.

Le attività quotidiane, infatti, dovevano essere costruite programmando il *ritmo* e la *partecipazione* dei bambini ed i percorsi didattici, seguire una traccia, che desse senso e logica al procedere del loro coinvolgimento.

Le diverse attività che definivano la giornata, infatti, dovevano facilitare i bambini a padroneggiare le varie tappe progressive del lavoro: situazioni di "passaggio", nelle quali le elaborazioni si realizzavano con azioni conosciute.

La giornata, allora, diventava la cornice dentro la quale i bambini inserivano i propri disegni, le proprie emozioni, i racconti, i giochi di movimento, le costruzioni, ecc.,

Per le stesse ragioni è stato organizzato il momento quotidiano dell'appello: creare l'idea dello *stare insieme*, far parte di un gruppo: "Ci siamo tutti?" non è solo un bisogno di contarsi, ma soprattutto di riconoscersi come comunità e chi è assente diventa presente idealmente, nell'interesse che gli altri mostrano per la sua assenza.

Tutti i disegni realizzati dai bambini sono stati appesi alle pareti delle due aule: la vera percezione del mondo scuola, in fatti, il bambino inizia ad averla quando le sue realizzazioni, i suoi capolavori, diventano tracce reali e visibili, quando, cioè, in qualche modo, rimane memoria di ciò che si fa.

Ed è importante per i bambini, che rimanga traccia di ciò che è stato fatto: cartelloni, libretti, foto, che sono la testimonianza del percorso compiuto, che dà traccia delle capacità acquisite.

I disegni, adesso, tappezzano le pareti del luogo *praticato*, o sono diventati il *regalo* per mamma e papà: la realtà dello spazio condiviso si è composta giorno dopo giorno, fino ad arrivare a definirsi come realtà partecipata.

## **II.5.10 Diario giornaliero di lavoro<sup>126</sup>.**

### **§ Stromboli, 4 luglio 2013**

Siamo partite dal porto di Vibo Marina, con la motonave “Comerci Navigazione”, alle 14.00 e siamo arrivate a Stromboli intorno alle 16.30.

Abbiamo raggiunto i locali della scuola con la fiammante e sfrecciante Ape-car di Italo, stracarica dei nostri bagagli.

Ad attenderci, davanti a scuola, Carolina, la rappresentante dei genitori, che ci ha consegnato le chiavi.

Il primo commento, condiviso da Loredana: “Questa volta, grande pulizia dei locali, ma giardino sporco!”, anche se ci è stato assicurato che Omar, il giardiniere, verrà domattina a tagliare l’erba alta!<sup>127</sup>

Il giardino è molto più ampio dello scorso anno, grazie alla donazione di un pezzo di terreno da parte di un generoso strombolano, ed è attrezzato come un mini parco-giochi.

Con Carolina e Maria abbiamo preso accordi per organizzare la riunione con i genitori dei bambini che aderiscono al progetto, per domani, alle 18.00.

### **§ Stromboli, 8 luglio 2013**

Alle 8.30, il primo ad arrivare è stato Valerio, tre anni, bambino, allegro, chiacchierone e spigliato, nuovo inserimento nel gruppo dei laboratori estivi, ma ha frequentato la scuola dell’infanzia durante tutto l’anno scolastico appena terminato.

Ha salutato affettuosamente il papà che lo aveva accompagnato e si è messo subito a disegnare su un foglio, come se non aspettasse altro!

Subito dopo, alla spicciolata, sono arrivati tutti gli altri bambini: molti “veterani”, altri di nuovo inserimento – Bianca, Adrian e Yassine – e nessuna difficoltà nel fermarsi con noi, anche se è la prima volta che ci vedono.

---

<sup>126</sup> Isola di Stromboli, stralci dalle note di lavoro dei diari giornalieri luglio 2013.

<sup>127</sup> Lo scorso anno avevamo trovato i locali della scuola impraticabili e prima di iniziare il lavoro, avevamo dovuto provvedere a disinfettare tutto! Quest’anno, invece, le mamme hanno avuto molta attenzione per questa pratica e si sono rese conto, come ci è stato riferito da più voci, che non si erano mai rese conto di quanto fosse trascurato questo aspetto a scuola.

✓ *Attività di ingresso: disegno libero.*

✓ *Attività creativa: disegno.*

Ho proposto a tutti di fare un disegno a tema libero, che, se volevano, avrebbero potuto poi attaccare con la colla sul grande foglio di carta riciclata con il quale avevo tappezzato la parete di fianco alla prima portafinestra, ben visibile dai tavoli da lavoro al centro della stanza: ognuno di loro avrebbe avuto uno spazio tutto suo, delimitato con un pennarello, su questo grande cartellone, dove attaccare il disegno, o i disegni che volevano.

Le parole d'ordine, nel dare avvio all'attività, sono state: "Proviamo a fare il "nostro" disegno e ad attaccarlo, per far vedere come sono bravi questi bambini, senza che i "grandi" si mettano a colorare per loro, o a decidere per loro. Cominciamo ... disegniamo dei capolavori!"

✓ *Attività strutturata ludico/motoria: mini - percorso con cerchi, tappeto, palla, cestino.*

Avevo disposto un percorso con i cerchi, nei quali dovevano saltare a piedi uniti, o con un piede, un il tappeto, sul quale dovevano fare la capriola, infine dovevano prendere la palla e cercar di fare canestro....!!! Hanno partecipato tutti, si sono divertiti, molti bambini hanno chiesto di poter rifare il percorso, soprattutto per riuscire a fare canestro.

Poi abbiamo fatto un gioco con la palla: li ho fatti disporre su due file ed hanno provato a passare la palla prima uno dopo l'altro prima sulla testa, poi sotto le gambe, di lato a destra e poi a sinistra.

Concluse le attività motorie, ci siamo messi tutti seduti a terra, in cerchio, a cantare ed interpretare la loro canzone "preferita": *Gli indiani al centro della terra*

*Gli indiani ... al centro della terra  
si svegliano ... con tutta la tribù  
aiabù, aiabù  
ia ia ia yuppy iaia ye!  
ia ia ia yuppy iaia ye!*

*Gli indiani ... al centro della terra*

*mangiano ... con tutta la tribù*

*aiabù, aiabù*

*ia ia ia yuppy iaia ye!*

*ia ia ia yuppy iaia ye!*

*Gli indiani ... al centro della terra*

*bevono ... con tutta la tribù*

*aiabù, aiabù*

*ia ia ia yuppy iaia ye!*

*ia ia ia yuppy iaia ye!*

*Gli indiani ... al centro della terra*

*cacciano ... con tutta la tribù*

*aiabù, aiabù*

*ia ia ia yuppy iaia ye!*

*ia ia ia yuppy iaia ye!*

*Gli indiani ... al centro della terra*

*dormono ... con tutta la tribù*

*aiabù, aiabù*

*ia ia ia yuppy iaia ye!*

*ia ia ia yuppy iaia ye!*

*aiabù, aiabù*

*yeeeeeee!*

L'interpretazione della canzone consiste nel mimare le azioni che gli indiani compiono nelle strofe: così, quando "gli indiani" sono "al centro della terra", si deve fare il verso degli indiani, con la mano davanti alla bocca; quando "si svegliano", ci si deve stiracchiare; quando "mangiano", o quando "bevono", si deve mimare il gesto di portare, con la mano, il cibo, o il bicchiere, nella bocca; quando "dormono", tutta la strofa va eseguita sottovoce, mentre si urlano forte, gli ultimi versi.



Qualcuno ha proposto di travestirci da “indiani veri” e, così, ci siamo messi a realizzare la nostra “fascia da indiano con la piuma”, utilizzando cartoncini, colori, colla, pinzatrice e ... tanta fantasia!

Ci siamo avviati a concludere questa prima giornata di lavoro: qualcuno si è messo a terra a sfogliare libri, altri a giocare con i mattoncini delle costruzioni, altri ancora a disegnare e colorare.

✓ *Note della giornata:*

1. Maddalena mi ha voluto far sentire come ha imparato a leggere durante il suo primo anno di scuola primaria: ha difficoltà a riconoscere e, di conseguenza, a leggere le parole che iniziano con l’apostrofo – ad esempio, l’ippopotamo.
2. A metà mattina è arrivata Ralphine accompagnata dalla mamma. La bambina, che ha già frequentato i laboratori negli anni precedenti, quest’anno non ne ha nessuna voglia: con atteggiamento noioso e mille scuse ha dichiarato che non vuole partecipare. Ho provato a convincerla a rimanere almeno un’ora con noi e, dopo varie insistenze, si è “concessa” al gioco di motricità, ma subito dopo è andata via.
3. Erano tutti concentrati a svolgere l’attività di disegno, quando è arrivato Patrick, tre anni, una marea di capelli ricci biondo scuro, bellissimo, con un cappello stile Borsalino in testa ed uno zaino colorato sulle spalle, accompagnato da entrambi i genitori. Mentre i genitori spiegavano che il bambino aveva frequentato poco la scuola dell’infanzia dell’isola e non è abituato a stare con altri bambini, Patrick sbirciava curioso nella stanza, senza, però, fare un qualsiasi cenno di voler entrare, neanche quando alcuni bambini, accortisi del suo arrivo, hanno cominciato a chiamarlo, invitandolo ad unirsi a loro: è rimasto sulla soglia della porta d’ingresso, le manine saldamente attaccate alle bretelle dello zaino e lo sguardo testardamente rivolto verso il giardino. Certamente Patrick avrebbe avuto bisogno di essere inserito gradualmente nel gruppo classe, perché era necessaria l’organizzazione di un tempo, quello “giusto” per lui. Il papà sembrava convinto che dovessero lasciare Patrick lì e andare via, ma la mamma non ne ha voluto sapere ed alla fine, è rimasta in classe con il bambino, il quale, pian piano, si è avvicinato ai tavoli dove gli altri bambini stavano lavorando e, dopo

un po', si è messo a disegnare e colorare. Alle 11 e mezza mamma e figlio sono andati via.

4. Domanda per l'appello di oggi: "*Come si chiamano i tuoi genitori?*"
5. Presenze: 19 bambini e due approcci, "rimango, o non rimango" – Ralphine e Patrick.

### § *Stromboli, 9 luglio 2013*

✓ *Attività di ingresso: la plastilina.*

Man mano che i bambini arrivavano, sceglievano il panetto di plastilina colorata con il quale lavorare. Dopo aver ammorbidito la plastilina, lavorandola con le mani, hanno iniziato a giocare e creare delle forme, utilizzando anche degli attrezzi per poter appiattare, modellare, sagomare.

✓ *Attività manuale: colorare le sagome di pesci, con la carta velina colorata.*

Per la prima attività di oggi ho distribuito ad ogni bambino la sagoma di un pesce che avevo ritagliato, dopo averla disegnata su un foglio A4. Avevo inciso sulla pancia dei pesci delle strisce verticali, seguendo la convessità del disegno. I bambini dovevano aggiungere il colore alle strisce vuote, utilizzando dei fogli di carta velina colorata, distribuiti a caso sui tavoli da lavoro, incollandoli sul retro del pesce, in modo che si ottenesse un effetto a rilievo dei vari colori.

Dopo aver dato il colore, o i colori, dovevano incollare un occhio mobile, per simulare lo sguardo del pesce.

Prima di iniziare l'attività ho raccontato la storia *Il delfino dei sogni*, di Roberto Piumini, perché, come scrive Rodari, la fiaba è il luogo delle ipotesi, quello che ci può dare delle chiavi, per entrare nella realtà lungo strade nuove e aiutare, in tal modo, il bambino a conoscere il mondo.

*Lorenzo aveva un amico, non di plastica o di metallo e nemmeno di legno: un delfino vero.*

*Non in una vasca, o in una piscina e nemmeno nel mare, ma nella sua mente: era un delfino immaginario e sognato.*

*Spesso, in sogno, Lorenzo saltava in groppa a Martino, così si chiamava il delfi-*

no, e viaggiavano per mari e per cieli, perché Martino era anche volante, parlante, cantante e insieme andavano nei sogni cantando a squarciagola.

Una volta, in un sogno, stavano giocando nel Mar dei Caraibi. Era un gioco bellissimo, perché c'erano le navi pirata e i due amici, un po' in acqua e un po' in aria, si divertivano a inseguirle e passarci sotto e sopra, con tuffi e salti lunghissimi, cantando. Quando cantavano sott'acqua, le canzoni salivano a galla dentro grosse bolle, scoppiando in superficie, come palloncini di suono.

Bisogna sapere che una delle navi era di Capitano Levalluà, un pirata pittore che dipingeva le sue vele come grandissimi quadri: su una di queste vele era dipinto un cielo, con nuvole e gabbiani. Martino e Lorenzo, vedendo quel cielo dipinto, pensarono fosse vero e spiccarono un gran salto per passare sopra la nave, ma a metà del salto urtarono la vela.

Ci fu un tonfo e bambino e delfino, rimbalzando e rotolando, caddero sul ponte della nave, che si chiamava Marmelade.

– Oh-oh! – gridò Levalluà quando se li vide piovere davanti.

– Un bambino e un delfino giù dal cielo! Avevo proprio voglia di carne di delfino e di un bambino come lustrascarpe per la mia ciurma!

– Pirataccio ignorante! – disse Martino – Non sai che la carne di delfino non è buona?

– Pirataccio prepotente! – disse Lorenzo – Non vedi che i tuoi pirati sono scalzi? Levalluà guardò i piedi della ciurma e disse:

– È vero: allora visto che la carne dei delfini non è buona e i pirati non hanno scarpe, tu, bambino, farai il mozzo e tu, delfino parlante, starai in cima al palo a far da vedetta!

– Ma ho bisogno del bagnato! – disse Martino.

– Metteremo acqua! – sbuffò Levalluà.

Così, mentre Martino stava in una vasca in cima all'albero di maestra a fare la vedetta, Lorenzo lavava il ponte, pelava le patate e accorciava i baffi a Levalluà, che crescevano di due centimetri al giorno.

Naturalmente, perché non scappasse, lo avevano legato a una lunga catena sottile. Per un po' fu divertente e Martino, facendo piccoli salti nella vasca, gridava:

– Veliero di Spagna a tribordo! Galeone d'Inghilterra a poppavia! – ma alla fine

*la cosa si fece noiosa.*

*– Anch’io non mi diverto più a tagliare i baffi – disse una sera Lorenzo, che si era arrampicato in cima all’albero fin dove poteva.*

*– Domani ce ne andiamo! – disse Martino.*

*– E la catena? – disse Lorenzo.*

*– Lascia fare a me.*

*Il giorno dopo, al mattino, Martino cominciò a mandare strilli acutissimi.*

*– Che dici? Non capisco! – diceva Levalluà, ma il delfino continuava a strillare.*

*Dopo meno di mezz’ora, l’acqua del mare ribollì attorno alla Marmelade. I pirati affacciati ai fianchi della nave, gridavano impauriti.*

*– Cosa ... cosa sono? – chiese Levalluà.*

*– Le mie amiche balene, pira taccio! – gridò il delfino dall’alto e con un guizzo saltò in mare, gridando:*

*– Libera il mio amico o sentirai che testa dura hanno!*

*Qualche balena diede colpetti alla Marmelade con la fronte, facendola traballare.*

*Immediatamente Lorenzo fu liberato e si tuffò ridendo in mare e insieme all’amico Martino e alle balene nuotò veloce verso un altro sogno<sup>128</sup>.*

Il racconto ha suscitato un mare di risate! ... anche perché Lorenzo e Martino si son sentiti immediatamente “chiamati in causa”, visto che i personaggi della fiaba avevano i loro stessi nomi!

✓ *Attività creativa: il disegno sull’acqua.*

Per realizzare questa attività ho posizionato a terra, al centro della stanza, una vaschetta piena d’acqua, che precedentemente avevo miscelato con della colla per carta da parati, per addensarla.

Tutto attorno, ho disposto dei colori per marmorizzazione, uno stuzzicadenti lungo, come quelli usati per la preparazione degli spiedini, dei fogli bianchi A4, un pennello.

---

<sup>128</sup> Roberto Piumini, *Il delfino dei sogni*, in *Un anno. Guida didattica scuola dell’infanzia*, Raffaello Editrice – Leonardo, Monte San Vito (AN) 2012, pp. 1144-1145. Il testo originale è tratto da Roberto Piumini, *Il delfino dei sogni*, con illustrazioni di Paolo Domeniconi, Collana L’albero delle fiabe, De Agostini, Milano 2012.

Ho attirato l'attenzione dei bambini spiegando loro che stavamo per fare un esperimento difficilissimo: avremmo disegnato sull'acqua! Era necessario, per questo, la collaborazione di tutti, perché la distrazione di uno solo, avrebbe compromesso l'esperimento e la magia non si sarebbe potuta realizzare!

I bambini si sono disposti tutti attorno alla vaschetta, in trepidante attesa ...

La musica, in sottofondo, ha creato la giusta atmosfera per iniziare il lavoro.

Tecnicamente la marmorizzazione consiste nel far cadere delle gocce di colore sulla superficie dell'acqua miscelata con la colla, contenuta nella vaschetta.

Questo liquido "addensato" impedisce ai colori di precipitare sul fondo della vaschetta, o di sciogliersi, ma, al contrario, le gocce versate si espandono in superficie formando delle macchie che rimangono a galla.

Con l'aiuto di uno stuzzicadenti lungo, ma si può usare anche un pettine, o altro attrezzo appuntito, le macchie colorate vengono costrette, con movimenti decisi, ad assumere disegni più regolari e fantasiosi: fiori, cuori, e forme di ogni genere.

A questo punto sulla superficie dell'acqua miscelata si depone delicatamente un foglio di carta: i colori galleggianti aderiscono e il disegno si trasferisce sulla carta.

Dopo qualche secondo, si solleva lentamente il foglio, in modo che l'eccesso di acqua coli via, et voilà, la magia è compiuta!

La caratteristica di questa tecnica pittorica è che ogni disegno è assolutamente diverso dagli altri, quindi, per i bambini, la magia si compie ogni volta.

I bambini erano assolutamente rapiti da quel che vedevano realizzarsi davanti ai loro occhi, ancor di più quando, sollevando il foglio dalla vaschetta, hanno visto l'effetto delle forme disegnate "trasferirsi".

La reazione entusiastica dei bambini si è palesata con un urlo di gioia, seguito da un fragoroso applauso!

A turno, si sono cimentati nella "magia" di realizzare il "loro" quadro.

✓ *Note della giornata:*

1. Stamattina Alessandro è arrivato accompagnato dalla mamma, la quale ci ha chiesto se avevamo previsto di fare il "rientro" pomeridiano. Con Loredana abbiamo scambiato uno sguardo sorpreso. "Cosa? Il rientro?" e lei ci ha risposto:

“ Ieri Alessandro è tornato a casa molto contento ed eccitato, e voleva venire anche di pomeriggio ...”

2. Oggi è arrivato Lorenzo. La prima annotazione positiva: il suo bagaglio lessicale si è molto arricchito di parole della lingua italiana e appare meno aggressivo dello scorso anno. Nessun episodio di rabbia, per tutta la giornata è stato attento ed ha partecipato alle attività, con curiosità.
3. Pasto condiviso di oggi: prugne di qualità gialle e nere, portate da una mamma. Dopo averle lavate e tagliate a spicchi, ho disposto le prugne in dei piatti di plastica. Alcuni bambini si sono rifiutati di assaggiarle, volevano a tutti i costi dei biscotti. Ho risposto alle loro proteste dichiarando che non avevamo biscotti in dispensa, per oggi, soltanto prugne gialle e prugne nere! Ho preso uno spicchio di prugna gialla e, mentre la mangiavo, ho cominciato a fare le smorfie dicendo che aveva un gusto molto particolare, era proprio frizzante! Qualcuno di loro ha cominciato a guardarmi incuriosito e dopo un po' ... le prugne sono sparite! Divorate da tutti! Ah ... il potere della fantasia e delle parole!
4. Stamattina Patrick è arrivato accompagnato dal papà. Non è voluto entrare in classe ed ha strappato le foglie di una pianta del giardino con grande rabbia. Non l'ho sgridato, ma ho preso un secchio e l'ho invitato a raccogliere le foglie e buttarle lì dentro. Mi son messa a parlare con lui e, dopo un po', ha preso una macchinina dal suo zaino ed ha cominciato a rispondere alle mie domande continuando a giocare con la macchinina su di un bisolo del porticato. Il papà lo ha lasciato lì, dicendomi che avrei potuto telefonargli per qualsiasi problema. Il bambino non si è accorto che il papà stava andando via e, quando si è reso conto, mi ha chiesto dove fosse ed io gli ho risposto che era andato a comprarmi una cosa al negozio e lui: “Ma vado anch'io! Mi sembra il caso”; ed io “Ma no, rimani qui con me, aiutami a fare un lavoro ...”. È entrato in classe dove gli altri bambini stavano giocando e si è messo a lavorare come tutti gli altri, senza mai nominare i genitori. È andato via alle 12.40: quando è arrivato il papà lui stava giocando ed ha continuato senza dargli retta. Ad un certo punto, il papà gli ha detto: “Allora vado via, se ti vuoi fermare!” ... Siamo riusciti nella missione!
5. Verso le 11.00 è arrivata la mamma di Kiros, un bambino che ha frequentato du-

rante l'anno la scuola dell'infanzia dell'isola, ma nei laboratori viene inserito quest'anno per la prima volta. Ha chiesto come avevamo strutturato i laboratori e quanto sarebbero durati. Le ho spiegato in breve le attività in programma, perché stavamo già lavorando con i bambini e non potevo fermarmi a lungo con lei. Ha lasciato il bambino, preannunciandomi che all'inizio avrebbe pianto, perché subisce molto il distacco dalla mamma, ma io non dovevo preoccuparmi di questo, perché poi si sarebbe tranquillizzato.

6. Domanda per l'appello di oggi: *“Come si chiamano i tuo fratelli e le tue sorelle?”*

7. Presenze: 18 bambini.

### **§ Stromboli, 10 luglio 2013**

✓ *Attività di ingresso: Memory e Domino.*

✓ *Attività ludico/motoria: fuori in giardino!*

Grande entusiasmo di tutti i bambini al mio annuncio che saremmo andati a giocare in giardino: è dal primo giorno che continuano a chiedere: “Quando andiamo a giocare fuori?”.

I giochi all'aperto hanno un grande valore fisico e sociale, ma anche emotivo e relazionale, che costituiscono dei veri e propri strumenti per l'apprendimento: correre, saltare, rotolarsi, girare, sono attività che costituiscono un'esperienza importantissima per il bambino che scopre il mondo e sperimenta le proprie capacità fisiche e psichiche.

Il giardino della scuola è un'ampia area gioco, attrezzata con un'altalena doppia “oscillante” e due “basculanti”, un dondolo, due casette, una di legno ed una di plastica dura, un gioco a molla, due scivoli.

Prima di andare in giardino ho stabilito le regole di comportamento, che tutti i bambini avrebbero dovuto rispettare. Così, ci siamo seduti a terra, in cerchio, ed ho spiegato cosa si poteva e non poteva fare in giardino: niente calci, spintoni, o dispetti, niente urla e monellerie varie e aspettare pazientemente il proprio turno per salire sulle altalene e sugli scivoli.

Non sarebbero state accettate iniziative individuali e, per scongiurare “cattivi pro-

positi”, avremmo portato con noi due sedie: “Chi sbaglia si siede e guarda gli altri giocare e, poi, dopo aver pensato, *foooorse* ritorna a giocare!”

L’eccitazione era talmente evidente che hanno accettato tutte le “regole” senza condizioni!

Patrick è arrivato mentre eravamo già tutti in fila per due, pronti ad uscire!

È stata un’ora di corse folli su e giù da un gioco all’altro, ma tutti in assoluto “ordine”, senza incidenti a turbare l’aria festosa ed allegra.

✓ *Attività creativa: colorare a tampone.*

Ho spiegato ai bambini che avrebbero dovuto colorare il “mare” nel quale far nuotare i pesci realizzati il giorno prima.

Ho disposto un foglio di carta molto grande, circa due metri, a terra, fissandolo con del nastro adesivo. Con un pennarello ho delineato tanti “spazi” sul foglio, quanti erano i bambini: ognuno di loro avrebbe dovuto colorare il proprio “spazio” utilizzando i tamponi di spugna, con l’impugnatura in legno, di diverse dimensioni e scegliendo fra i colori blu, azzurro, o bianco, che ho versato in alcuni piatti di plastica, poi disposti lungo il bordo del foglio.

I bambini hanno scelto, a turno, quale formato di tampone e quale tonalità utilizzare per colorare il proprio spazio.

Pian piano il “mare” ha preso forma e l’effetto finale è stato veramente fantastico!

✓ *Attività creativa: colorare a puntinismo.*

L’attività è iniziata spiegando che il disegno più piccolo, piccolo è un punto.

Avevo disegnato su dei fogli A4 delle sagome di farfalle e, distinguendo per fasce d’età, ho fatto sperimentare ad ognuno come si potesse colorare accostando i colori e non mescolandoli, o usandoli a tratto lineare.

Ero cosciente che questa è un’attività più adatta ai bambini di cinque anni e non a quelli di tre e di quattro anni, ma il principio e lo spirito da adottare in ogni attività è sempre lo stesso: ci dobbiamo provare!

Ho usato i pennarelli a punta grossa per i bambini di tre anni, quelli a punta fine, per i bambini di quattro e cinque anni, mostrando loro che effetti potevano essere ottenuti raggruppando i punti e li ho poi lasciati liberi di sperimentare l’uso dei colori.



L'attività è lenta e richiede molta concentrazione, ma è utile per tutti. Molti, dopo un po', hanno chiesto di poter finire l'attività "dopo", perché erano palesemente stanchi.

✓ *Attività di lettura.*

Adesso è arrivato il momento di prendere un libro e dedicarci alla lettura.

Qualcuno chiede: "Dai, mi leggi una storia?" ... "Qui cosa c'è scritto?"

Aspettiamo in questo modo l'arrivo dei genitori.

✓ *Note della giornata:*

1. Oggi Kiro non voleva proprio entrare in classe: ha pianto e strillato, fino a quando ho proposto alla mamma di non forzarlo, anzi, di portarlo in giardino a giocare. Dopo dieci minuti sono rientrati e Kiro si è avvicinato al tavolo dove alcuni bambini stavano giocando con il domino: si è messo a giocare con loro e, quando si è accorto che la mamma non c'era, ha chiesto dove fosse. Gli ho risposto che sarebbe arrivata subito. Questo lo ha tranquillizzato e per tutta la giornata ha giocato, partecipando divertito alle attività. Il delicato momento del suo inserimento nel gruppo/classe appare sereno e positivo.
2. Mentre stavamo dipingendo il mare con i colori a tampone è arrivato il papà di Bianca. Si è affiancato alla figlia, che stava svolgendo l'attività, e le ha spiegato, in polacco, quello che avrebbe dovuto fare: si è messo lui a dipingere!!!!
3. Sabrina traduce in arabo al fratello Yassine tutte le cose che spiego, o le attività che chiedo di fare ai bambini e, poi, mi viene a riferire quello che il fratello le racconta ... almeno penso!!
4. Ho preso i materassini per far giocare i bambini a costruire le case. Dal primo giorno, infatti, i "veterani" continuano a chiedere di poter giocare a costruire le case, che evidentemente ricordano con entusiasmo. Abbiamo a disposizione solo dieci tappeti, pochi per costruire tre case, ma ci proviamo lo stesso. Ho diviso in tre gruppi i bambini e ad ogni gruppo ho consegnato tre materassi. L'eccitazione ed il fermento era palese ... qualcuno, però, ha cominciato a dare spintoni e calci e sono stata costretta a fermarli: "Tutti i turbolenti, in pausa di riflessione!" Qualcuno protesta, non accetta la punizione, ma non lascio passare

questo atteggiamento aggressivo. Chi non è stato messo in punizione, continua a realizzare le case, che cadono rovinosamente dopo un po'... altri momenti di tensione perché qualcuno non sopporta che le case "cadano", ma spiego loro che il gioco consiste sempre nel creare nuove case e, quindi, nel cercare sempre nuove soluzioni e nuove possibilità.

5. Mentre giocavamo si è affacciato dalla portafinestra il signore tedesco con il suo bellissimo bambino. L'ho riconosciuto, perché anche negli anni precedenti qualche volta era venuto a salutare e a chiedere se i suoi figli, due gemelli, potevano rimanere a lavorare. Era stato difficile fargli comprendere che le attività erano inserite in un progetto ben preciso e che non potevamo inserire bambini esterni. Padre e figlio sono rimasti con noi fino alla fine della mattinata.
6. Domanda per l'appello di oggi: "Di che colore è il frutto che ti piace?"
7. Presenze: 17 bambini.

#### § *Stromboli, 11 luglio 2013*

✓ *Attività di ingresso: disegno libero.*

✓ *Attività creativa: playmais.*

Il mais soffiato e colorato è un materiale atossico facile per la manipolazione ed estremamente versatile: i pezzi possono essere attaccati tra di loro, o fatti aderire a carta o cartoncini, semplicemente inumidendo, con poche gocce d'acqua, la superficie e può essere schiacciato, tagliato, rotolato, strappato, plasmato con le dita, in tutte le forme che si desidera realizzare.

Proprio per questo, il gioco creativo con il playmais è utile per sviluppare la creatività, le capacità motorie, il riconoscimento dei colori e viene utilizzato anche in alcune attività terapeutiche.

Il suo utilizzo molto semplice assicura l'immediato risultato positivo ad ogni bambino.

Ho predisposto un solo tavolo da lavoro e versato in alcuni piatti il mais ed in altri dell'acqua.

Alcuni bambini hanno usato troppa acqua ed hanno reso la pasta di mais troppo molle, tanto da non riuscire ad attaccarli uno con l'altro.

✓ *Attività creativa: dipingiamo con i colori a tempera.*

Ho ricoperto i tavoli con dei grandi fogli bianchi, fissati ai bordi con lo scotch, ho distribuito i colori a tempera in vari barattoli e disposto un pennello, per ogni barattolo.

Ogni bambino aveva a disposizione lo spazio corrispondente alla sua postazione da seduto ed ha scelto cosa dipingere in questo spazio. Man mano che procedevano in questa attività, si sono dovuti scambiare i barattoli con i diversi colori.

✓ *Attività creativa: i braccialetti.*

Ho distribuito le perline di varie forme e colori in dei piatti al centro di ogni tavolo da lavoro e preparato vari fili elastici di diverse lunghezze.

Ogni bambino ha scelto liberamente come accostare forme e colori.

✓ *Note della giornata:*

1. Oggi ho rivolto diverse domande a Yassine. Mi convinco sempre più che non conosce nessun vocabolo della lingua italiana, tanto che sono stata costretta a chiedere a Sabrina di aiutarmi a tradurre le mie richieste al fratello.
2. Anche Sonia sembra avere lo stesso problema con la lingua. Lei frequenta da tre anni, ma ancora non parla “bene” italiano, quando arriva al mattino, o quando va via, con la mamma parlano nella loro lingua. La comunicazione è difficile anche con la mamma, perché ripete sempre “Non comprendo!” Questo, in parte, potrebbe giustificare l’atteggiamento aggressivo e di isolamento di Sonia, quando non trova le parole per farsi capire e non comprende le mie richieste specifiche per lo svolgimento delle attività.
3. Yassine e Valerio hanno avuto una coordinazione perfetta nel lavoro dei braccialetti, ma al momento di chiudere il bracciale, entrambi hanno fatto un movimento scoordinato e fatto cadere rovinosamente a terra tutte le perline ... urla di disappunto, ma .... con tanta pazienza hanno riprovato: il bracciale era per la “loro” mamma. Maddalena, Greta, Emi, Alessandro, invece, si sono particolarmente impegnati, con un risultato finale eccellente!
4. Domanda per l’appello di oggi: “*Come si chiamano i tuoi nonni?*”
5. Presenze: 16 bambini.

§ *Stromboli, 12 luglio 2013*

✓ *Attività di ingresso: colorare.*

✓ *Attività di verifica su competenze di base.*

Oggi ho impostato un'attività per Sabrina, Lorenzo, Nadia, Emi e Alessandro, utile nel passaggio alla prima classe della primaria, visto che loro da settembre andranno a scuola.

Non tutti hanno svolto lo stesso tipo di esercizio:

- a Lorenzo ho chiesto di colorare la sagoma di un bambino, ritagliarla e poi ricomporla con la colla. Lavoro ben eseguito, colore pieno e nei contorni, ritagliato usando con attenzione la forbice, buona ricomposizione;
- a Sabrina ho chiesto di terminare una sequenza di figure geometriche disegnate su un foglio, che ha dovuto colorare, scegliendo i colori e riproponendoli in sequenza. Qualche imprecisione, ma è riuscita a portare a termine il lavoro, è stata brava!
- a Emi, Alessandro e Nadia ho chiesto di colorare alcune immagini, Alessandro ed Emi non presentano problemi, con Nadia mi devo prendere del tempo per capire se le difficoltà che presenta dovute a stanchezza, o al fatto che non ha ancora acquisito le giuste competenze di base. Bravi, comunque, tutti e attenti, anche se Nadia è più frettolosa e sembra meno attenta e pronta nello svolgere alcuni tipi di attività.

✓ *Attività pittorica.*

Ho attaccato lungo i muri della prima stanza dei fogli bianchi di circa un metro per settanta, posizionandoli ad altezza bambino. Sono riuscita a collocare dieci fogli e, quindi, ho impegnato dieci bambini in questa attività di pittura a tempera, a disegno libero. Ho predisposto diversi contenitori, ognuno con un pennello ed un colore. Regole da seguire: scegliere un colore, sgocciolare bene il colore dal pennello nel contenitore e, una volta finito di utilizzare quel pennello, riporlo nel contenitore giusto, corrispondente al colore usato, in modo da non mescolare le diverse tonalità.

Per gli altri bambini ho predisposto la pittura ad acquerello del disegno di un pagliaccio, che avevo preparato in precedenza. Solo Hiba ha avuto qualche difficoltà.

Finiti i loro lavori, ho fatto alternare le attività: chi aveva dipinto con le tempere ha lavorato con gli acquerelli e viceversa.

✓ *Note della giornata:*

1. Oggi punizione esemplare per Michele! Mentre i bambini giocavano con le costruzioni, Michele continuava a dar spintoni e calci, credendo di non esser visto, provando a distruggere le creazioni degli altri bambini. Lui aveva costruito un bellissimo aereo, con passeggeri, dotato di fantastiche ali e curato nei minimi dettagli, con il quale se ne andava libero fra le due stanze mimando il rumore delle “manovre in volo” del suo fantastico aereo. All’ennesimo pianto di un bambino al quale aveva distrutto il gioco, mi sono avvicinata ed ho chiesto spiegazioni. Al suo rifiuto, ho reagito prendendo il gigantesco aereo e l’ho lasciato cadere a terra, mandandolo in frantumi! ... Impatto da brivido, un silenzio pesante improvvisamente calato nella stanza, occhi sgranati, sguardo incredulo, pianto di Michele con calde lacrime e tante, tante parole ripetute a bassa voce fra i singhiozzi: “Ecco adesso come faccio?” “Perché me l’hai distrutto?” “Io voglio il mio aereo!” Risposte, in sequenza: “Come fai? Come hanno fatto gli altri bambini!” “Io ho fatto a te quello che tu hai fatto a loro! Hai visto come erano disperati perché avevi distrutto il loro gioco?” “Se vuoi il tuo aereo fai come hanno fatto gli altri, che hanno pianto, ma poi, con molta calma, hanno costruito un gioco ancora più bello”. Michele ha costruito un aereo ancora più grande del precedente! Niente più capricci, ma un sorriso orgoglioso quando mi ha mostrato il suo nuovo “gioiello ingegneristico”!
2. Episodio increscioso poco prima dell’ora di uscita dei bambini. La mamma di Stefania è venuta a prendere la bambina in anticipo rispetto agli altri giorni – generalmente Stefania è l’ultima ad andar via, perchè la sua mamma lavora fino all’una –, ma invece di entrare in classe, si è messa a sistemare in bell’ordine, sul tavolino sotto il porticato, dei curiosi quadretti colorati, raffiguranti il vulcano Stromboli. Nella confusione del momento non mi sono accorta di nulla – alcune mamme stavano già venendo a prendere i bambini ed ero impegnata a rispondere alle loro domande –, ma ho scoperto che erano gli inviti per la festa di compleanno di Stefania – che si sarebbe svolta sabato pomeriggio, in-

sieme a quella di Greta – perché Alessandro e Maddalena sono venuti a mostrarmi eccitati quanto fossero belli i loro biglietti! .... A Michela non è sfuggito l'entusiasmo dei due bambini e si è avvicinata a noi chiedendo: “ Perché a me no? Anch'io lo voglio!”. Ho raggiunto la mamma di Stefania nel porticato e le ho chiesto se gli inviti erano per tutti i bambini e alla sua risposta negativa le ho riferito, con un certo disappunto, che la cosa non mi piaceva affatto! Che eravamo in un luogo dove cercavamo di far capire a tutti, bambini e adulti, che è importante condividere le cose e che un gesto come il suo azzerava ogni tipo di risultato raggiunto! Oltre ad essere indelicato come gesto in sé. La signora non parla bene la lingua italiana e non è stato semplice dare un tono che apparisse meno aggressivo alla mia protesta. Le dico: “Immagini Stefania non essere invitata ad una festa, mentre si distribuiscono gli inviti agli altri bambini ...” La signora era veramente in difficoltà, comincia a chiedere scusa e raccoglie velocemente gli inviti ancora sul tavolo, in attesa di essere distribuiti. Scappa via dalla scuola in lacrime. Non credo di essere stata proprio aggressiva, ma mi sono sentita male a vedere la sua reazione. È tornata dopo dieci minuti a prendere Stefania ed ha continuato a chieder scusa ... le ho detto che tutti noi possiamo sbagliare, l'importante è capire dove si è sbagliato e andare avanti, con la speranza che non ricapiti .... ok si riparte!

3. Stamattina Kiroos ha pianto molto quando la mamma è andata via con la sorellina più piccola. Per un po' ha continuato a chiamarla da lontano: “Perché io non posso andare con mamma e lei si?”. Quando la mamma è venuto a prenderlo all'una, si è messo a correre verso di lei ed abbracciandola: “Mariaaaaaa!!!!!!!”, come a dire: “Sono salvo! Son venute a prendermi!”
4. Brevi notazioni sulle dinamiche da evitare:
  - Lorenzo e Yassine non possono stare vicini, perché Yassine imita Lorenzo e nessuno dei due parla bene la lingua italiana;
  - Forti sospetti sulla reale comprensione della lingua italiana da parte di Stefania: è molto taciturna e, spesso, quando le rivolgo la parola non mi risponde. Avevo espresso questa mia preoccupazione alla mamma, ma lei mi aveva riferito di aver parlato con la bambina e di aver avuto rassicurazione che per lei era tutto molto chiaro. Per me, invece, il problema rimane!!

- Yassine conosce pochissime parole della lingua italiana. Quando provo a rivolgermi direttamente a lui non ottengo risposte, oppure ripete frasi sentite. Spesso sono costretta a rivolgermi alla sorella, Sabrina, la quale interviene prontamente per tradurre al fratello, in lingua araba, le cose che spiego.
  - Bianca: bambina serena e molto vivace, ma parole e vocaboli in lingua italiana quasi assenti dalle sue espressioni verbali. Bisogna insistere sulle parole.
  - Sonia: con lei il problema è palese e le mie perplessità sono tante: frequenta la scuola dell'infanzia ed i laboratori estivi già da tre anni, ma la lingua, il linguaggio ed il comportamento aggressivo non corrispondono ad una valutazione positiva nei risultati.
  - Michele: buona padronanza del linguaggio, tanti vocaboli, ma qualche perplessità ed incertezza sui movimenti e sulla coordinazione. Risponde decisamente no! ogniqualvolta gli viene proposto di realizzare un'attività, poi guarda gli altri e pian piano si convince che anche lui può farla. Restio a sedersi per terra ed anche ad affrontare attività che prevedono il contatto diretto con materiali che possono sporcare. Sovente disturba gli altri mentre lavorano e distrugge i giochi dei compagni.
5. Domande per l'appello di oggi: *“Sei mai stato al cinema? Quale film hai visto?”*
  6. Presenze: 17 bambini.
  7. Fine prima settimana!

### § *Stromboli, 15 luglio 2013*

✓ *Attività d'ingresso: plastilina.*

✓ *Attività motorie.*

Oggi esercizi e giochi di movimento con i cerchi: con Loredana abbiamo formato un “tunnel” tenendo, ognuna, due cerchi, uno per mano, posizionati a breve distanza uno dall'altro e i bambini, a turno, dovevano entrare strisciando nel tunnel. Grandi risate!

Subito dopo ho preparato un percorso breve: ho posizionato uno dei tavoli da lavoro al centro della stanza, ho messo due sedie vicine e 4 cerchi, uno dietro l'altro.

La sequenza da seguire era: strisciare sotto il tavolo, salire sulle sedie e poi saltare nei cerchi. Tutti i bambini hanno fatto il percorso con successo, divertendosi.

Di seguito, ho preso due palle ed ho posizionato a terra due cerchi, ho fatto vedere loro l'esercizio che consisteva nel far rimbalzare la palla con una mano, o con due mani, all'interno di uno dei due cerchi. Tutti i bambini hanno avuto difficoltà nell'affrontare quest'esercizio, solo un bambino è riuscito: Valerio!

Ancora un altro esercizio con i cerchi: ogni bambino ha provato a far ruotare il cerchio intorno al bacino, simulando l'hula-hoop. Tutti hanno provato, si sono divertiti – non è così semplice riuscire a far ruotare il cerchio – tante risate e tanti modi buffi di muoversi, pur di tenere il cerchio vicino al bacino.

✓ *Attività: colorare l'aquilone.*

Ho distribuito ad ogni bambino il disegno di un aquilone, che avevo preparato precedentemente, perché lo colorassero a piacimento. Dopo aver fatto asciugare il colore, hanno attaccato della carta pesta ritagliata a strisce, insieme ad un lungo filo colorato.

✓ *Attività di lettura.*

Anche oggi è arrivato il momento della lettura. Tutti a prendere un libro, i più interessati: Valerio, Maddalena, Martino.

L'addetto ufficiale al riordino dei libri negli scaffali, da oggi è Alessandro.

Valerio ha insistito perché Loredana gli leggesse il suo libro preferito sulla famiglia orsetti.

✓ *Note della giornata:*

1. Alessandro è stato il primo ad arrivare stamattina, con un bouquet di basilico e prezzemolo dal profumo intenso. Affettuoso e coccolone, ha chiacchierato con me fino all'arrivo degli altri bambini.
2. Martino e Pietro hanno svolto il lavoro sul puntinismo della farfalla, perché erano entrambi assenti quando è stato svolto. A lavoro quasi completato Martino ha dichiarato con tono deciso che lui meritava un bel voto per il lavoro e che la sua mano era davvero stanca! Anche Pietro ha finito il suo lavoro e gli ho detto che era stato molto bravo.



3. Stefania accompagnata dalla mamma ha portato un sacchetto pieno di caramelle per tutti i bambini!
4. Michele oggi mentre affrontava il percorso dei cerchi, strisciando, si è messo a piangere: dal ginocchio usciva sangue, una vecchia caduta si è riaperta. Via in infermeria, cotone e cerotti! Da “vero” uomo, due sole lacrime!
5. A fine giornata, prima di andare via, ho invitato i bambini a prendere le caramelle che ha lasciato per loro la mamma di Stefania.
6. Domanda per l’appello di oggi: *“Quale gusto di gelato ti piace di più?”*
7. Presenze: 19 bambini.

### § *Stromboli, 16 luglio 2013*

✓ *Attività di ingresso: disegno libero.*

✓ *Attività sperimentale: usiamo le forbici.*

I primi ad arrivare sono Martino, Pietro, Adrian, Emi, Sabrina e Yassine. A tutti loro ho proposto di tagliare in tanti pezzetti la carta crespata colorata, utilizzando le forbici. Con i coriandoli di cartapesta avremmo decorato il fiocco degli aquiloni, colorati il giorno precedente, attaccandoli con la colla.

Con qualche difficoltà e alcuni polsi girati male, iniziamo a tagliare la carta. Regola imperativa: nessuno può usare le forbici se non c’è un adulto a seguirlo attentamente!

Quando sono arrivati tutti i bambini ho distribuito gli aquiloni colorati il giorno precedente, disposto sui tavoli la colla vinavil con il pennellino e dei contenitori con la carta colorata tagliata a pezzettini.

✓ *Attività creativa: pitturiamo con le mani.*

Ho spiegato ai bambini che avremmo potuto creare un albero, con una chioma colorata realizzata con le impronte delle nostre mani intrise di colore.

Ho utilizzato una pittura sensoriale, che contiene dei granellini di sabbia e quando si asciuga è possibile percepire la consistenza del colore passando la mano sopra.

Michela: “Ma l’abbiamo utilizzata anche l’anno scorso!”. Replico alle sue proteste facendole notare che molti bambini non conoscono questa pittura, perché lo scorso anno non c’erano!

Avevamo a disposizione cinque colori – rosso, giallo, bianco, blu, verde.

In ogni barattolo di colore ho posizionato un pennello ed ho preparato dei fogli bianchi A4, piegati a metà, dove realizzare le impronte delle mani colorate.

Ho dimostrato loro come si sarebbe svolta l'attività passando il pennello con del colore sulla mia mano, che ho poi poggiato sul foglio di carta bianca, per realizzare l'impronta.

Ogni bambino, a turno, ha scelto il colore, o i colori, da farsi spennellare sul palmo delle mani e poi via, verso l'impronta sul foglio!!! Subito dopo, dovevano lavare la mani e spostarsi nell'altra stanza a prendere un libro. Tutti i bambini hanno svolto la loro attività senza problemi, tranne Michele che all'inizio si è rifiutato categoricamente! Ho parlato a lungo con lui, ma soltanto quando gli ho detto che il suo papà e la sua mamma sarebbero stati felici di vedere il fiore fatto con le sue impronte, si è convinto a farsi spennellare le mani, pur mantenendo una riluttante perplessità verso l'intera faccenda!

Conclusa la pausa merenda, ci siamo messi tutti seduti a terra, in cerchio, a cantare ed interpretare alcune canzoni per bambini ... ed abbiamo scoperto quella che è diventata subito la loro "nuova" canzone "preferita": *Alican*

*Siamo andati nel Persian, alla corte di Alican.*

*Alican è un gran sultano, con lo scettro sempre in mano ...*

*Alican salam ... Alican salam, salam  
perepepe ciuciu ... perepepe ciuciu, ciuciu.*

*Alican ha una figlioccia, dalla pelle di albicocca,  
con il naso lungo, lungo e le orecchie da canguro ...*

*Alican salam ... Alican salam, salam  
perepepe ciuciu ... perepepe ciuciu, ciuciu.*

*Ma la figlia di Alican piange, piange sul divan,*

*piange, piange e si dispera, l'hanno fatta prigioniera ...*

*Alican salam ... Alican salam, salam*

*perepepe ciuciu ... perepepe ciuciu, ciuciu.*

*Ed il principe Pernacchia le regala una cornacchia,*

*la cornacchia vola via, non vuol farle compagnia ...*

*Alican salam ... Alican salam, salam*

*perepepe ciuciu ... perepepe ciuciu, ciuciu.*

*La cornacchia era fatata, si trasforma in patata,*

*cade in testa al buon arciere ... quante stelle fa vedere ...*

*Alican salam ... Alican salam, salam*

*perepepe ciuciu ... perepepe ciuciu, ciuciu.*

Matte risate di Valerio quando la cornacchia diventa una patata!

Alla terza replica Loredana ha dichiarato la sua resa incondizionata, purché terminasse la tortura “inflitta” alle sue orecchie con gli urlati *perepepe ciuciu, ciuciu!*

✓ *Attività sensoriale con la musica.*

Ho posizionato la scatola degli strumenti musicali al centro della stanza. I bambini che già la conoscevano – l’avevamo utilizzata anche lo scorso anno – erano eccitatissimi.

Valerio ha sperimentato per primo il bastone della pioggia e ne è rimasto affascinato, poi, a turno, hanno fatto suonare e vibrare gli altri strumenti: tamburelli, maracas, ecc.

Ad un certo punto ogni bambino si è messo a suonare uno strumento e dopo un po’, tutti ad eseguire movimenti che volevano essere di “ballo ritmato” ... Matte risate di tutti!

✓ *Attività motorie.*

Gioco di movimento con i tappeti: ho posizionato dieci tappeti a terra, affiancati due a due. I bambini, a turno, dovevano assumere la posizione della matita e, prima,

rotolare in un senso e nell'altro, poi, strisciare. Non tutti sono stati capaci di portare a termine il percorso con precisione e molti hanno presentato seri problemi di coordinamento.

✓ *Note della giornata:*

1. La mamma di Stefania oggi ha portato un dolce della tradizione russa fatto da lei a forma di Vulcano, un dono per me e Loredana.
2. Alessandro ha annunciato l'arrivo del fratello maggiore, che studia a Torino, per il quale ha realizzato un disegno con un enorme cuore. Poi, mi ha detto: "Lo sai che ho detto alla mia mamma se posso invitarvi a cena e lei mi ha detto di sì?"
3. Sonia, Michele, Adrian, Diego sono veramente agitati, tanto che comincio a chiedermi se il loro è diventato uno sfogo "necessario", che deve ripetersi quotidianamente! Malgrado ciò, il gruppo quest'anno mi sembra abbastanza compatto, i tempi dei laboratori mi sembrano più giusti e i bambini rispondono benissimo, sia alle attività che alla gestione dei tempi e degli spazi messi a loro disposizione.
4. Stamattina Yassine è arrivato con una macchinina, quando me la sono presa per posarla sull'armadio, come faccio con tutti i giochi che portano da casa, è scoppiato in un pianto a dirotto! Offeso, si è rifiutato di svolgere le attività d'ingresso. Ho chiesto alla sorella, Sabrina, di spiegargli quanto avevo detto, perché anche lui iniziasse il lavoro, ma Sabrina non mi ha dato retta ed ha iniziato a mettere i pezzi di carta sul fiocco dell'aquilone di Yassine. Lui si è offeso molto del gesto della sorella, perché quella era il "suo" aquilone. Quando mi sono accorta di quello che stava accadendo ho subito fermato Sabrina. Yassine è un bambino che vuole sperimentare, provare sempre. I suoi occhi sono sempre sgranati, lucidi, ma è molto timido e sorride spesso, coprendosi il viso, o chinando la testa, ma le sue cose le vuole fare da solo! Mi sono rivolta a lui dicendogli che era assolutamente capace di fare il suo aquilone da solo e che dopo gli avrei dato un poco la macchinina.
5. Con il gioco motorio sui materassini sono risultati evidenti diversi problemi di coordinazione, specialmente per Diego e Nadia, che devo continuare ad osservare.

6. Domande per l'appello di oggi: "Quanti anni hai? Qual è il tuo cognome?"

7. Presenze: 19 bambini.

### § *Stromboli, 17 luglio 2013*

✓ *Attività di ingresso: plastilina.*

✓ *Attività creativa: marmorizzazione delle uova.*

Ho posizionato a terra, al centro della stanza, la vaschetta piena d'acqua miscelata, utilizzata qualche giorno prima per il disegno sull'acqua.

Tutto attorno, ho disposto dei colori per marmorizzazione, dei fogli bianchi A4, un pennello.

A turno i bambini hanno dipinto il loro uovo. Non è stato semplice, il colore marmorizzato non ha fatto presa sulle uova di plastica, come era successo con i fogli bianchi. I bambini hanno dovuto immergere tutta la mano, con la quale avevano afferrato l'uovo, nell'acqua e, tirato su l'uovo, il colore rimaneva impresso anche sulla mano.

Abbiamo dovuto lavare le mani con detersivo dei piatti e spugnetta per farlo andare via!

✓ *Attività creativa: colorare la sagoma del bambino.*

Questa attività è stata organizzata per i bambini di tre e quattro anni. Hanno colorato di rosa la sagoma di un bambino. Nei giorni successivi dovranno ritagliare la sagoma e ricomporre l'immagine.

✓ *Note della giornata:*

1. Oggi giornata veramente difficile.

Quando ho preso i cerchi per le attività motorie ed ho fatto vedere come dovevano essere fatti gli esercizi qualcosa non ha funzionato nel gruppo: un rumoreggiare confuso sovrastava ogni parola, fino a quando non mi sono trovata costretta a cambiare atteggiamento, linguaggio e tono di voce. Poco gradevole anche a me stessa, ma necessario: perentoriamente li ho fatti sedere tutti intorno ai tavoli, dichiarando che non avrebbero potuto svolgere nessun tipo di attività. Alcuni bambini hanno provato a sfidare il mio tono autoritario. Forse ero stanca e nervosa e Alessandro insisteva con

il rispondere in modo cocciuto. Ho alzato la voce ed ho imposto il silenzio e l'immobilità. Dopo qualche minuto ho cominciato a chiamare i bambini che si erano comportati bene, dando loro i fogli per colorare. Tutti gli altri, in silenzio a guardare. Yasmine si è messo a piangere.

Dopo circa mezz'ora ho iniziato a chiamare i bambini che avevano fatto i monelli, uno per volta, chiedendo loro se ritenevano giusto il comportamento che avevano avuto: "Esiste una parola, "scusa", che si usa quando si esagera!". Uno per volta, i bambini hanno dato la loro versione dei fatti e chiesto scusa. Così ho permesso loro di prendere un foglio ed iniziare a colorare. Per smorzare l'aria pesante che si era formata ho iniziato a disegnare delle maschere che raffiguravano dei fantasmini, ritagliando anche la forma degli occhi, lasciando a loro il compito di colorare le maschere. Per fortuna sono arrivati i genitori!

Sono senza parole per quel che è avvenuto oggi.

2. Verso le 11.00 è tornato il signore tedesco che abita vicino alla scuola, il papà dei gemelli. Ero con l'altro bambino: testardo e cocciuto di un padre! Non posso credere che non abbia capito la spiegazione dell'altro giorno sul perché non posso accogliere i figli al laboratorio! Il bambino si è fermato con noi ed ha colorato alcuni disegni e dopo aver ringraziato è andato via.
3. Carolina ha portato un cocomero gigante per la merenda di domani – per la gioia di Loredana!
4. Domande per l'appello di oggi: oggi Michela ha provato a contare i bambini presenti, seduti a terra in cerchio. Quando sentivano pronunciare il loro nome, i bambini dovevano rispondere associando un colore ad un oggetto, o a una cosa. Ho proposto qualche esempio: il cielo è blu, il sole è giallo, ecc. Martino è stato il solo capace di dichiarare che la fiamma del fuoco è rossa!
5. Presenze: 16 bambini.

### § *Stromboli, 18 luglio 2013*

✓ *Attività di ingresso: Memory.*

✓ *Attività creativa: attacchiamo gli aquiloni.*

Ho disposto a terra un grande foglio sul quale avevo disegnato un grande aquilone.

Ho preso gli aquiloni che i bambini avevano colorato e decorato nei giorni precedenti ed ho iniziato un'attività di verifica per capire chi di loro riconoscesse quale aquilone aveva colorato. Hanno avuto difficoltà a riconoscere il proprio lavoro Nadia, Sonia e Valerio.

Terminata la verifica, a turno, hanno dovuto attaccare con la colla il proprio aquilone al grande aquilone disegnato sul foglio.

Sono stati tutti molto attenti ed hanno prestato cura ed attenzione nello svolgere questa attività.

✓ *Attività creativa: coloriamo il cappello.*

Ho disposto a terra un grande foglio sul quale avevo disegnato un grande cappello da pagliaccio, spiegando loro che avremmo dovuto colorarlo, per poi attaccare i pagliacci con gli acquerelli. Non tutti i bambini, però, hanno colorato il loro pagliaccio, quindi, li avremmo incollati un altro giorno, ma, per il momento, avremmo preparato lo sfondo sul quale attaccarli.

Ho disposto dei colori a tempera in dei piatti di plastica, un colore per ogni piatto, utilizzando il verde, il blu, il viola, il giallo ed il rosso, e dei tamponi di spugna di varie dimensioni.

Ho chiesto loro: “Se mescoliamo il rosso con il giallo, che colore viene fuori?”. Tutti hanno risposto in coro: “Arancione!”

Ho chiesto a Lorenzo di sedersi accanto a me: oggi lui avrebbe fatto il maestro!

Rispettando i turni e guidandoli sugli spazi nei quali dovevano colorare, tutti i bambini si sono alternati a colorare il cappello con i tamponi intrisi di colore.

✓ *Pausa merenda: il cocomero!*

Oggi si mangia tutti insieme il grande cocomero che Carolina ha portato ieri.

Ho posizionato il cocomero al centro della stanza e dopo averlo fatto rotolare per un po' ho chiesto ai bambini se conoscevano il cocomero e se l'avessero mai mangiato. Dopo le loro risposte affermative ho chiesto di spiegarmi come fosse fatto il cocomero: dentro e fuori.

Mentre Loredana portava via il cocomero per tagliarlo a pezzetti e poterlo man-

giare, ci siamo messi seduti a terra, in cerchio, a cantare, interpretare e mimare *C'è un cocomero tondo, tondo*:

*C'è un cocomero tondo, tondo  
che voleva essere il più forte del mondo  
che voleva tutti quanti voleva superare,  
così un bel giorno si mise a mangiare:  
GNAM, GNAM, si mise a mangiare!  
GNAM, GNAM, si mise a mangiare!*

*C'è un cocomero tondo, tondo,  
che voleva essere il più forte del mondo,  
che voleva tutti quanti voleva superare,  
così un bel giorno si mise a cantare:  
LA, LA, si mise a cantare!  
LA, LA, si mise a cantare!*

*C'è un cocomero tondo, tondo,  
che voleva essere il più forte del mondo,  
che voleva tutti quanti voleva superare,  
così un bel giorno si mise a sciare:  
SCII, SCII, si mise a sciare!  
SCII, SCII, si mise a sciare!*

E così via, inventando di volta in volta azioni nuove con relativo suono onomatopico ed interpretazione mimica: ballare, saltare, fumare ...

Fino alla strofa finale:

*C'è un cocomero tondo, tondo,  
che voleva essere il più forte del mondo,  
che voleva tutti quanti superare,  
così un bel giorno si mise a scoppiare:*



*BOOM, BOOM, si mise a scoppiare!!*

*BOOM, BOOM, si mise a scoppiare!!*

✓ *Note della giornata:*

1. Oggi lezione di “educazione alla convivenza”, per tutti! Nei giorni precedenti è accaduto spesso di trovare i water dei bagni sporchi di pipì, perché qualcuno, evidentemente, non tirava lo sciacquone. Così ho spiegato a tutti i bambini e le bambine, che quando si va in bagno, si deve tirare lo scarico dell’acqua, perché la pipì che rimane nel water, dopo un po’ puzza ed è poco corretto nei confronti di chi, dopo, deve andare in bagno e trova il water sporco e questa puzza: “Questi bagni sono a misura di bambino, quindi, la vostra manina arriva con tranquillità al pulsante dello scarico” quando Martino ha avuto necessità di andare in bagno, rivolgendosi a me con aria solenne, ha dichiarato: “Farò tesoro del tuo suggerimento!”
2. Per la prima volta in tre anni di lavoro, ho sentito un bambino, Alessandro, rivolgersi ad una bambina straniera, Sabrina, in un modo ed un tono che non mi sono affatto piaciuti: “Marocchina ... marocchina” Non sono potuta intervenire come avrei dovuto con Alessandro, perché stavamo lavorando in gruppo ed avrei creato il “caso marocchina”. Appena possibile, però, devo parlare con Alessandro da sola, per capire cosa volesse dire con le sue battute derisorie.
3. Mentre i bambini erano intenti a disegnare, vedo che Loredana tira via il foglio di Valerio, perché si era accorta che il disegno di Valerio lo stava facendo Salvatore, il cugino, al posto suo. Chiedo spiegazioni a Valerio e lui confessa: “Ho chiesto io a Salvatore di farmi il disegno ... io non sono capace, non ci riuscirò mai!”. Spiego a Valerio che lui è assolutamente capace di fare il disegno, che prima di dire di non esser capace, deve provare e anche se sbaglia, non importa! Deve provare! Non era del tutto convinto, ma si è cimentato con il disegno che mi ha poi mostrato con titubante: “Maestra, guarda?”. “Ma è un capolavoro!!!!!”
4. Pasto condiviso di oggi, cocomero: Nadia ha dichiarato subito che non le piaceva, che l’aveva già mangiato a casa sua, ma dopo averla convinta, ha provato a mangiarne un pezzo piccolo, piccolo; Lorenzo ne ha preso un pezzetto, ma

lo ha lasciato subito sul tovagliolo; Adrian ne ha mangiato solo un piccolo pezzo; Michela si è rifiutata subito di mangiarlo, ma dopo po' mi ha chiesto di poterne assaggiare un pezzetto ed ha dichiarato, con un sorriso che era proprio buono e dolce!

5. Nadia mi ha chiesto di scrivergli la storia della principessa, che lei mi avrebbe dettato: C'era questa principessa, che aveva visto un principe e se ne era innamorata, ma il principe era già sposato, così è arrivato un altro principe più bello, si sono sposati e vissero felici e contenti. Le ho chiesto di lasciarmi la storia, ma non ne ha voluto sapere, perché la doveva portare alla sua mamma ... Dopo Nadia, altre bambine, in coro, mi hanno chiesto di scrivere le loro storie sotto dettatura: Greta, Sabrina .... e anche Adrian! ... e domani si continua!!!
6. Attività di uso delle forbici: sono tutti entusiasti di questa attività. Sta cominciando a diventare l'attività di chiusura della giornata! Alcuni bambini preparano il disegno apposta per ritagiarlo!
7. Domanda per l'appello di oggi: *“Di che colore è questa parte del cocomero?”*
8. Presenze: 19 bambini.

### § *Stromboli, 19 luglio 2013*

✓ *Attività di ingresso: Memory e Domino.*

✓ *Attività creativa: colorare.*

Oggi si completa il lavoro sulle mani colorate qualche giorno fa con la tempera sensoriale, colorando la parte inferiore in verde, qualcuno con i colori a cera, altri con i pennarelli.

In una fase successiva, l'attività prosegue suddividendo i bambini per fasce d'età: quelli di tre anni colorano una serie di coriandoli, ognuno di un colore diverso; quelli di quattro anni devono individuare quali fra le figure disegnate sul foglio davanti a loro sono le più grandi, quali le più piccole e quali le medie, per poi colorarle tutte; quelli di cinque e sei anni, invece, devono completare i tratti simmetrici delle figure disegnate su un foglio – un gelato, una farfalla, una coccinella – utilizzando la matita, per poi colorare ogni immagine.

Infine, i bambini che non avevano colorato i pagliacci con gli acquerelli.

Inizialmente ho seguito Valerio, il quale ha dichiarato di non aver mai utilizzato gli acquerelli e, sicuramente, non ne sarebbe stato capace! Gli spiego come fare raccomandandogli: “Valerio, con garbo puoi farcela!”, Valerio: “Cos’è il garbo?”, risposta: “Il garbo è fare un lavoro con cura, attenzione e delicatezza!”, Valerio: “Ok! .... garbo!”

✓ *Attività motoria: i sacchi di farina.*

Ho spiegato il gioco ai bambini dicendo che da quel momento ognuno di loro rappresentava un sacco di farina che poteva essere pieno, mezzo pieno, o vuoto.

Ad ogni tipo di sacco corrispondeva una posizione: fermi, in piedi, con le braccia alzate, per il sacco pieno; abbassati, sulle ginocchia, per il sacco mezzo pieno; a terra, sul pavimento, per il sacco vuoto.

Comincio il gioco dando l’ordine di posizione dei sacchi e proseguo sempre più velocemente fino a farli saltare in continuazione: sono stati tutti bravissimi e le risate hanno riempito la stanza!

✓ *Attività creativa: costruiamo l’orologio.*

Ad ogni bambino è stato distribuito un cerchio di cartone colorato. Al centro del tavolo di lavoro un barattolo con della colla vinavil ed alcuni pennellini. Ho cominciato a distribuire i dischetti di carta con sopra disegnati i numeri da 1 a 12, cominciando a distribuire il 12, il 3, il 6 e il 9, per definire i quarti dell’orologio e capire come dare, poi, la sequenza degli altri numeri/ora.

Dopo aver incollato tutti i numeri, hanno posizionato le lancette di cartone bianco, una più lunga, l’altra più piccola e cicciosa ed abbiamo fermato il tutto con un ferma campione. In quest’ultima fase della composizione dell’orologio, però, è stato necessario l’aiuto dell’adulto per realizzare il foro al centro dell’orologio, con un punteruolo.

✓ *Note della giornata:*

1. Ritmi serrati e giornata piena!
2. Oggi ho sgridato Valerio perché aveva dato un pugno a Lorenzo, mentre era seduto sulla “sedia delle riflessioni”.

Lui, per ripicca, mi ha affrontato con aria risoluta:

Valerio: “Non ti invito alla mia festa sulla spiaggia!”

Io: “Quale festa?”

Valerio: “La mia festa, perché domani è il mio compleanno!”

Io: “Io non voglio venire alla festa di un bambino che si comporta male!”

Valerio: “Non ti do neanche la torta con le fragole!”

Io: “Non la voglio la torta di fragole, non mi piace (e faccio un verso con la bocca, per indicare il mio disgusto)”

Valerio: “Non si dice non mi piace delle cose che si mangiano! Tu dici sempre che non si dice!!!”

... dopo un po' gli chiedo:

“Ma ... a questa festa ci sono i palloncini?”

Valerio: “Certo che ci sono i palloncini! Sono già a casa. Sono stati già comprati!”

Io: “E di che forma sono?”

Lui, perplesso, “Di palloncini!!!!”

Salvatore si intromette nella discussione e chiede a Valerio: “Ma solo io vengo alla tua festa?” E lui, di rimando: “Sei pazzo?! Che dici? Tutti i bambini di questa scuola vengono e sono stati invitati alla festa!” Ed io: “Ah .... Ma, allora stai organizzando un party?”

Lui mi fissa dritto negli occhi, braccia serrate sui fianchi, tono della voce fermo e deciso: “Allora non capisci!!!! ... Io non parto!!!! ... Perché c'è la mia festa!!!!”

Fantastico Valerio! .... gag semplicemente fantastica!!!

3. Domande per l'appello di oggi: “*Quale cartone guardi in TV? Mi racconti la storia?*”

4. Presenze: 16 bambini.

### § *Stromboli, 22 luglio 2013*

✓ *Attività di ingresso: disegno libero.*

✓ *Attività creativa: costruiamo il castello delle principesse e la nave dei pirati!*

Ho posizionato su di un tavolo le due grosse scatole di cartone nelle quali avevo

sistemato alcune cose preparate in precedenza, per la realizzazione del castello delle principesse, per le bambine, e della nave dei pirati, per i bambini.

Chiedo ai bambini se vogliono costruire insieme a noi un castello ed una nave dei pirati: urla entusiaste accompagnano il “*Siiiiiiiiiiiiiiiiiiii*” corale, che raggiunge anche il molo di Scari!

Ho spiegato alle bambine quello che era già stato fatto – avevamo preparato un prototipo, ritagliando smerli e realizzando le torri con delle bottiglie di plastica rivestite di cartone – e quello che dovevano fare loro: terminare di realizzare il ponte levatoio con le stecche di legno, colorare le principesse, il principe e le damine di cartone disegnate da Loredana, preparare la collana, il diadema e i vestiti per le principesse, il principe e le dame. Ho, poi, mostrato alcuni contenitori di yogurt ed ho chiesto loro cosa potessero diventare. Il primo a rispondere è stato Martino: “Dei cannoni!”. Risposta esatta! Dovranno colorarli di nero per farli diventare i nostri cannoni di salvaguardia del castello!

Per la barca dei pirati, invece, ho fatto vedere ai bambini che era stata tagliata una bottiglia di plastica a metà, per lungo, ed era stata posta una cannuccia al centro, per rappresentare l’albero maestro della nave, in cima al quale dovevano sistemare un pirata/vedetta.

Un grande foglio di cartoncino azzurro, sarebbe diventato il mare.

Ai bambini è stato chiesto di colorare la nave, realizzare i pirati, le bandiere, le vele, ecc.

L’eccitazione di tutti è alle stelle!

Cominciano i ferventi lavori a gruppi, divisi per responsabilità: Pietro e Alessandro si mettono ad attaccare le astine di legno per il ponte levatoio; Martino colora i rulli di carta in marrone per il ponte; Adrian colora un prato verde; Michele, Yassine, Valerio, Salvatore e Diego iniziano a dipingere la nave dei pirati; Maddalena, Emi, Michela, Bianca, Sabrina, Sonia, Stefania e Nadia iniziano a colorare la principessa, il principe, le dame e a realizzare i gioielli per tutti.

I bambini, finito di dipingere la nave dei pirati – e se stessi – affrontano l’operazione pirati, vele, bandiere.

✓ *Note della giornata:*

1. Oggi ha lavorato con noi Maria Grazia, che è arrivata ieri dalla Calabria per stare due giorni con noi. Maria Grazia ha fatto parte del gruppo di lavoro de “*I sassi nello stagno*” e conosce già molti dei bambini con i quali lavoriamo.
2. Oggi alcuni bambini, entrando in classe, hanno notato che i disegni degli aquiloni e quelli dei pagliacci sono appesi al muro, sugli sfondi che abbiamo realizzato nei giorni scorsi. Grande meraviglia e gridolini di stupore nel riconoscere i propri disegni.
3. Carolina ha comunicato che Salvatore e Maddalena non verranno più ai laboratori: arriva sua nipote da Palermo e i bambini staranno con lei, visto che non si vedono mai.
4. Valerio ci ha raccontato della sua spettacolare festa/party sulla spiaggia, finita con la battaglia delle pistole ... ad acqua!
5. Martino ha voluto realizzare una collana per la sua mamma ed ha voluto che gli preparassi una “busta segreta”, per fare la sorpresa alla mamma. In attesa del suo arrivo ha cominciato a fantasticare a voce alta, sulla “scena sorpresa” della mamma, proponendo diverse “versioni”. Grande delusione, quando ha visto che a prenderlo era venuto il papà: “E la mamma? Le devo fare una sorpresa!” ... Il papà, con dolcezza, ha telefonato alla moglie, chiedendole di venire, perché c’era una sorpresa per lei ... Padre e figlio hanno aspettato insieme l’arrivo della mamma. Bravi genitori!
6. Domande per l’appello di oggi: “*Sei mai stato in una città? Quale?*”
7. Presenze: 17 bambini.

§ *Stromboli, 23 luglio 2013*

✓ *Attività di ingresso: plastilina.*

✓ *Attività creativa: giochiamo con le forme geometriche.*

Oggi giochiamo con le forme geometriche: domando ai bambini quali figure conoscono, fra quelle che mostro loro – il cerchio, il rettangolo, il quadrato ed il triangolo. Poi, rivolgo la domanda singolarmente: non siamo molto bravi in questo, o meglio non conoscono tutte le figure.

Ho messo a confronto diverse forme, raggruppate per classi, usando oggetti vari: piatti di plastica per la forma rotonda, libri per la forma rettangolare, una mattonella per quella quadrata, ecc.

Successivamente ho mostrato alcune forme geometriche disegnate su cartoncino colorato, che avevo precedentemente ritagliato, dando la possibilità a ciascuno di loro, di toccarle e manipolarle ed ho verificato se riuscivano a riconoscere le forme geometriche di alcuni oggetti presenti nella stanza e le somiglianze fra di essi.

Poi siamo passati alla prima attività creativa. Con strisce di cartoncino colorato ho costruito delle forme, mostrando loro quante strisce utilizzavo per comporre le forme e come le accostavo fra di loro.

Ho lasciato che ogni bambino decidesse quale forma costruire, incollando su un foglio le striscioline colorate necessarie per realizzarla ed ho, così, verificato se avevano acquisito il riconoscimento visivo fra una forma e l'altra e le proprietà delle singole forme.

Al termine di questo lavoro i bambini hanno saputo riconoscere e denominare quasi tutte le forme. Qualche difficoltà con il cerchio!

Seconda attività creativa. Ho distribuito ad ogni bambino un foglio A4 sul quale avevo disegnato delle figure geometriche – cerchio, triangolo, quadrato, rettangolo – incise, in modo che risultassero “vuote”. Ho invitato i bambini a scegliere uno, o più fogli di carta velina colorata, da incollare sul retro del foglio A4, così da ottenere un effetto a rilievo, come avevano già fatto con i pesci qualche giorno prima.

Ogni bambino ha scelto il colore, o i colori, ed hanno eseguito il lavoro con grande impegno.

✓ *Attività motoria: mini-percorso di fantasia.*

Ho posizionato i tappeti a terra, in modo che formassero una grande zampa di cavallo, una sedia, alcuni giocattoli – un pesce, una mucca e un maialino “rumoroso”.

Uno per volta, i bambini sono stati invitati a seguire le mie “istruzioni” per la verifica della loro velocità a rispondere al 2sopra”, “sotto”, “dentro”, “fuori”, giocando un po’, ad esempio: “Mettillo sotto l’ascella di ...”, “Mettillo sopra la testa di ...”, ecc.

A qualcuno ho chiesto di saltare, ad altri di sdraiarsi a terra a pancia in giù, ecc.

Poi, tutti sdraiati sul tappeto, rilassamento e via subito dopo con il gioco delle trasformazioni in animali, fiori, oggetti ... Valerio non era così contento di esser stato invitato a fare la “sedia” ...

✓ *Note della giornata:*

1. Oggi è ritornato Patrick. Il papà mi ha detto che è stato molto raffreddato!
2. Domanda per l'appello della giornata: “*Che cosa è secondo voi la fantasia?*”
  - Michele: “La fantasia è una cosa immaginaria, come un amico che non c’è.”
  - Martino: “La fantasia si crea nel cervello, un amico immaginario è invisibile, non si vede. Visibile che si vede, invisibile che non si vede.”
  - Pietro: “I sogni sono fantasia, l’amico immaginario.”
  - Valerio: “È una piscina con tanti squali dentro, con un trampolino che se ti butti giù ... non ti mangiano!”
  - Michela: “Si intende che se una cosa che vuoi fare verde e si deve fare gialla, perché è gialla, il cervello comanda e ti fa capire il vero colore.”
  - Emi: “Se voglio fare un albero ed il tronco lo dipingo di viola e le foglie azzurre, questa è una fantasia di colore.”
  - Alessandro: “Quando il cervello diventa un genio!”
3. Presenze: 16 bambini.

§ *Stromboli, 24 luglio 2013*

✓ *Attività di ingresso: attività libere di plastilina, Memory, disegni.*

✓ *Attività creativa: il castello e i pirati!*

Oggi abbiamo terminato la realizzazione del castello e dei pirati, per “le ciurme” di Capitan Michele e Capitan Adrian!

✓ *Attività creativa: il biglietto.*

Tutti bambini seduti a terra! Ho posizionato accanto a me dei fogli di cartoncino bianco, piegati in tre, del materiale da recupero messo disordinatamente in dei piatti di plastica, ritagli di carta colorata, sagome di gomma piuma, la colla, i colori, le matite.



Ho chiesto ai bambini di pensare ad una persona alla quale avrebbero voluto regalare un biglietto: alcuni hanno pensato alla mamma, altri a mamma e papà, altri ancora ad un'amica ...

Così, si sono messi a realizzare il loro biglietto, composto fantasiosamente con i materiali a disposizione.

Il primo a cedere: Valerio! Voleva fare un cuore per la sua mamma e, naturalmente, non lo sapeva fare! Gli ho risposto decisa che doveva provar a farlo da solo, perché il biglietto era il suo e certamente fatto un biglietto bellissimo per la sua mamma: "Altrimenti Munari non lo possiamo accontentare!"

✓ *Attività creativo: disegno.*

I bambini di tre e quattro anni devono colorare due cerchi con i colori a matita scegliendo due diverse tonalità di colore, e poi una palla a quattro fasce alternando i colori.

I bambini di cinque anni, invece, disegno guidato: al centro di un foglio ho disegnato una casa e loro dovevano inserire alcuni elementi – albero dietro la casa, prato davanti casa, ecc. – per poi colorare con le matite.

✓ *Note della giornata:*

1. Verso le 9.00 ha telefonato il papà di Lorenzo, per chiedere se poteva portare il bambino a scuola – avevamo concordato con i genitori l'orario d'ingresso ed era stato chiesto loro di rispettarlo in modo da permettere ai bambini di poter svolgere le attività tutti insieme, nei tempi programmati. Quando è arrivato accompagnato dalla mamma, mi ha riferito che ieri Lorenzo era stato assente, perché era morta la nonna di 104 anni e tutta la famiglia è andata a Lipari per i funerali.
2. Patrick continua a chiedere di poter andare in giardino, non svolge le attività con gli altri bambini, ma non disturba.
3. Da qualche giorno Sabrina e Alessandro si stuzzicano e si fanno i dispetti a vicenda, creando sempre problemi. Vedremo come andrà a finire!
4. Domanda per l'appello di oggi: "Cosa mangi a colazione al mattino?"
5. Presenze: 13 bambini.

§ *Stromboli, 25 luglio 2013*

✓ *Attività di ingresso: plastilina.*

✓ *Attività creativa: coloriamo con gli acquerelli.*

Ho distribuito ai bambini dei disegni che avevo predisposto e che loro dovevano colorare con gli acquerelli: per i bambini di tre anni disegni di frutta, per gli altri farfalle. Dopo aver terminato l'attività hanno richiesto altri fogli per continuare a dipingere con gli acquerelli.

✓ *Attività ludica: giochiamo con principi, principesse, damine e pirati.*

Dopo aver messo via gli strumenti di lavoro ho proposto ai bambini di giocare con il castello e con la barca dei pirati. Si sono divertiti molto, hanno continuato a disegnare principesse e principi per il castello, mentre i bambini hanno giocato con i pirati e difeso "isole" di plastilina, che sorgevano magicamente dal mare ... Adrian e Michele si sono comportati bene: questo gioco li gratifica molto. Valerio e Alessandro mi hanno chiesto di poter andare a giocare con il castello, con le bambine.

✓ *Attività di lettura.*

Valerio, come sempre, mi ha fatto leggere tre volte la storia del lupo e si diverte, ride fragorosamente quando leggo alcuni passaggi del brano. Non riesce a trattenersi: ripete le battute dei personaggi e ride a crepelle!

✓ *Note della giornata:*

1. Oggi è l'ultimo giorno che Emi rimane con noi a lavorare. In più occasioni la bambina aveva svelato che stava per partire e quando sono arrivati i genitori a prenderla, ho chiesto loro se era vero che tutta la famiglia stava partendo. Il papà ha confermato: quella sera stessa si sarebbero trasferiti tutti a Napoli. Sono rimasta senza parole. Penso proprio che non sarei stata avvisata di questa novità, se non fosse stato per la bambina. Sono andati via senza salutare e senza pronunciare alcun commento ... Boh?
2. Oggi Valerio ha accompagnato Nadia al tavolo del gioco dei pirati. La bambina voleva a tutti i costi giocare con i pirati e la nave! Valerio ha chiesto a Michele

di dargli un pirata e lui e gli altri non hanno opposto resistenza ed hanno consegnato a Nadia un “vero pirata”! Valerio, rivolgendosi alla bambina le ha svelato con aria complice: “Visto che non hanno avuto problemi a darti il pirata? ... Perché quella è la mia ciurma! Facciamo parte dello stesso gioco ...”

3. Oggi Patrick ha dipinto il disegno con gli acquerelli. Ha dichiarato che era contento, che quel lavoro gli piaceva molto ... Tempo speso bene!
4. Domanda dell’appello di oggi: “*Che cosa è per te il gioco?*” Nessuna risposta significativa.
5. Presenze: 14 bambini.

### § *Stromboli, 26 luglio 2013*

✓ *Attività di ingresso: libera.*

✓ *Attività creativa: i colori sensoriali.*

Ho distribuito ai bambini dei disegni di vestiti e loro scegliendo il colore da adoperare hanno dipinto i vestiti con la pittura a dita sensoriale. Meno problemi delle altre volte a sporcarsi le mani!

✓ *Attività ludica: in giardino!*

Ho accolto la richiesta dei bambini, anche se mi sono resa subito conto che fuori faceva troppo caldo.

Adrian, Yassine, Lorenzo e Sonia non hanno rispettato le regole dettate prima dell’uscita e son rimasti in classe sulle “sedie delle riflessioni” per un po’.

Qualcuno ha dichiarato che “queste maestre” erano brave, ci portano in giardino, al parco. Le altre mai, ma noi ci comportiamo bene!!!

✓ *Note della giornata:*

1. Quando è arrivato il papà di Nadia a prenderla, la bambina ha continuato a ripetermi: “Di a papà quello che hai detto alla mamma di Michele!”. All’inizio non riuscivo a capire, poi ho avuto un’intuizione: voleva che dicessi al papà che nel pomeriggio, a Ficogrande, Angela, la nostra collega arrivata ieri dalla Calabria, avrebbe svolto con i bambini un laboratorio di astronomia sulla spiaggia:

“Papà ... giochiamo con le stelle e con la luna!”. Della serie: a me non sfugge niente!!!

2. Domanda per l'appello di oggi: “”

3. Presenze: 12 bambini.

### **§ Stromboli, 29 luglio 2013**

Siamo arrivati quasi alla fine del nostro percorso. Alcuni bambini non vengono più: da circa 20 presenze al giorno, siamo passati a 10/12.

Le attività ludico/ricreative, quindi, si svolgono senza seguire un programma preciso: giochiamo; dipingiamo con gli acquerelli; svolgiamo un laboratorio di concentrazione e manualità – incollare pezzetti di carta di un solo colore sul disegno di una palla piccola e, poi, su quello di una palla grande. Inseriamo tanti pezzi di cartoncini colorati usando la colla e molta attenzione per rendere la palla omogenea nella tonalità –, un laboratorio per i bambini di cinque anni utilizzando le forme geometriche e cercando di mantenere e attuare una sequenza logica – prima disegnando con la matita, poi colorando le forme.

Verso le 10 è arrivata Manuela, una ragazza che svolge un lavoro stagionale sull'isola, che già lo scorso anno ha lavorato con i bambini. Insieme a lei i bambini avrebbero svolto un lavoro di pittore, tipo collage.

L'unico ha mostrato perplessità, Valerio: “Chi è questa Manuela? Io non la conosco e, quindi, me ne vado a casa!”

Quando Manuela è arrivata ha disposto un grande foglio sul pavimento, sul quale ha disegnato il vulcano, lo Stromboli. Ha poi chiesto ai bambini di colorare dei fogli formato A4, con la pittura a tempera – a colore unico, o miscelando vari colori –, per poi comporre a collage i colori del Vulcano.

Tutti i bambini hanno svolto l'attività. Ad un certo punto Manuela decide di ritagliare un foglio colorato, per seguire i contorni della linea del vulcano ... Il foglio era quello che aveva dipinto Valerio ... Catastrofe!!!!!! ... “Io me ne vado a casa! .... Ha rovinato il mio foglio, questa Manuela!!!!!! Quello che avevo colorato IO!!!!!!” ...

Paziente opera di convinzione ... il suo foglio era quello più importante, serviva per definire i contorni della montagna ... ci dovevano andare gli scalatori sopra ... dopo lunghe e faticose “trattative” ... l'operazione è riuscita ...

✓ *Note della giornata:*

1. Presenze: 10 bambini.

### § *Stromboli, 30 luglio 2013*

Ultimo giorno di Laboratorio. Aspetto i bambini e sono contenta, perché sembra sia andato tutto bene ... ma sono triste perché questo è l'ultimo giorno di un progetto dottorale, che dura da tre anni.

Prendo dolorosamente coscienza che è l'ultimo anno. Molti genitori ci hanno chiesto di ritornare l'anno prossimo, ma non so se sarà possibile.

La giornata programmata per oggi è pittura di alcune formine realizzate precedentemente con il DAS e le lettere dell'alfabeto realizzate con il gesso.

Poi, gioco libero e spazio alla creatività, con tutti i materiali messi a disposizione, mantenendo però sempre la regola del rispetto delle cose e delle persone.

✓ *Note della giornata:*

Stamattina Michela è arrivata con due bracciali e due portachiavi, doni per me e Loredana: "Questi li ha fatti la mia mamma ed io l'ho aiutata ... adesso con la mamma facciamo la bancarella, con questi oggetti".

Saluti e ringraziamenti da parte dei genitori ... bambini che continuano a dirti "Ti voglio bene!" ... abbracci dolci e affettuosi ... bambini che sono cresciuti con te ... ne hai seguito i cambiamenti degli ultimi tre anni ... È stato importante, faticoso, irripetibile ...

Ho preparato alcuni lavori fatti dai bambini, che ho consegnato loro perché li portassero a casa: quando riescono a portare i loro "prodotti", le loro "creazioni", i bambini sono sempre contenti, è la dimostrazione che sono riusciti a fare le cose.

Sabrina stava terminando di colorare il suo disegno, quando è arrivato lo zio. L'ho invitata a mettere le ciabatte, per andare a casa e lei, decisa, ha continuato a colorare, guardando di sottocchi lo zio sulla soglia della portafinestra: voleva terminare il suo lavoro a tutti i costi!

Le ho detto che poteva portarlo a casa e terminarlo lì. Mi ha risposto guardandomi dritto negli occhi: "Ma io non ho i colori a casa ...".

E stato come ricevere uno schiaffo! Dopo qualche secondo le ho detto di scegliere

re un colore e portarlo via ... non poteva crederci, mi ha regalato uno dei sorrisi più belli che io abbia mai ricevuto in dono ... era senza parole e gli occhi le brillavano di gioia ...

*un colore .... un colore dona felicità ad una bambina ...*

Fine avventura ... impossibile dimenticare!

Presenze: 12 bambini.

### **II.5.11 Note a margine.**

I risultati di questa esperienza di *campo* inserita nel progetto di ricerca triennale di Dottorato hanno confermato alcuni degli obiettivi attesi e auspicati. Tuttavia, circostanze ed eventi, in molti casi, hanno reso necessario riformulare in itinere alcune ipotesi individuate in fase di preparazione.

Per provare a comprendere alcune delle dinamiche registrate durante lo svolgimento delle attività e applicare, quando è stato necessario, nuove strategie di intervento didattico, ho cercato di seguire e rendere concreto il presupposto antropologico secondo il quale l'uomo si caratterizza per la sua ereditarietà sociale, cioè per la sua capacità di acquisire e trasmettere consuetudini sociali<sup>129</sup>.

La lettura, in questi termini, della realtà nella quale mi muovevo, mi ha imposto di cercare di “andare oltre” le apparenze e le facili conclusioni pregiudizievoli, perché è stato necessario procedere ad individuare quali nessi sostenessero il contesto della vita comunitaria sull'isola, per poi provare a tracciare delle ipotesi sulle quali interpretare i comportamenti nella vita quotidiana.

Questa che, nelle parole di Alessandro Simonicca, è la vocazione alla ricerca *molecolare* da parte dell'antropologia culturale, deve essere supportata da una direzione specifica, richiede, cioè, una circoscrizione di campo e una determinazione adeguata di contesto, sul quale poter rivolgere l'occhio etnografico<sup>130</sup>.

---

<sup>129</sup> Cfr. Loredana Farina, *Dai diari della ricerca a Stromboli. Itinerari antropologici per la progettazione dell'insularità*, Università della Calabria-Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2008.

<sup>130</sup> Cfr. Alessandro Simonicca (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, CISU, Centro d'Informazione e Stampa Universitaria, Roma 2011.

La mia posizione, però, non voleva e non poteva essere specificatamente antropologica, ma di questa scienza umana e sociale avevo necessità di utilizzare quegli elementi di analisi della realtà, che potessero farmi affrontare il lavoro di ricerca nel gruppo/classe in maniera più organica<sup>131</sup>.

L'acquisizione di molti dati attraverso le fonti orali, poi, nel mio caso, ha rappresentato lo strumento più significativo per l'interpretazione dei comportamenti e dei modelli educativi: questi, comparati con le ricerche e le analisi condotte da altri studiosi nel recente passato, mi hanno permesso una lettura, che ritengo possa essere corrispondente alla realtà.

L'attenzione, come avvertiva Gabriella Mondardini Morelli per altre realtà insulari, è stata posta al quadro di riferimento reale nel quale sono inseriti gli accadimenti storici che ho registrato attraverso le fonti orali, perché ritengo che del passato rimane nel presente solo ciò che può essere recuperato e ricostituito<sup>132</sup>.

Il problema principale è stato quello di procedere ad una rigorosa analisi interpretativa delle informazioni raccolte, ma anche alla decodifica delle espressioni, o dei comportamenti delle persone con le quali ho lavorato.

---

<sup>131</sup> Questo è stato ancor più determinante per interpretare gli eventi accaduti nel mese di agosto. Nell'estate del 2011, infatti, per la prima volta, sull'isola, nella struttura scolastica che ospita i bambini della scuola primaria e i ragazzi della secondaria di primo grado, è stato realizzato il "Centro Estivo La Coccinella", che accoglieva bambini di diverse età, da 1 a 10 anni, sia residenti, che turisti occasionali.

Il progetto, promosso dall'Associazione Arteinkontemporanea onlus e gestito in collaborazione con "La Piramide Società Cooperativa Sociale", aveva la finalità di realizzare un luogo nel quale i bambini potessero sentirsi accolti in un atmosfera familiare e divertirsi giocando, attraverso l'arte e la creatività.

L'arte, nell'interpretazione dei responsabili dell'Associazione, è un'esperienza multisensoriale nella quale i bambini riescono a collegare il loro lato emotivo con la parte logica del cervello. Aiutando i bambini a sviluppare la creatività, quindi, le insegnanti li incoraggiano ad esprimere le proprie emozioni, liberandole nell'espressione artistica, ludica e producendo un senso di appagamento e di scoperta di sé.

La proposta dell'Associazione non era assolutamente in concorrenza con le nostre attività, perché aveva finalità assolutamente diverse dalle nostre, ma alcuni bambini, Sonia e Federico, hanno preferito frequentare le attività ludiche dell'associazione.

Solo Federico, dopo qualche giorno, ha chiesto di rientrare a far parte del nostro gruppo di lavoro. Al contrario, nell'estate del 2012, un'insegnante titolare di cattedra nella scuola dell'infanzia dell'isola, ha proposto di realizzare una struttura ludica estiva, in diretta concorrenza con noi dell'università e con l'associazione.

La sua proposta è stata bocciata con determinazione dalle mamme, ma in una prospettiva interpretativa, non si può negare che l'arrivo del gruppo di lavoro della Cattedra di antropologia culturale dell'Università della Calabria sull'isola abbia determinato un *sommovimento* inevitabile nella comunità strombolana!

<sup>132</sup> Cfr. Gabriella Mondardini Morelli, *Villaggi di pescatori in Sardegna. Disgregazione e rurbanizzazione*, Edizioni di Iniziative Culturali, Sassari 1981.

In questo contesto, poi, mi sono resa conto che l'analisi circoscritta alla comunità strombolana non escludeva affatto che io dovessi procedere anche all'analisi del rapporto che la comunità ha con la società "al di là del mare", che determina, a volte in maniera drammatica, le possibili interazioni sociali.

Le trasformazioni dinamiche delle realtà sociali, infatti, determinano la costante verifica teorica e metodologica delle nostre analisi, ma questo complica incessantemente il nostro lavoro di osservazione dei gruppi umani, perché essi si scompongono socialmente, per comporsi subito dopo in maniera diversa.

Ecco perché ho cominciato ad osservare ed annotare alcuni aspetti del comportamento dei bambini e degli adulti che li accompagnavano la mattina, o li venivano a prendere alla fine della giornata.

I bambini venivano accompagnati dalle proprie mamme, o dai papà, ogni tanto dai nonni, o dalle nonne. Alcuni, invece, dalle baby-sitter, dove per baby-sitter, a Stromboli, si deve intendere una ragazza, per lo più straniera, o una signora, che lavora stagionalmente presso una famiglia. Spesso il suo ruolo è quello di occuparsi della gestione della casa e, in genere, di tutte le faccende quotidiane della famiglia, dalle pulizie, al riordino degli alloggi dati saltuariamente in affitto, dalla preparazione dei pasti, al portare i bambini al mare, ecc.

L'alternanza delle figure parentali dipendeva molto dal lavoro che esse svolgevano.

L'arrivo degli aliscafi, o della nave, cadenzava la loro presenza, o i loro ritardi sugli orari di entrata e di uscita dei bambini al laboratorio.

Alcuni genitori, infatti, erano impegnati a scaricare le merci quando arrivava la nave da Napoli, o da Milazzo, per sovvenzionare i loro negozi; altri, invece, ad accogliere i turisti, specialmente quelli occasionali in arrivo dalle coste della Calabria e della Sicilia, con le motonavi, perché lavoravano nei locali, nei bar, nei negozi, o presso gli hotel dell'isola.

Nei discorsi dei bambini era frequente ascoltare espressioni come, "giro dell'isola", barconi, pesca, con entusiasmo.

Il gioco/finzione più frequente, che evidenziava questo aspetto, era la costruzione "immaginaria", ma reale, di finti banchetti per la vendita di oggetti di artigianato locale, o di prodotti alimentari.



Nel gioco, infatti, si realizzavano complicità fra gruppi, o accordi fra singoli, per vendere questo o quel prodotto. Costruivano i loro banchetti e cominciavano a definire le regole dinamiche della concorrenza e del baratto: spigliati, attenti alle strategie dell'altro, dinamici, assumevano comportamenti da “venditori” consumati e questo può essere interpretato solo come espressione imitativa di un *pattern*, acquisito quotidianamente, con la frequentazione costante: loro rispecchiavano precisamente questo aspetto dell'isola estiva e delle loro famiglie.

Questo significa che il *luogo è educativo* e lo è in funzione del valore simbolico che assume per chi ne usufruisce, così come il valore dello spazio, per altre interpretazioni, è dato dal modo nel quale viene vissuto e dalla catena di significati che i suoi abitanti gli attribuiscono<sup>133</sup>.

---

<sup>133</sup> Cfr. Loredana Farina, *Dai diari della ricerca a Stromboli. Itinerari antropologici per la progettazione dell'insularità*, Università della Calabria-Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2008.

## *Momenti di lavoro*



Fonte: Archivio personale

## *Momenti di lavoro*



Fonte: Archivio personale





*Momenti di lavoro*



Fonte: Archivio personale

**CAPITOLO TERZO:**

**IL SISTEMA EDUCATIVO NELLA REPUBBLICA DI MALTA**

### III.1 Il Sistema Educativo a Malta.

Il Sistema Educativo Maltese trae la sua ispirazione principale dal modello britannico – retaggio del dominio coloniale mantenuto sull'isola fino al 1964<sup>1</sup> – e lo Stato è responsabile della promozione dell'educazione e dell'istruzione, garantendo l'accesso al sistema scolastico a tutti i suoi cittadini.

Oggi è il Ministero dell'Educazione e della Cultura ad essere responsabile dell'intero sistema educativo nazionale e la normativa che regola l'istruzione – la nuova riforma in atto, che ha in parte sostituito l'*Education Act* del 1988 – definisce i diritti e gli obblighi in ambito educativo, degli studenti, dei genitori, dello Stato e delle Organizzazioni non governative – queste ultime rappresentate soprattutto dalle strutture riferibili alla Chiesa Cattolica.

Tre le forme giuridiche delle strutture scolastiche del sistema, alle quali i cittadini possono concorrere per l'iscrizione: le scuole statali, le scuole private, le scuole religiose.

Il Dipartimento dell'Istruzione cura servizi per gli alunni e per i genitori – ad esempio quelli di guida e consulenza –, con particolare attenzione per gli alunni aventi bisogni speciali<sup>2</sup>, per i quali è prevista una sezione specifica e garantire l'insegnamento adatto alle particolari condizioni rilevate.

I bambini che presentano problemi di sviluppo, o di difficoltà fisiche e psichiche, infatti, negli asili<sup>3</sup> possono essere affiancati da un insegnante che ne segua passo per

---

<sup>1</sup> Nel 1814, Malta divenne parte dell'Impero Coloniale Britannico. Per la sua posizione geografica strategica, a metà strada tra Gibilterra e l'Istmo di Suez, sulla rotta per le Indie Orientali, venne utilizzata come base di scambio e come quartier generale della flotta britannica. Ottenne l'indipendenza dalla Gran Bretagna il 21 settembre 1964 e divenne membro del Commonwealth, riconoscendo, nella propria Costituzione, il monarca britannico, come proprio capo dello stato, con il titolo di *Regina di Malta*, ed un governatore che deteneva i poteri esecutivi. Il 13 dicembre 1974, divenne una Repubblica, con a capo dello Stato il Presidente e nel 1979, terminò anche l'accordo di difesa militare tra la Repubblica e il Regno Unito. L'esito del referendum popolare dell'8 marzo 2003, decreta l'adesione all'Unione Europea, con il 53,65% dei consensi, e dal gennaio 2008, viene adottato l'euro, come moneta nazionale.

<sup>2</sup> Sul sito web del Dipartimento è pubblicato l'elenco delle scuole, con l'indicazione del tipo di accoglienza per le diverse disabilità.

<sup>3</sup> Scuole che accolgono bambini di 3/4 anni: pre-scuola/scuola materna, il servizio è completamente

passo i progressi, sia a casa che a scuola – come, poi, può accadere nei corsi di istruzione superiore – e nel ciclo della scuola primaria è riconosciuto il diritto ad un’istruzione di tipo generale e, se frequenta una scuola statale, la sua istruzione sarà curata con una LSA, *Learning Support Assistant*, ovvero con la guida di un assistente in classe. Per i bambini con disturbi sensoriali, invece, è previsto un “traduttore”.

Non esistono scuole private specificatamente organizzate per ospitare bambini con bisogni speciali – quelle che in Italia, fino a qualche anno fa, venivano chiamate Scuole Speciali, istituite a seguito del R.D. 786/1933 e che hanno operato fino agli anni Sessanta del secolo scorso –, pur tuttavia, il governo maltese garantisce a questi bambini la possibilità di frequentare scuole di tipo religioso, o quelle private e di ricevere un supporto, un assistente proprio, come avverrebbe, se i genitori scegliessero di iscriverli in una scuola statale.

La maggior parte dei cittadini maltesi è di religione cattolica e notevole è stata l’influenza che la Chiesa ha esercitato su tutta la vita sociale e politica dell’isola, compreso il sistema scolastico, che ne ha subito l’autorevolezza fino a quando, negli anni ’80 del secolo scorso, il Governo ha introdotto il principio di laicità dell’istruzione, prima nella scuola primaria e, poi, anche in quella secondaria.

La riforma prevede un livello educativo prescolare non obbligatorio, per l’infanzia, per i bambini dai 3 ai 5 anni, che viene espletato nei centri per l’infanzia annessi alle scuole primarie. Questo livello dell’educazione, frequentato dalla maggior parte dei bambini, pur non essendo obbligatorio è parte integrante dell’educazione dei bambini, l’attività educativa si basa prevalentemente sul gioco ed è offerto gratuitamente in tutte le scuole statali.

Il rapporto insegnante/bambini è fissato a 1:10 per gli asili statali, a 1:20 per le altre istituzioni, gestite in maniera indipendente.

L’istruzione, primaria e secondaria, è obbligatoria per tutti, dai 5 ai 16 anni di età – ma il 90% circa dei ragazzi prosegue gli studi anche dopo i 16 anni – e i ragazzi e le ragazze possono scegliere di frequentare istituti statali, privati, o religiosi<sup>4</sup>.

---

gratuito. Durante questo periodo l’insegnamento è di tipo informale e si realizza prevalentemente attraverso attività ludiche e attività che favoriscano l’interazione costante fra i bambini.

<sup>4</sup> Secondo i dati inseriti nel Rapporto sul Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo 2011, Malta presenta un tasso di alfabetizzazione pari al 92,4 %.

Il ciclo dell'istruzione, complessivamente si articola in tre gradi:

1. Ciclo d'istruzione primario, che dura 6 anni (dai 5 agli 11 anni di età).  
Fino al 2010, nel corso degli ultimi due anni della scuola primaria veniva praticato lo *streaming*, per valutare le competenze raggiunte dagli studenti e individuare il tipo di scuola secondaria che avrebbero dovuto frequentare. Questo sistema non è più praticato, ma continua a perdurare l'esame, prima della riforma indicato come "11 plus", che ha la funzione di esame di Stato<sup>5</sup>.
2. Ciclo d'istruzione secondaria, che dura 5 anni (dagli 11 ai 16 anni di età) e comprende 3 tipi di Istituti<sup>6</sup>:
  - 2.1 Gli *Junior Lyceums*, che offrono un'istruzione di tipo generale di un livello accademico superiore rispetto a quello offerto alle scuole secondarie;
  - 2.2 Le *Secondary Schools*;
  - 2.3 Le cosiddette *Boys' Schools e Girls' Schools*, che offrono un'istruzione generale agli studenti che conseguono risultati non sufficienti.
3. Il ciclo d'istruzione terziaria (dai 16 anni in poi)<sup>7</sup>, che si suddivide in:

---

Le scuole pubbliche primarie sono presenti in ogni città ed in ogni villaggio: unico requisito d'ammissione è l'età. In questa fase iniziale degli studi, tutte le discipline sono obbligatorie e sono le stesse per tutti gli alunni: Maltese, Inglese, Matematica, Religione, Studi Sociali, Educazione Sociale e Personale, Arti Espressive, Educazione Fisica.

Malgrado ciò, il 30% circa degli studenti sceglie di frequentare le scuole del settore non statale, ma si registra un numero crescente di iscrizioni nelle scuole tradizionali, di studenti con particolari esigenze di apprendimento e solo alcuni di essi frequentano istituti primari e secondari speciali.

Per i dati relativi all'alfabetizzazione, Cfr. *Human Development Report 2009. Overcoming barriers: Human mobility and Development*, Published for the United Nations, New York (USA), consultabile sul sito [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2009\\_EN\\_Complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_EN_Complete.pdf)

<sup>5</sup> Prima dell'introduzione della nuova riforma, l'esito dell'esame di stato determinava il tipo di scuola secondaria da frequentare per proseguire gli studi: chi lo superava poteva accedere ai Licei Junior (*Junior Lyceums*), mentre gli altri potevano iscriversi alle scuole secondarie di area (*Area Secondary Schools*)

<sup>6</sup> Le discipline obbligatorie di base nell'educazione secondaria sono: Maltese, Inglese, Matematica, Scienze/Fisica, Religione, Educazione Fisica, Geografia, Storia, Arti Espressive, Educazione Sociale e Personale, Elementi di Informatica e una Lingua Straniera. Gli alunni possono anche scegliere una disciplina opzionale obbligatoria tra Disegno Tecnico, Artigianato, Economia Domestica e Cucito.

<sup>7</sup> Alla fine del ciclo di scuola dell'obbligo, gli studenti hanno a disposizione 50 differenti corsi nell'istruzione secondaria superiore: alcuni orientati all'ambito accademico, preparatori per l'ingresso all'Università; altri, invece, orientati agli sbocchi professionali, in particolare, ai settori tecnico, del turismo, di segreteria, di assistenza sanitaria, nautico, agrario, di specializzazione nei trattamenti estetici.

Gli studenti frequentanti gli studi post-secondari, percepiscono anche una retribuzione.

Il 60% circa degli studenti maltesi, completato il ciclo d'istruzione obbligatorio, continua il percorso di studi.



- 3.1 *Junior College*, della durata di 2 anni (dai 16 ai 18 anni d'età)<sup>8</sup>;
- 3.2 *Institute of Tourism Studies – ITS* (Istituto per gli Studi Turistici), della durata di 5 anni (dai 16 ai 21 anni d'età)<sup>9</sup>;
- 3.3 *College of Arts, Science and Technology – MCAST* (Collegio Maltese per le Arti, le Scienze e la Tecnologia), della durata da 1 a 4 anni (dai 16 ai 20 anni d'età)<sup>10</sup>.

Al termine del percorso di studi presso il *Junior College* – del quale è responsabile l'Università di Malta – si consegue il Certificato di Diploma di Educazione Secondaria, *Matriculation Secondary Education Certificate*, e si svolge l'esame nazionale organizzato dal Matriculation and Secondary Education Certificate Board dell'Università di Malta, per il conseguimento del Certificato di Immatricolazione, *Matriculation Certificate Examination*, che è requisito per l'ammissione all'istruzione di 3° livello<sup>11</sup>.

L'Università di Malta, nata nel 1769, dal Collegio Gesuita Maltese, fondato nel 1592, vanta una lunga tradizione di didattica e ricerca in molte discipline ed è composta dalle Facoltà di Architettura e Ingegneria Civile, Arti, Odontoiatria, Economia, Commercio e Contabilità, Scienze dell'educazione, Ingegneria, Giurisprudenza, Medicina e Farmacia, Scienze, Teologia<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> Il Junior College prepara gli studenti al sistema educativo universitario, con due anni di corso specializzato.

<sup>9</sup> Il *College of Arts, Science and Technology* (MCAST) offre corsi tecnico/professionali nell'ambito di un certo numero di istituti, fra i quali l'Istituto di Arti e Design, l'Istituto per le Costruzioni e l'Ingegneria Civile, l'Istituto per la Tecnologia delle Informazioni e delle Telecomunicazioni, etc.

<sup>10</sup> L'*Institute of Tourism Studies*, per il quale è responsabile il Ministero del Turismo, offre corsi per l'avvio degli studenti al lavoro nell'industria del turismo – Gestione dell'Ospitalità; Operatore Alberghiero; Operatore dell'Accoglienza; Operatore di Agenzia Turistica; Guida Turistica; Cucina e Ristorazione; Servizi di Accoglienza e di Ristorazione. Nel corso degli anni, alcuni di questi corsi sono stati confermati altri sostituiti.

<sup>11</sup> L'Università di Malta è responsabile anche di alcuni Istituti Superiori Multidisciplinari, che preparano all'insegnamento e alla ricerca – tra i quali il Centro per la Comunicazione Tecnologica, il Centro di Documentazione e Ricerca Europea, l'Istituto di Agricoltura, l'Istituto per la Cura della Salute –, con corsi di durata da 2 a 4 anni e rilascio di diploma, o Bachelor.

<sup>12</sup> L'*Education Act* del 1988 ha introdotto importanti modifiche al sistema universitario, fra le quali si evidenziano: la gratuità dell'educazione per tutti gli studenti maltesi in possesso dei requisiti necessari per accedervi; l'eliminazione di ogni tipo di barriera all'educazione universitaria – numero chiuso, o altro ostacolo –; la notevole autonomia concessa all'Università nella formulazione degli Statuti, dei Regolamenti, delle norme di accesso, dell'amministrazione dei fondi e della formulazione dello staff di insegnanti.

Rilascia i titoli di: *Bachelor Degree* (Generale, o Honours), al termine del ciclo di studi di 3 o 5 anni; Diploma, al termine del ciclo biennale di studi dell'Istituto di Agricoltura e dell'Istituto di Cura della Salute; *Master Degree* (Master of Arts, Master of Science, Master of Philosophy), al termine dei corsi post-laurea di specializzazione.

Il programma nazionale d'istruzione maltese in atto è entrato in vigore negli anni 2000/2001, ma è attualmente in fase di riforma, come ho avuto modo di apprendere durante il periodo di ricerca-studio a Malta, quando ho avuto l'opportunità di visionare e commentare con esperti del settore il nuovo documento, in particolare con i docenti dell'Università di Malta, Sandro Caruana<sup>13</sup>, Peter Mayo<sup>14</sup> e Mario Pace<sup>15</sup>.

Il documento dal titolo: LEJN EDUKAZZJONI TA' KWALITA' GHAL KULHADD II-Qafas tal-Kurrikulu Nazzjonali 2011“DocKumenti Konsultativi”<sup>16</sup>, consta di dieci punti e recita quanto segue:

### **Verso una formazione di qualità per tutti**

#### *L'impianto-struttura del Curricolo Nazionale 2011*

---

<sup>13</sup> Sandro Caruana è Associate Professor and Head of the Department of Arts & Languages in Education, where he lectures on Italian language teaching methodology. He also services the Faculty of Arts where he holds courses on Italian General Linguistics and Sociolinguistics. Besides language teaching, his main areas of interest include trilingualism, language attitudes, second language acquisition and the Romance element in Maltese. He has participated in a number of international projects on intercultural communication and on the teaching of Italian as a foreign language. Cfr. Biography, in <https://www.um.edu.mt/profile/sandrocaruana>

<sup>14</sup> Peter Mayo è Professor; former school teacher, officer in charge of adult education (Education Department). Author of over 100 papers in journals or as book chapters. Journals include Cultural Studies-Critical Methodologies, Critical Sociology, Capital & Class, Socialism and Democracy, Das Argument, Studies in the Education of Adults, Humanity & Society, Critica Marxista, Holy Land Studies, Comparative Education, Globalisation, Societies and Education, Studies in Philosophy and Education, British Journal of Sociology of Education, International Studies in Sociology of Education, International Journal of Sociology of Education, Language and Education, International Journal of Lifelong Education, Educational Philosophy and Theory, RELA and Encyclopaidea. Cfr. Biography, in <https://www.um.edu.mt/profile/petermayo>

<sup>15</sup> Mario Pace è B.Ed (Hons.), M.A., Ph.D., is a Resident Senior Lecturer of Italian at the Department of Arts and Languages in Education within the Faculty of Education of the University of Malta. He is responsible for the training and formation of teachers of Italian as a foreign language as well as for the organization of Tutorials for students to advise in the compilation of the Professional Development Portfolio (PDP). He is also chairperson of the PDP committee within the Faculty of Education and coordinator of the teaching practice sessions of student teachers of Italian within the same Faculty. He has participated in conferences both in Europe and the USA and has published various academic papers, with topics varying from Italian literature in Malta to the teaching of Italian. Dr Pace is Director of Courses of the Società Dante Alighieri (Valletta) and he is the official examiner in Malta for the PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) examinations as well as Chairman of the General Certificate of Education Examinations of Italian in Malta. He is responsible for the development, management and delivery of a number of in-house training courses of 'Italian for Commercial Purposes' for various private and public companies across the Maltese Islands. Cfr. Biography, in <https://www.um.edu.mt/profile/mariopace>

<sup>16</sup> Pubblicato dal Ministeru tal-Edukazzjoni, Xog\_01 u l-Familja.

### *IDEE CHIAVE:*

1. Lo sviluppo degli studenti per tutta la vita, che siano cittadini impegnati e responsabili, attivi nell'economia.
2. Il supporto a tutti gli studenti, per raggiungere ed avere successo, indipendentemente dai loro sfondi, esigenze e attitudini.
3. Un chiaro orientamento in "College e scuole", a soddisfare le esigenze di tutti gli alunni, grazie ad una maggiore autonomia didattica.
4. La creazione di comunità solidali attive di apprendimento, che mettono l'"apprendimento" e gli studenti al centro di tutto ciò che fanno e sono responsabili nei confronti dei propri *stakeholders*.
5. Sviluppo, senza sospensione di continuità nei primi anni, primaria e secondaria, nelle abilità e nelle competenze richieste per l'apprendimento permanente.
6. Apprendimento, che è attivo, personalizzato, pertinente e propositivo.
7. Apprendimento che enfatizza l'applicazione di conoscenze e competenze in diversi contesti e le impostazioni, così come vastità di conoscenza e profondità di comprensione.
8. Una struttura curricolare che si concentra sulle aree di apprendimento, creando legami e sinergie tra i soggetti tradizionali.
9. Valore e valutazione da utilizzare come informazioni e *feed-back formatively*, per programmare la pianificazione per il miglioramento.
10. Cicli di garanzia della qualità e della valutazione, che riconoscono la formazione professionale continua come una parte essenziale della pratica educativa.

Tutti questi punti sono inseriti in cinque volumi e, come è in uso a Malta, sono scritti nelle due lingue ufficiali, inglese e maltese.

I cinque volumi sono così suddivisi:

1. *Volume Verde*: documento di consultazione sintesi.
2. *Volume Arancione*: consultazione logica del documento e componenti.
3. *Volume Azzurro*: verso una formazione di qualità per tutti i tre cicli: i primi anni; negli anni primari; negli anni secondari.
4. *Volume Giallo*: documento di consultazione: per il futuro.

5. *Volume Blu*: una visione per la scienza dell'educazione a Malta<sup>17</sup>.

Il *Curricolo Nazionale* di base copre 3 livelli di istruzione: educazione prescolare, istruzione primaria e istruzione secondaria inferiore.

- ✓ A livello primario, tutte le discipline sono obbligatorie e sono le stesse per tutti gli alunni: Maltese, Inglese, Matematica, Religione, Studi Sociali, Educazione Sociale e Personale, Arti Espressive, Educazione Fisica.

Per classe è responsabile dell'insegnamento di tutte le discipline di base un unico insegnante.

- ✓ A livello secondario inferiore, agli alunni vengono insegnate alcune discipline obbligatorie di base: Maltese, Inglese, Matematica, Scienze/Fisica, Religione, Educazione Fisica, Geografia, Storia, Arti Espressive, Educazione Sociale e Personale, Elementi di Informatica e una Lingua Straniera.

Gli alunni possono anche scegliere una disciplina opzionale obbligatoria tra Disegno Tecnico, Artigianato, Economia Domestica e Cucito.

A livello secondario, le lezioni vengono impartite da insegnanti specialisti, tranne nelle Boys' e nelle Girls' Schools, dove l'insegnante di classe insegna le materie di base.

Conformemente a questo documento ogni scuola è autorizzata a sviluppare programmi di istruzione che rispondano alle proprie necessità curriculari specifiche.

Il Professor Peter Mayo, in uno dei nostri incontri presso il Department of Education Studies dell'Università di Malta, commentando il testo della riforma del quadro nazionale del curriculum, ne ha evidenziato i punti critici dei principi e degli obiettivi, emersi durante un seminario predisposto per l'occasione dal Dipartimento, in risposta al *progetto Nazionale Curriculum Framework (NCF)*, e oggetto, tra l'altro, di un articolo dello stesso prof. Mayo, pubblicato sul sito del Dipartimento<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Nostra traduzione del documento in lingua inglese.

<sup>18</sup> Cfr. Peter Mayo, *Response to the draft National Curriculum Framework*, 2011. Il testo originale, in allegato, a p. 359 ed è consultabile sul sito [www.um.edu.mt/\\_data/assets/pdf\\_file/0014/143033/Curriculum\\_Review\\_Meeting\\_-latest\\_21\\_December\\_no\\_2\\_2011-1.pdf](http://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0014/143033/Curriculum_Review_Meeting_-latest_21_December_no_2_2011-1.pdf)

Durante il seminario, i ricercatori del Dipartimento hanno dichiarato il loro apprezzamento per il lavoro svolto per il processo di riforma dei programmi – in particolare la considerazione che questa sia stata oggetto di discussione a livello nazionale – ed espresso un consenso generale sul documento, che delinea una visione della *nuova scienza* – basato sul principio di diritto, distinguendosi per la coerenza, l'integrazione e l'approccio innovativo all'insegnamento –, senza per questo sottovalutare l'importanza del rigore disciplinare necessario per l'apprendimento degli alunni.

Schematicamente, l'apprezzamento è stato evidenziato sui quattordici punti, che, secondo i ricercatori, la riforma incorpora in maniera completa e coerente:

1. un curriculum di diritto;
2. la stratificazione di meno studenti;
3. una minore insularità tra i soggetti;
4. un cambiamento di pedagogie, basate più sulla richiesta e sull'apprendimento attivo;
5. un programma continuo, abbinato a diversi stadi di sviluppo;
6. un continuum di realizzazione verso criteri di riferimento;
7. il riconoscimento della diversità;
8. un approccio più *applicato* e la valorizzazione del *professionale*;
9. una attenzione particolare nel sostegno delle scuole e degli insegnanti, con il reperimento di risorse in classe, invece dei supporti individualizzati (I.E. – LSA, insegnanti peripatetici delle materie artistiche);
10. preparazione compatibile con i diritti dell'infanzia/adolescenza, per l'apprendimento e per il benessere dei bambini e degli adolescenti all'interno della preparazione alla vita e al lavoro.
11. l'attenzione per la biodiversità, completamente assente nel documento NMC del 1999;
12. l'importanza posta al pensiero critico e allo sviluppo della fantasia;
13. la scienza obbligatoria prevista per tutto il periodo scolastico;
14. la maggiore attenzione posta per l'insegnamento delle arti, dello sport e della salute.

Nello stesso documento, i ricercatori auspicano che nell'atto di stesura finale e di attuazione della riforma, vi sia un coinvolgimento del Dipartimento, segnalando, polemicamente, che

è un peccato che nessun membro del DES sia stato avvicinato, o abbia avuto la possibilità di esprimere un interesse, partecipando a questo processo di riforma. Siamo convinti che avremmo avuto molto da offrire e che il nostro sarebbe stato un contributo costruttivo<sup>19</sup>.

Le criticità rilevate dai ricercatori fanno riferimento ad alcune topiche particolari, che, a loro avviso, dovrebbero essere affrontate nella seconda fase di pianificazione, perché, se ignorate, potrebbero minare gravemente gli elementi positivi riscontrati nel Framework.

Rimandando la lettura integrale del testo originale, allegato al presente capitolo, è opportuno qui sottolineare soltanto alcune particolari preoccupazioni, emerse nei colloqui con il prof. Mayo.

La prima è riferita alla preoccupazione relativa alla totale autonomia che viene riconosciuta alle scuole e ad altri settori dell'istruzione. Questo, potrebbe indurre ad una differenziazione dei programmi e degli obiettivi delle varie strutture scolastiche, con conseguenti differenti risultati educativi, non compatibili con le prerogative dell'istruzione.

Non di secondaria importanza, poi, la considerazione che con il regime di autonomia, si permette alle scuole di escludere dai propri programmi determinati argomenti, o, addirittura, delle ampie aree di apprendimento, per tutti, o solo per alcuni, studenti e questo penalizzerebbe fortemente il percorso educativo di quei ragazzi, per i quali i genitori non sono in condizioni di reclamare un programma di studi più impegnativo.

Altra criticità è riferibile ai programmi orientati a prediligere una formazione *individualizzante*, che, di fatto, determina la trasformazione della responsabilità: non più imputabile all'istruzione e, quindi, all'insegnante, ma all'*imparare*, cioè esplicitamente agli alunni e alle loro famiglie.

---

<sup>19</sup> Nostra traduzione del brano, tratto dall'articolo di Peter Mayo, *Response to the draft National Curriculum Framework, 2011*, cit., p. 2.

Viene rilevata un'eccessiva enfasi sulla proposta di programmi rivolti all'imprenditorialità e al lavoro, che non corrisponde alla effettiva realtà locale e globale dei mercati del lavoro.

Allo stesso modo, viene criticata l'enfasi eccessiva e tecnocratica sulla valutazione, sul controllo di qualità e sulla standardizzazione dei risultati, che sottendono un discorso prevalentemente performativo – tutto è giudicato secondo esiti facilmente misurabili e generalmente quantitativi – che contrasta con gli elementi propri del concetto di *continuum di realizzazione*.

Il monitoraggio nazionale di realizzazione, con gli standard concordati, è un passaggio essenziale per tutelare il diritto di ogni studente ad avere garantita una formazione di qualità.

La valutazione dell'effettiva attuazione del piano di studi, dell'innovazione e delle tendenze emergenti è responsabilità della Direzione per la Qualità e degli Standards (DQSE), che la espleta attraverso una valutazione esterna a livello nazionale ed internazionale, con gli esami di fine anno e con altri strumenti di indagine, per il controllo dei programmi svolti nelle diverse scuole e nelle diverse aree di apprendimento: a livello nazionale, i benchmark nazionali, le indagini di alfabetizzazione, gli esami SEC; a livello internazionale i test PISA, i test PIRLS, i test TIMSS, ecc.

In particolare, per i test di valutazione internazionali:

- ✓ il test PIRLS, *Progress International Reading Literacy Study*, è un ciclo di valutazione quinquennale, che misura le attitudini nella lettura ed il raggiungimento di una buona politica dell'insegnamento e delle pratiche relative all'alfabetizzazione dei bambini. La popolazione internazionale per PIRLS, comprende gli studenti della classe, che al momento della prova abbiano un'età media di 9 anni e mezzo, e rappresenta quattro anni di scuola.
- ✓ il test TIMSS, è un ciclo di valutazione di quattro anni, sulle discipline di Matematica Internazionale e di quelle delle Scienze. Misura le tendenze del rendimento degli studenti in matematica e scienze. È somministrato agli studenti delle classi quarta e ottava<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Cfr. Ministry of Education, Employment and the Family, *Towards a Quality Education For All*, in "The National Curriculum Framework 2011". *Consultation Document 1: Executive Summary*. Vedi in particolare p. 18.

- ✓ il test PISA, *Programme per Achievement International Student*, è una valutazione standardizzata a livello internazionale ed è stata sviluppata congiuntamente da diverse amministrazioni partecipanti. Viene somministrato nelle scuole, agli allievi di 15 anni di età, al termine della scuola dell'obbligo, e valuta in che misura gli studenti abbiano acquisito alcune delle conoscenze e delle competenze essenziali per una loro piena partecipazione alla società. In ogni ciclo di 3 anni, i domini della lettura, della matematica e delle scienze sono valutati non solo in termini di padronanza del curriculum scolastico, ma anche in termini di acquisizioni di conoscenze e competenze necessarie nella vita adulta. Nel ciclo PISA 2003, poi, è stato introdotto un ulteriore dominio di *problem solving*, per approfondire l'esame delle competenze interdisciplinari.

### **III.1.1 Il National Curriculum Framework nella pratica dei tre cicli.**

#### **1. I primi anni.**

Nel Documento 3, il NCF propone un *Early Years Curriculum*, che si concentra sull'esperienza dei bambini e prevede il sostegno di pratiche di apprendimento, che devono svilupparsi negli anni successivi.

Vengono perciò incoraggiati programmi di attività che si muovano intorno al bambino e sull'insegnamento, individuando soluzioni pedagogiche:

- ✓ che migliorino le attività curriculari e facilitino i processi di apprendimento;
- ✓ che rispondano agli interessi dei bambini ed alla loro maturità cognitiva;
- ✓ che siano orientati al rispetto dei giovani discenti, dei loro modelli di riferimento e di apprendimento;
- ✓ che stimolino la curiosità, trasmettano un interesse per l'apprendimento, promuovano l'esplorazione, la scoperta e la creatività in ambienti naturali;
- ✓ che promuovano la comunicazione e l'interazione di stili di apprendimento diversi.

Attraverso programmi che realizzino il coinvolgimento attivo dei bambini, con un apprendimento esperienziale, i bambini potranno, così, acquisire competenze in ambito sociale, comunicativo e intellettuale, in un ambiente che promuove il benessere positivo e personale di ciascuno.



Il NCF sostiene:

- ✓ risultati onnicomprensivi e non focalizzati esclusivamente sulla realizzazione accademica;
- ✓ approcci pedagogici che rispettano l'età dei bambini ed il loro livello di sviluppo; programmi, che devono essere impegnati a determinare l'attenzione dei bambini e garantire il loro coinvolgimento diretto e la loro partecipazione;
- ✓ il personale altamente qualificato e specializzato, sensibile alle caratteristiche dei giovani discenti e in sintonia con i processi di apprendimento dei bambini piccoli e di quelli che si trovano nelle prime fasi di scolarizzazione.

Il NCF approva la posizione raccomandata già dal NMC – il *National Minimum Curriculum* del 1999 –, che riguarda i primi due anni di scuola primaria, come una continuazione della scuola materna, e individua cinque competenze per la prima infanzia: benessere; competenze sociali; competenze comunicative; disposizioni all'apprendimento; competenze intellettuali.

Queste competenze possono essere tradotte in risultati di apprendimento, da raggiungere nel momento successivo a quello della “scuola primaria”.

Lo sviluppo integrale dei bambini contribuisce al perseguimento dei seguenti risultati:

- ✓ i bambini sviluppano un forte senso di identità;
- ✓ i bambini acquisiscono una positiva immagine di sé;
- ✓ i bambini sono socialmente abili;
- ✓ i bambini sono comunicatori efficaci;
- ✓ i bambini nutrono un atteggiamento positivo verso l'apprendimento, diventando discenti impegnati e fiduciosi.

## **2. Il ciclo della primaria.**

Il NCF dispone che il curriculum della scuola primaria garantisca transazioni uniformi tra i diversi livelli di scuola: l'apprendimento deve essere considerato come un processo continuo, che inizia nei primi anni d'età ed è strettamente collegato alle scuole secondarie.

Per realizzare ciò, devono essere implementate le soluzioni pedagogiche, fondate

su un approccio socio-costruttivista degli aspetti individualizzati, come modelli di apprendimento, per realizzare le esigenze dei bambini e sviluppare, con successo, tutte le loro potenzialità.

Il Curriculum della Primaria, infatti, favorisce la costruzione di una positiva percezione del sé dei bambini e degli studenti della loro autostima e del loro valore sociale.

Bambini e studenti devono poter essere pensatori critici e innovativi, in grado di generare nuove idee, che possano, poi, essere messe in pratica: abili utenti di maltese e l'inglese, con un solido fondamento nel ragionamento e nei concetti matematici; studenti che siano scientificamente in grado di impegnarsi in ricerche che sviluppino la passione per l'esplorazione e la meraviglia; studenti che abbiano una cultura digitale, in grado di utilizzare e adattare le nuove tecnologie al sapere; studenti che siano fisicamente attivi, capaci di fare scelte in favore di un sano stile di vita.

Negli anni primari, i bambini sono raggruppati in classi di abilità miste.

Gli insegnanti della scuola primaria saranno responsabili per l'insegnamento e l'apprendimento delle discipline: maltese, inglese, matematica, scienze, tecnologia, religione, cittadinanza e la salute, compresa l'educazione fisica.

Sono previsti insegnanti specializzati, che sostituiscono gli insegnanti di classe per insegnare arte, musica, dramma personale e sociale, educazione sanitaria e programmi di sensibilizzazione in lingue straniere.

Sono previsti insegnanti curricolari di supporto per scienza, educazione fisica, tecnologia e IT, per sviluppare l'area curricolare ed offrire assistenza con contenuti e risorse, al momento della richiesta.

Il supporto nella scuola deve essere offerto a livello di progettazione, che rispetti il canone nazionale, la realizzazione e la valutazione dei temi trasversali e l'attuazione di politiche specifiche, attraverso un approccio di tutta la scuola.

Se necessario, si dovrà procedere alla rivisitazione dell'attuale sistema peripatetico.

In tutti gli anni della primaria, i progressi degli studenti nei diversi livelli di istruzione vengono monitorati attraverso diverse forme di valutazione per l'apprendimento:

- ✓ la valutazione dell'apprendimento da 4 a 6 anni, è basata sulle scuole, ed include la valutazione complessiva delle abilità orali/sonore in lingua maltese e lin-

gua inglese, sviluppate all'interno della famiglia e della scuola, con una visione d'insieme di sviluppo di ogni bambino;

- ✓ dal 4° anno il processo di valutazione diventa più formalizzato, con l'introduzione di esami in combinazione con altre forme di valutazione, per aiutare le diverse parti interessate ad ottenere un quadro quanto più completo dello sviluppo delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini dei singoli alunni, nelle diverse aree di apprendimento;
- ✓ alla fine del 6 anno, la valutazione in matematica, maltese e inglese è riferita ai parametri del livello primario nazionale<sup>21</sup>. Queste valutazioni sono obbligatorie per i bambini che frequentano le scuole statali, mentre le scuole della Chiesa e quelle dei settori indipendenti possono partecipare.

La registrazione della valutazione e del raggiungimento degli obiettivi al termine del ciclo di istruzione primaria, serve a fornire le informazioni sul raggiungimento delle competenze dei singoli alunni alle scuole secondarie. Queste informazioni disponibili attraverso gli esami benchmark non possono essere usate per un confronto dei risultati delle singole scuole nella sfera pubblica.

Le attività svolte nei primi due anni del ciclo primario, 1° e 2°, devono essere simili a quelle previste nei primi anni e l'approccio tematico/basico dell'argomento è fortemente raccomandato. Questo approccio arricchisce lo sviluppo di ogni area di apprendimento: scienza, educazione religiosa, educazione alla cittadinanza, educazione artistica ed educazione sanitaria, come aree di apprendimento, danno tutto il sostegno allo sviluppo dell'alfabetizzazione in generale, ma anche della matematica e delle competenze di alfabetizzazione digitale.

Viene data indicazione sullo svolgimento orario della giornata scolastica delle scuole elementari, ma non esiste nessuna raccomandazione fissa per il 1° anno di scuola.

Per quanto riguarda il calendario orario dei bambini di 3-6 anni, le alternative che permettono un certo grado di flessibilità a livello di scuola/università sono stati pre-

---

<sup>21</sup> Gli esami nazionali di fine anno, includono la valutazione delle abilità orali /fonetica, sia per la lingua inglese, che per quella maltese.

sentati per l'esame in sede di consultazione. Tuttavia, i seguenti criteri sono comuni a tutte le opzioni: si presume che, in media, in un anno di scuola ci sono circa 800 ore di insegnamento/apprendimento. Questo monte ore non include i tempi di preparazione, quelli di break-volte, o quelli per gli esami; le lezioni possono variare nella durata, tra i 30 e i 60 minuti, per permettere orari flessibili a misura di bambino.

Alle attività di educazione fisica/sport sono assegnati in media 30 minuti al giorno, durante il tempo assegnato per l'educazione sanitaria. Inoltre, le scuole sono invitate a organizzare attività sportive durante la pausa, a metà giornata. Sono promosse anche attività di dopo-scuola a livello di scuola/università, in collaborazione con la comunità più ampia (extrascuola) e il Kunsill Malti għall-Isport.

Le distribuzioni orarie consigliate, permettono un equilibrato programma di attività, che stabilisce un tempo sufficiente per le diverse aree di apprendimento.

Le scuole devono garantire le sessioni di pianificazione degli insegnanti, pari a non meno di 1 ora e mezza settimanale.

In linea con la flessibilità che il NCF propone, uno dei modelli che può essere utilizzato è il "tempo diverso" – a parte un'ora alla settimana, circa 32 ore l'anno, per i dirigenti delle scuole, che possono decidere come utilizzare queste ore.

Con i bambini più piccoli, con i quali non c'è un diverso programma di sensibilizzazione per la lingua, la scuola ha una certa flessibilità oraria per ciascuna delle materie alternative.

Si auspica che la flessibilità nell'orario aumenti nel tempo.

### ***3. Il ciclo della secondaria.***

Il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria deve avvenire senza problemi e deve offrire una progressione, che supporti gli studenti ad assumere maggiori responsabilità. In questa fase devono essere consolidate e sviluppate le esperienze di apprendimento di istruzione primaria e preparare gli studenti per le sfide più ampie, che dovranno affrontare oltre l'istruzione obbligatoria.

L'attuale sistema di due anni del ciclo secondario di primo grado, seguito da tre anni nel ciclo delle superiori di secondo grado, viene mantenuto per il settore dello Stato, ma le altre scuole sono libere di prendere in considerazione altre alternative.

Vengono presi in esame una serie di modelli di orario, considerati in grado di mas-

simizzare il tempo dell'apprendimento e che offrano alle scuole una misura di flessibilità curricolare, per garantire tempi regolamentari per la scuola professionale, discutere e/o indirizzare le questioni di sviluppo professionale legati alla scuola.

Le scuole possono considerare di offrire lo studio didatticamente sostenibile e valido di altre lingue, a parte l'arabo, il francese, il tedesco, l'italiano, il russo e lo spagnolo.

Inoltre, le scuole possono progettare programmi curricolari per gli studenti che stanno ancora vivendo difficoltà nelle lingue principali.

I corsi di scienza sono realizzati per tutti gli studenti nei moduli 1 e 2. Nei moduli 3, 4 e 5, gli studenti che non desiderano specializzarsi in scienze sostengono un esame SEC.

Gli studenti che desiderano specializzarsi in scienza, invece, possono optare per due o tre delle seguenti specializzazioni: scienze biologiche, scienze fisiche e scienza dei materiali.

Contabilità ed economia sono reintrodotti nell'elenco delle materie che gli studenti possono trovare, come materie opzionali da inserire alla fine del modulo 2.

La gamma di opportunità educative si allarga per soddisfare gli interessi e le attitudini di tutti gli studenti della scuola dell'obbligo. Questa si esplica mediante l'introduzione iniziale di quattro aree tematiche professionali, come materie che gli studenti possono optare di scegliere alla fine del modulo 2: ingegneria, ospitalità, pratica medica, salute e assistenza sociale.

Le opzioni professionali, inizialmente pilotate in un certo numero di scuole statali e non statali, sono adesso programmate da settembre 2011 e pronte per essere attuate, a livello nazionale di istruzione e formazione professionale, entro il 2013.

Un approccio più flessibile verso gli esami annuali è stato adottato dal settore statale nel quale si è stabilito, che gli esami dei gruppi degli alunni di anni diversi continueranno ad essere impostati centralmente.

Per alcuni gruppi gli esami saranno per collegio, gli stati Unità di Valutazione Educational (EAU) all'interno del DQSE, monitorerà gli standard in tutti i diversi collegi.

La politica di valutazione universitaria permette agli studenti di realizzare i programmi individuali di apprendimento, che possono essere valutati utilizzando forme alternative di valutazione.

La politica ha bisogno di prendere anche in considerazione la frequenza, la durata e la tempistica di valutazioni delle prova orale e di ascolto, compiti di comprensione in lingue, lavoro pratico e di altri tipi di corsi.

La politica cercherà anche di migliorare la qualità delle diverse forme di valutazione e di come comunicare con i genitori e gli altri soggetti interessati, ad esempio commissioni d'esame e datori di lavoro.

I progettisti del *syllabus* prendono in considerazione le interconnessioni all'interno di ogni apprendimento di zona, il tempo effettivo sul compito, disponibile per permettere l'apprendimento significativo derivante da un insegnamento efficace.

Le scuole sviluppano in aree di valore, l'apprendimento diversificato, nella misura in cui i praticanti imparano a coordinare tutte le possibilità inerenti al NCF per co-costruire in modo autonomo l'insegnamento e l'apprendimento, opportunità che sono veramente utili al discente per affrontare la realtà.

Nelle scuole secondarie deve essere garantito un certo numero di criteri, che il NCF dovrà mettere in pratica in un calendario che massimizza il tempo di apprendimento.

Tale calendario deve:

- ✓ provvedere per un minimo di 38 lezioni a settimana, su cinque giorni, dal momento che questo è il tempo/orario minimo di lezioni, per garantire l'accessibilità alle otto aree di apprendimento;
- ✓ assegnare il tempo, scadenzato in modo regolare giorno per giorno e prevedere le assemblee speciali e l'uso di armadietti all'interno delle scuole;
- ✓ avere un tempo/pausa ragionevole, a metà giornata, per rafforzare la "presenza" dello sport non come formale attività di apprendimento;
- ✓ programmare lezioni tra 40 e 45 minuti ciascuna, preferibilmente non inferiore a 42 minuti, e prendere in considerazione il tempo di "viaggio" tra una lezione e l'altra, per fornire un tempo sufficiente per svolgere i compiti in classe;
- ✓ garantire un tempo fisso per la comunità professionale della scuola, per discutere e/o indirizzare le soluzioni dei problemi di sviluppo legati alla scuola e alla professionalità ed essere strutturato in base al principio che il tempo/insegnante è interamente dedicato alla didattica effettiva, oppure ai doveri relativi alla professionalità e non per la vigilanza – indennità supplementare, che dovrebbe essere resa già disponibile.

Attualmente, non esiste un unico calendario che soddisfa tutti i criteri sopra elencati.

L'effettiva diversità all'interno e tra i settori dello Stato, della Chiesa e quelli indipendenti hanno bisogno di essere rispettati: gli orari diversi vengono proposti in questo documento, nel tentativo di affrontare le diverse priorità e realtà.

I vantaggi e svantaggi di ciascuno dei modelli proposti sono presentati ai fini della discussione<sup>22</sup>.

### ***L'organizzazione scolastica del ciclo d'istruzione primario.***

L'anno scolastico inizia l'ultimo lunedì del mese di settembre e termina alla fine del mese di giugno e le lezioni – della durata determinata dall'organizzazione delle singole scuole, approssimativamente tra i 30 e i 60 minuti – sono distribuite su cinque giorni la settimana, dal lunedì al venerdì.

Il numero massimo di alunni per classe è di 30, ridotto a 26 in presenza di alunni disabili.

Nei primi quattro anni d'istruzione primaria gli alunni vengono raggruppati in base all'età, mentre negli ultimi due vengono divisi sulla base dei risultati raggiunti nelle prove d'esame. L'istruzione primaria è organizzata in classi miste.

Durante i primi 3 anni dell'istruzione primaria non è prevista una valutazione formale degli alunni, che inizia, invece, al 4° anno e viene svolta dagli insegnanti durante l'anno scolastico, con una valutazione formativa, che si esplica attraverso due esami, uno a metà dell'anno scolastico, l'altro, alla fine.

### ***L'organizzazione scolastica del ciclo d'istruzione secondario.***

L'anno scolastico inizia l'ultimo lunedì del mese di settembre e termina alla fine del mese di giugno e le lezioni – della durata di 40 e 45 minuti – sono distribuite su cinque giorni la settimana, dal lunedì al venerdì.

Nei primi due anni il numero massimo di alunni per classe è di 30, ridotto a 25 durante gli ultimi due anni, ulteriormente ridotto a 15, durante lo svolgimento di lezioni pratiche e lezioni di educazione personale e sociale.

---

<sup>22</sup> Cfr. Ministry of Education, Employment and the Family, *Towards a Quality Education For All*, in "The National Curriculum Framework 2011". *Consultation Document 1: Executive Summary*, Vedi in particolare pp. 23-28.

Negli anni d'istruzione secondaria l'istruzione è organizzata in classi maschili e classi femminili.

Durante il ciclo di istruzione secondaria inferiore, si svolgono due sessioni d'esame: una prima verifica a metà anno scolastico, generalmente nel mese di febbraio, ed un esame finale al termine dell'anno scolastico. Le verifiche a metà anno scolastico sono organizzate a livello di istituto, mentre le verifiche a fine anno sono organizzate a livello nazionale.

Al termine dell'istruzione obbligatoria, gli studenti sostengono un esame per ottenere il *General Certificate of Education* organizzato dall'Università di Malta e/o l'esame per il *Secondary Education Certificate* (SEC), organizzato dalle commissioni d'esame del Regno Unito.

I due certificati sono equivalenti e sono entrambi accettati per l'ammissione all'istruzione post-obbligatoria.

Al termine degli studi viene conferito un certificato di fine studi secondari obbligatori, che si basa sui risultati ottenuti all'esame finale e sulla valutazione continua: per essere ammessi al *Junior College* è necessario essere in possesso del *Secondary Education Certificate*, mentre i requisiti di ammissione al *College of Arts, Science and Technology* e all'*Institute for Tourism Studies* dipendono dal corso scelto, ma è richiesto il possesso del certificato di fine studi secondari obbligatori.

Il 30% circa degli studenti frequenta scuole del settore non statale.

### ***L'organizzazione scolastica del ciclo d'istruzione terziario.***

Per quanto riguarda il *Junior College*, l'anno accademico segue la calendarizzazione delle attività programmate dall'Università e le classi sono organizzate in base alle materie scelte dagli studenti, che vengono suddivisi in gruppi compresi tra i 20 e i 50 studenti per gruppo.

Il *College* ha totale libertà di scelta relativamente ai materiali di insegnamento.

Dopo due anni di frequenza, al sesto corso, gli studenti del *Junior College* possono sostenere gli esami di ammissione a livello intermedio e avanzato, per accedere all'istruzione terziaria, in particolare l'università<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> L'Università di Malta ha un ruolo di un certo prestigio nel panorama delle università europee.



L'*Institute for Tourism Studies*, invece, prevede un sistema modulare e l'anno accademico è suddiviso in 2 semestri di 14 settimane ciascuno, con 3 settimane di fermo delle lezioni, tra il 1° e il 2° semestre, per gli esami.

L'anno scolastico del *College of Arts, Science and Technology* si suddivide in 3 trimestri, dal 1° settembre al 31 luglio.

Il curriculum del prevede una suddivisione in 4 aree di studio, che corrispondono ai gruppi previsti per il *Matriculation Certificate Examination*:

1. Gruppo 1: Maltese, Arabo, Inglese, Francese, Tedesco, Greco, Italiano, Latino, Russo, Spagnolo.
2. Gruppo 2: Contabilità, Economia, Geografia, Storia, Marketing, Filosofia, Religione, Sociologia.
3. Gruppo 3: Matematica applicata, Biologia, Chimica, Fisica, Scienze Ambientali e Matematica Pura.
4. Gruppo 4: Informatica Applicata alle Discipline Artistiche, Disegno Ingegneristico, Comunicazione Grafica, Economia Domestica ed Ecologia Umana, Tecnologie dell'Informazione, Musica.

Inoltre, è prevista la disciplina obbligatoria di "Sistemi di conoscenza a livello intermedio".

Gli studenti devono scegliere una materia da ciascuno dei gruppi 1, 2 e 3 e altre due materie dal gruppo 4.

L'*Institute of Tourism Studies* e il *College of Arts, Science and Technology* offrono programmi di studio, organizzati in moduli, per il conseguimento di certificati e diplomi, ma le discipline variano a seconda dell'indirizzo scelto.

Le forme di valutazione dipendono dalle qualifiche e dall'ente che le conferisce, ma possono comprendere esami scritti, orali e pratici e/o una valutazione continua.

Per quanto riguarda i corsi generali/accademici la qualifica più comune è il *Matriculation Certificate of Education*, a livello avanzato e intermedio, rilasciato dall'Università di Malta e/o il *General Certificate of Education*, a livello avanzato, organizzato dai British Examining Boards.

### ***Le scuole statali.***

Le scuole statali sono presenti in tutte le città di Malta e Gozo e forniscono l'istruzione gratuita a tutti gli studenti che le frequentano.

Il trasporto, con mezzi pubblici, da e per la scuola, è gratuito, così come sono gratuiti i libri ed altri materiali utili e necessari per lo studio.

Le lezioni sono *pensate* in lingua maltese, ma svolte anche in lingua inglese<sup>24</sup>.

Nelle scuole statali l'unico onere che i genitori sono tenuti ad affrontare è l'acquisto della divisa scolastica<sup>25</sup>.

### ***Le scuole private.***

Il 30% degli studenti maltesi si iscrive in una scuola della Chiesa, o in una Scuola privata, o indipendente.

Entrambe forniscono l'educazione pre/primaria e l'educazione a livello secondario superiore e sono regolamentate dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Nelle scuole indipendenti fino ai 16 anni tutte le lezioni sono svolte in lingua maltese e, successivamente, in lingua inglese da insegnanti "regolari" curricolari, in modo che gli studenti abbiano una preparazione fluente in entrambe le lingue.

I genitori sono tenuti a pagare il trasporto da e per la scuola, i libri, il materiale utile per l'approfondimento di alcune discipline e l'uniforme della scuola.

### ***Le scuole della Chiesa.***

La maggior parte delle scuole religiose appartengono alla Chiesa cattolica, che ha stipulato un accordo con la Repubblica di Malta, in data 28 novembre 1991<sup>26</sup>: la Chie-

---

<sup>24</sup> Il termine "pensate" è stato utilizzato da tutti i docenti con i quali ho lavorato e fa riferimento alla costruzione concettuale del percorso. Le lezioni, invece, si svolgono in entrambe le lingue, inglese e maltese: nelle Schools e nei College dove ho svolto la mia attività di osservazione, infatti, docenti e alunni utilizzavano indifferentemente entrambe le lingue e spesso è capitato di sentire rivolgere una domanda in maltese, alla quale si è data la risposta in inglese.

<sup>25</sup> L'uniforme rappresenta la base del codice d'abbigliamento interno di una data scuola; è composta da un set di vestiti standard: una invernale, una estiva e la tuta per le attività sportive. Le uniformi maschili prevedono il pantalone lungo, camicia, cravatta e giacca – i bambini di età compresa tra i 5 e gli 8 anni spesso indossano il pantalone corto con i calzettoni lunghi –; le uniformi femminili variano utilizzando sia la gonna che il pantalone, camicia, giacca e in molte scuole anche la cravatta. I colori utilizzati per le uniformi sono uguali per entrambi i sessi, ma cambiano in ogni scuola e sono personalizzati con il logo scolastico.

<sup>26</sup> L'Accordo fra Santa Sede e la Repubblica di Malta sui beni temporali dello Stato è in allegato a p. 369.

sa si impegnava a trasferire gran parte delle sue terre allo Stato e lo Stato, invece, si impegnava alla copertura degli stipendi, anche se i genitori sono tenuti a pagare una donazione annuale fissa, per compensare le carenze presenti nelle istituzioni scolastiche.

Le lezioni sono svolte da suore e sacerdoti e, tranne le lezioni di lingua maltese, tutte le altre lezioni sono svolte in inglese.

I genitori sono tenuti a pagare il trasporto da e per la scuola, i libri, il materiale utile per l'approfondimento di alcune discipline e l'uniforme della scuola.

### ***Le scuole internazionali***

Malta è un realtà internazionale, che accoglie un elevato numero di studenti stranieri di diverse età, provenienti da paesi europei, e non solo.

Questo ha portato all'apertura di due Scuole Internazionali: *Verdala International School*, e *QSI International School Malta*.

La scuola internazionale di Verdala, situata vicino a Valletta, segue il curriculum *International Primary Curriculum* e il programma *International Baccalaureate*.

La *Verdala International School* è accreditata come scuola degli Stati Uniti da parte del *Middle States Association of Colleges and Schools* ed ha corsi che vanno dall'asilo fino agli inizi dell'istruzione secondaria.

Entrare nella scuola richiede il test utilizzato in tutti i college americani.

La *QSI International School Malta* opera dal 2007 ed anche essa è riconosciuta dal *Middle States Association of Colleges and Schools*.

La maggior parte dei bambini parla la lingua inglese e, in entrambe le scuole, le lezioni sono svolte in lingua inglese, ma genitori e studenti hanno un'ampia scelta educativa sulle lingue straniere da studiare.

### **III.2 Fondi Comunitari 2007-2013**

L'ammontare dei fondi comunitari – Fondi Strutturali, Fondo di Coesione e Fondi di Cooperazione Territoriale – destinati alla Repubblica di Malta per il periodo 2007-2013 è di 855 milioni di €.

Di questi, 840 milioni di € sono costituiti dai due fondi strutturali – Fondo Europeo di Sviluppo Regionale FESR e Fondo Sociale Europeo FSE – e dal Fondo di Coesione (FC), mentre i restanti 15 milioni di € riguardano Programmi di Cooperazione Territoriale – Fondi FESR.

Per l'impiego di tali finanziamenti il Governo maltese ha predisposto i Programmi Nazionali Attuativi ed è ora impegnato, con la Commissione UE, nella fase di selezione dei progetti e nella definizione delle procedure di implementazione.

L'istituzione maltese competente per la gestione dei Fondi Strutturali è la *Planning and Priorities Co-ordination Division* (PPCD), presso l'Ufficio del Primo Ministro.

### ***Il Quadro Strategico Nazionale Maltese (NSRF)***

Il Piano Maltese di utilizzo dei Fondi Comunitari 2007-2013 - Quadro Strategico Nazionale/NSRF – elenca le seguenti priorità da perseguire:

1. crescita di un'economia competitiva basata sulla conoscenza – investimenti in R&S, crediti alle PMI che innovano, promozione del turismo sostenibile e della cultura, accento sulle infrastrutture stradali ed i trasporti;
2. protezione dell'ambiente – qualità dell'acqua e dell'aria, raccolta differenziata, energie rinnovabili – e la riqualificazione urbana;
3. investimento nel capitale umano – istruzione, soprattutto tecnico-scientifica, formazione e impiego;
4. priorità territoriale dell'isola di Gozo – infrastrutture e turismo.

Il NSRF Maltese è stato il primo ad essere approvato dalla Commissione UE.

Per conseguire gli obiettivi dei suoi progetti Malta ha messo a punto, con un approccio partecipativo, i seguenti due Programmi Operativi (PO), anch'essi approvati dalla Commissione, che specificano le linee d'azione dei settori sopra elencati<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> I due Programmi Operativi sono consultabili sul sito internet:  
[www.ice.gov.it/paesi/europa/malta/.../scheda\\_fondi\\_UE\\_Malta.pdf](http://www.ice.gov.it/paesi/europa/malta/.../scheda_fondi_UE_Malta.pdf)...

***Programma Operativo I, “Investire nella competitività per una migliore qualità della vita”.***

Il Programma è co-finanziato dall’UE all’85% e riguarda l’impiego della maggior parte dei fondi messi a disposizione per Malta (728 milioni di €, provenienti dal FESR e dal FC).

Gli impegni finanziari saranno effettuati annualmente nell’ordine di circa 100 milioni di € all’anno. Le sue linee strategiche sono le seguenti:

<b>Assi prioritari</b>	<b>Finanziamento UE</b>	<b>Finanziamento governativo</b>	<b>Totale</b>
1. Promozione della conoscenza e innovazione (FESR)	102.000.000 €	18.000.000 €	120.000.000 €
2. Infrastrutture strade/porti/aeroporti (FC)	102.000.000 €	18.000.000 €	120.000.000 €
3. Promozione del turismo sostenibile (FESR)	143.682.520 €	25.355.738,82 €	169.038.258,82 €
4. Miglioramento dei servizi interesse economico generale (FESR)	102.850.000 €	18.150.000 €	121.000.000 €
5. Salvaguardia dell’ambiente (FC)	140.462.500 €	24.787.500 €	165.250.000 €
6. Rigenerazione urbana e qualità della vita (FESR)	126.650.000 €	22.350.000 €	149.000.000 €
7. Assistenza tecnica (FESR)	10.478.031 €	1.849.064,29 €	12.327.095,29 €
<b>Totale</b>	<b>728.123.051 €</b> [443.978.031 € - FESR 284.145.020 € - FC]	<b>128.492.303,11 €</b>	<b>856.615.354,11 €</b>

***Programma Operativo II, “Rafforzare il capitale umano per maggiore occupazione e migliore qualità della vita”.***

Il Programma prevede un finanziamento comunitario di 112 milioni di \_ – co-finanziamento UE all’85% –, riguarda le azioni previste nel Quadro del Fondo Sociale Europeo (FSE).

Esso prevede interventi collegati all’impiego, alla formazione ed allo sviluppo delle risorse umane, secondo gli assi prioritari sotto elencati.

<b>Assi prioritari</b>	<b>Finanziamento UE</b>	<b>Finanziamento governativo</b>	<b>Totale</b>
1.Miglioramento dell'istruzione e competenze	31.790.000 €	5.610.000 €	37.400.000 €
2.Investimenti nella impiegabilità ed adattabilità della manodopera	26.345.750 €	4.649.250 €	30.995.000 €
3.Promozione di un mercato del lavoro equo ed inclusivo	31.365.000 €	5.535.000 €	36.900.000 €
4. Rafforzamento istituzionale	18.194.250 €	3.210.750 €	21.405.000 €
5. Assistenza tecnica	4.305.000 €	759.705 €	5.064.705 €
<b>Totale</b>	<b>112.000.000 € (FSE)</b>	<b>19.764.705 €</b>	<b>131.764.705 €</b>

I restanti 15 milioni di \_ sono destinati alla Cooperazione Territoriale.

Tra le iniziative rientranti in questa sezione, verrà nuovamente finanziato il Programma Malta-Italia (Sicilia)<sup>28</sup>.

### **Riepilogo distribuzione Fondi Europei su Malta<sup>29</sup>**

1. *Fondi stanziati per il periodo 2007-2013: 855 milioni di euro.*

✓ Obiettivo Convergenza: 855 milioni di euro.

2. *Divisione territoriale.*

✓ Obiettivo convergenza: tutto il territorio nazionale.

3. *Il Quadro Strategico Nazionale: obiettivi strategici e priorità nazionali.*

✓ Il Quadro Strategico Nazionale si basa su quattro priorità tematiche:

✓ Crescita sostenibile, economia basata sulla conoscenza e sulla competitività.

✓ Miglioramento dell'attrattività di Malta e della qualità della vita.

<sup>28</sup> Questo Programma è consultabile sul sito internet: [www.ice.it/paesi/europa/ue/Malta.doc](http://www.ice.it/paesi/europa/ue/Malta.doc)

<sup>29</sup> Consultabile sul sito internet: <http://ppcd.gov.mt/english/main.htm>

- ✓ Investimenti nel capitale umano.
- ✓ Richiamo alla caratteristica regionale di Gozo.

#### 4. *Prospettive future e impatto economico.*

- ✓ Aumento del PIL rispetto alla media comunitaria del 74%.
- ✓ Aumento delle esportazioni di beni e servizi del 4%.
- ✓ Raggiungimento di un livello di occupazione pari al 57% (nel 2005 era invece del 54,3%).

### **III.3 *Diario giornaliero di lavoro.***

***Repubblica di Malta, 25 novembre 2011 - Floriana, al 16th Mall, vicino alla Curia Arcivescovile, presso la Valletta.***

Appuntamento, alle 10:00, con Frate Domic V. Scerri O. P., che è segretario uscente del settore dell'educazione gestito dalla Chiesa – a dicembre andrà in pensione.

Dopo i saluti e qualche domanda sull'argomento del mio progetto di ricerca dottorale – lo avevo già schematicamente presentato nella mail con la quale avevo chiesto l'appuntamento –, iniziamo a chiacchierare del generale sistema educativo maltese e, nello specifico, dell'organizzazione delle scuole gestite dalla chiesa in riferimento all'utilizzo dei fondi europei per la realizzazione dei progetti scolastici.

Gli ho chiesto se potevo essere autorizzata a visitare qualche scuola, magari assistere alle lezioni e parlare con i docenti.

In modo esplicito e diretto, mi ha risposto che non era così semplice entrare nelle scuole e, soprattutto, in quelle gestite dalle suore. Sembra abbiano avuto problemi anche con gli studenti universitari iscritti alla Facoltà di Primaria, dove il tirocinio diretto è obbligatorio in tutti gli anni di corso – sottolineando che le resistenze maggiori le oppongono le famiglie e gli insegnanti.

Si è reso disponibile a farmi avere gli indirizzi di alcuni Dirigenti scolastici della Chiesa e a mettermi in contatto con Frate Charles Mallia, nuovo segretario per l'educazione e suo sostituto, per provare ad ottenere l'autorizzazione ad accedere negli istituti scolastici gestiti dalla Chiesa.

Alla mia richiesta sull'orario scolastico adottato nelle scuole di Malta, mi ha rivelato che in alcune scuole l'orario è dalle 8:00 alle 13:00, mentre in altre dalle 8:00 alle 14:15 e che a Gozo, invece, le lezioni iniziano alle 8:45 e finiscono molto dopo, perché gli alunni e i docenti non si spostano con i mezzi pubblici per raggiungere la scuola, ma in macchina e, quindi, arrivavano perennemente in ritardo.

Tutte le scuole adottano una propria divisa scolastica, che riporta il logo della scuola –colori della divisa e logo sono frutto di scelte collegiali.

Frate Domic mi farà avere l'elenco completo delle scuole della Chiesa, insieme al numero degli studenti che le frequenta.

### ***Repubblica di Malta, 2 dicembre 2011 – University of Malta.***

Oggi ho incontrato il Dr. Valentino Baldi, Lecturer Italian, della Faculty of Arts, presso la sede dell'Università, e con lui abbiamo chiacchierato a lungo.

Le maggiori informazioni che mi ha dato sul sistema educativo, riguardano l'età degli studenti universitari.

Gli studenti iscritti, che frequentano l'università, sono quasi tutti in regola. Vige l'obbligo della frequenza ed ogni docente è libero di seguire propri metodi personali per la certificazione: elenchi, appelli, ma sono anche liberi di scegliere se obbligarli alla frequenza, o meno – anche se gli studenti che fanno assenze prolungate nel tempo hanno l'obbligo di esibire il certificato medico.

Dato assolutamente interessante è la forma della comunicazione scritta, che i docenti sono obbligati a seguire informando l'amministrazione dei loro spostamenti fuori dall'Università, anche se per brevi periodi.

Gli esami si svolgono quasi tutti in forma scritta e la valutazione è in centesimi.

Ho chiesto, poi, dei chiarimenti sulla didattica frontale, perché mi è capitato di frequentare le lezioni di alcuni corsi ed avevo notato che gli studenti non ponevano molte domande, spunti di osservazione, critiche ai docenti, anche se sollecitati. Mi ha risposto che in effetti questa abitudine è genericamente consolidata e che gli studenti universitari maltesi sono molto timidi.

Mi ha svelato che una recente ricerca ha conferito al popolo maltese il secondo posto in graduatoria, in riferimento allo stato di felicità procurato dal vivere in quel posto.



Nei rapporti giornalieri e confidenziali i cittadini usano la lingua “maltese”, per le “formalità” la lingua inglese, ma capita che in alcune cerimonie ufficiali, come, ad esempio, la chiusura dell’anno accademico, il discorso ufficiale sia pronunciato in maltese (motivi politici?).

Ho chiesto, poi, su quali testi studiassero gli studenti e se avessero pratica ad usar le fotocopie.

“Come avrai notato”, mi ha risposto, “non ci sono molte librerie, anzi quella che è qui in Università non è neanche molto fornita. Siamo noi docenti che portiamo, nell’unica libreria presente in Università, le richieste dei libri che si adotteranno durante i corsi, loro applicano un rincaro di 4 € a libro e, così, spesso gli studenti acquistano on-line i libri, metodo veloce ed anche più economico”.

Altro punto della nostra chiacchierata ha riguardato il comportamento degli studenti universitari, nelle aule, durante le lezioni: tutti utilizzano il computer, ufficialmente per prendere appunti, e questo provoca il costante rumore di fondo del ticchettio delle dita sulla tastiera, che avevo trovato fastidioso.

Gli ho chiesto se, secondo lui, l’ascolto e la concentrazione sulla lezione, non venissero in qualche modo “vizzate” da questa “pratica”.

Lui mi ha risposto che la preoccupazione dei docenti, nella maggior parte dei casi, non era rivolta tanto il rumore, quanto all’effettivo e realistico utilizzo del computer durante le lezioni: “Basta pensare a facebook ...” e sembrava rassegnato. Ed allora gli ho chiesto: “Ma non si perde il piacere dell’ascolto dell’argomento illustrato e approfondito a lezione?”

Pur dichiarandosi d’accordo con le mie perplessità, ha aggiunto: “Alcune cose non possono essere imposte ...”

***Repubblica di Malta, 5 dicembre 2011 – University of Malta, room 320.***

Oggi ho incontrato Sandro Caruana, Associate Professor e Direttore del Dipartimento di Arts & Languages in Education, della Faculty of Education.

Il professor Caruana mi ha spiegato il sistema educativo maltese, che consta di alcuni passaggi in riferimento all’età, 6-11 anni, 11-16 anni, e di due anni di formazione per l’accesso all’Università. Il voto d’esame permette l’iscrizione degli studenti ad una determinata scuola, ma questo particolare punto è fra i più discussi

nella revisione del sistema educativo in atto, con il nuovo Curricolo Nazionale.

Le tre tipologie di scuola – statali, private, della Chiesa – presenti a Malta, svolgono programmi e applicano metodologie educative effettivamente diverse.

Il modello proposto nelle scuole della Chiesa è il più radicato, quello nel quale i maltesi si “identificano” ed i risultati dei ragazzi, in termini di valutazione, sono tra i più positivi.

Le scuole statali, invece, sono le più frequentate, con molti alunni iscritti per classe.

Le scuole private sono organizzate con numeri ridotti di iscritti per classe e sono rigorosamente a pagamento.

Poche le scuole che propongono la lingua inglese come L1, l’8-10% circa, per le altre è la lingua maltese la L1 e la L2 è la lingua inglese.

Le due lingue, maltese e inglese, comunque, sono praticate fin dalle scuole del ciclo primario e molti testi di studio sono in lingua inglese.

Secondo il professor Caruana, rispetto a qualche anno fa, la conoscenza della lingua italiana sull’isola è decisamente in declino, probabilmente perché la TV satellitare dà l’opportunità, oggi, di accedere ad un panorama di proposte televisive diversificate, mentre fino a qualche anno fa sull’isola veniva captato soltanto il segnale della televisione italiana ed era più facile, quindi, avere consuetudine all’ascolto della lingua italiana.

Interessante la considerazione che la TV sia fattore acquisizione della lingua!

In questo particolare momento storico, poi, Malta deve affrontare anche una realtà nuova e delicata, un flusso di immigrati che hanno serie difficoltà con la lingua maltese.

La questione della lingua è di fondamentale importanza su tutto il territorio nazionale.

La lingua italiana non è considerata lingua straniera, come invece lo è la lingua tedesca, o quella francese: “Perché la mia generazione, ma soprattutto quella dei miei nonni, ha sempre parlato la lingua italiana. Per noi è normale!”

In riferimento ai fondi europei, Caruana mi ha confermato che tutte le scuole maltesi utilizzano i fondi, ma rispetto ai particolari interessi dei singoli Dirigenti scolastici.

Ma questo argomento non è oggetto della sua ricerca.

***Repubblica di Malta, 5 dicembre 2011 – La Valletta, Floriana, al 16th Mall.***

Oggi ho incontrato Frate Charles Mallia, Archbishop Delegate for Education – Delegato dell'Arcivescovo per l'istruzione.

Ha esordito dicendo: “Ti confesso il mio imbarazzo nel parlare la lingua italiana, ma ho studiato per dieci anni dai Salesiani a Roma, quindi, è un modo per riprendere”.

Gli ho chiesto notizie generali sull'educazione/formazione e sull'istruzione a Malta ed in particolare sul modello proposto nelle scuole della Chiesa.

Mi risponde: “Abbiamo ricevuto 4.000 domande di iscrizione nelle nostre scuole, per un'offerta di 2.000 posti. Questo ha comportato che molti allievi sono rimasti fuori dalle nostre scuole e si sono dovuti iscrivere in quella statale, o in quella privata.”

Mi ha spiegato che i loro insegnanti vengono assunti sulla base della verifica e della valutazione del curriculum allegato alla domanda che hanno presentato alla scuola. In una fase successiva, sostengono un colloquio e, per le scuole primarie, molti docenti tengono una lezione in classe e sono gli studenti stessi a dare la loro valutazione e ad offrire il loro contributo nella scelta del docente. Per la secondaria di primo grado, invece, i docenti vengono scelti sulla base della valutazione del curriculum e del colloquio.

Nelle loro scuole della Chiesa i libri di testo vengono scelti dagli insegnanti.

Con orgoglio ha annunciato che i risultati conseguiti dai loro studenti alle prove d'esame sono tra il buono e l'ottimo.

L'obbligo scolastico è fissato dai 5/6 anni, fino ai 16 anni, ma la pre-primaria viene frequentata praticamente da tutti i bambini, anche se non è scuola dell'obbligo.

Il numero degli allievi nelle classi è massimo di 30 unità, ma se viene inserito in classe un alunno con handicap, il numero scende a 26 unità.

In riferimento al nuovo Curricolo Nazionale – già oggetto della discussione del mattino con il professor Caruana – Frate Charles ha dichiarato è in fase di valutazione e che nei prossimi mesi l'Arcidiocesi ha in programma delle riunioni per individuare proposte, condivisioni, o modifiche del documento e del sistema educativo attuale.

Il dato più significativo rilevato nel documento – sia dal professor Caruana che da Frate Charles – è che gli allievi, a 16 anni, non sono obbligati a sostenere più l'esame per “classificarli in categorie” e imporre i College nei quali proseguire gli studi, sulla base dei risultati conseguiti.

Questa novità del Curricolo, del resto, è già stata in parte sperimentata negli anni scolastici 2010/2011 e 2011/2012, con formule d'esame più semplici e meno selettive.

Ho chiesto a Frate Mallia se poteva autorizzarmi a incontrare qualche Dirigente Scolastico e visitare qualche scuola. Insieme abbiamo individuato delle scuole primarie e secondarie e si è impegnato a contattarli, ottenere un appuntamento.

***Repubblica di Malta, 10 dicembre 2011 – La Valletta, Floriana, al 16th Mall.***

Frate Dominic mi ha dato l'elenco completo delle scuole della Chiesa sul territorio ed il numero degli studenti iscritti.

***Repubblica di Malta, 15 dicembre 2011 – University of Malta, room 228.***

Oggi ho incontrato il Professor Peter Mayo, che è stato direttore del Dipartimento di Education Studies, della Faculty of Education dal 2008 al 2012, ed è attualmente membro del Collegio Docenti del Corso di dottorato di ricerca in *Scienze dell'Educazione e Formazione Continua*, presso l'Università degli Studi di Verona.

Insegna nel settore della sociologia dell'educazione e la formazione continua degli adulti, così come in educazione comparata e internazionale e sociologia generale.

Tra i suoi maggiori contributi scientifici, l'analisi comparativa fra la pedagogia di Paulo Freire e il pensiero educativo di Antonio Gramsci – su questo argomento ha svolto numerosi seminari in Università di tutto il mondo.

Dopo una lunga e piacevole chiacchierata su diverse tematiche generali che riguardano l'Italia, la Calabria ed il mio settore di ricerca, il professor Mayo mi ha consegnato un suo articolo nel quale critica la nuova riforma educativa in atto a Malta – inserito in allegato al presente capitolo, a pagina ...

Prima di incontrare il professore, avevo avuto modo di fare una chiacchierata con David Pisani, segretario responsabile della Faculty of Education, che mi ha spiegato la politica della separazione degli studenti, per sesso, in classi maschili e classi femminili: i bambini, nella pre-primaria e nella primaria, sono inseriti in classi miste, mentre dai 13 ai 16 anni vengono divisi in sezioni maschili e femminili.

Dopo i 16 anni, cioè nei due anni di preparazione al College, vengono inseriti di nuovo in classi miste.

# PHYSICS IS FUN!

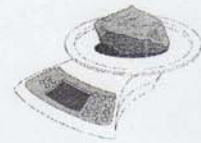
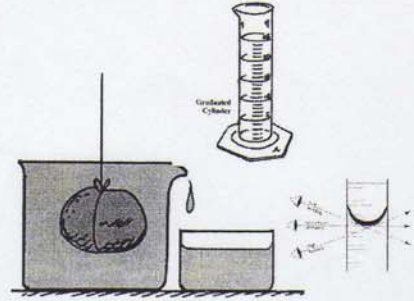
## Density

Have you ever wondered

- why a ship floats but a piece of iron sinks?
- How a submarine can change its level in the sea?
- How a shark sinks if it stops swimming?



**CONSIDER DENSITY!**



### EXPERIMENT: 'SINK OR SWIM' : Density



1. Put a bottle in a container with water.

How can you make it float?

---

How can you make it sink?

---

**NOW** .... USE THE DIAGRAMS TOP RIGHT TO HELP YOU FIND A WAY TO TACKLE THE CHALLENGES BELOW:

**A**

How would you find the density of the bottle that floats? Draw a set of diagrams

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

**Density of floating bottle =**

**B**

How would you find the density of the SAME bottle when it sinks? Draw a set of diagrams

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

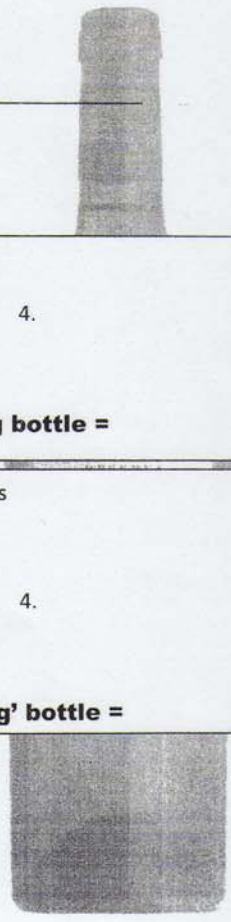
**Density of 'sinking' bottle =**

From your book find the density of water

**Density of water =**

How does this compare with the readings in A and B ?

Discuss why the bottle floats and sinks ...





## *Momenti di lavoro*



Fonte: Archivio personale

Name : \_\_\_\_\_

Class: \_\_\_\_\_

# Education *Unplugged* 2012

Mark according to your preference from 1 to 3  
(1 being the activity that you would like to join most)

Teachers	Name and Objective of Activity	Choice
Ms Abigail 1	<b>Film Making</b> Do you enjoy watching films/ Then you might be curious to learn about the basic process that goes on behind the camera in order to be able to create a mini-film. Together we will create a film to experience the process that takes place first hand and take the first steps to become film producers☺	
Ms Maryanne Debono 2	<b>Il-Belt Valletta mil-Lenti tal-Istudenti</b> L-istudenti ser izuru postijiet u bini differenti, jiehdu ritratti u jiproducu flyers jew power points fuq il-postijiet tal-Belt.	
Ms Kristina Mr Carlo Mr Elvio 3	<b>ART FOR AWARDS EVENINGS</b> While working as one artistic team within ACTION we'll be preparing various art work and other projects for Awards evenings. Mainly these consist of painting the stage scenery and doing the required props.	
Mr Keith & Mr Mead 4	<b>PE in Action☺</b> Students chosen will helpout and involve themselves in managing and organizing sport activities within the school, as well as organizing fund raising activities. They will also help out in the maintenance and 'refurbishment' of the PE room and other PE venues.	
Ms Simone 5	<b>Behind the Scenes of Theatre</b> Students will learn how to write a script, learn about the different backstage roles. Students will be visiting different theatre structures: St James Cavallier, Manoel Theatre, MITP etc	
Mr Anna Marie 6	<b>Junior Librarians</b> School library has been refurbished & database is currently being updated. Tasks vary from handling of books to collection development. There will also be visits to various libraries such as the public library & Libreria Melitensia.	



Ms Vicky Mr Tony 7	<p><b>The Crocus Project</b></p> <p>Students have been introduced to the subject of the Holocaust and awareness has been raised about the dangers of racism, discrimination, prejudice etc. The project was presented by students themselves on Holocaust Memorial Day on the 27<sup>th</sup> January. Another project is being planned for March. Yellow daffodils (i/o crocus) will be planted by students in memory of Jews who were forced to wear the yellow star of David)(Applicable to Year 9,10 &amp; 11 students)</p>	
Mr Gilbert Mr Gino 8	<p><b>Design &amp; Apply</b></p> <p>Students will carry on with the project to enhance the appearance &amp; usability of the Physics Lab. (creation of posters, models, wall painting etc) (Applicable to Year 9,10 students doing PHYSICS)</p>	
Ms Carol Ms Steph. Esp. 9	<p><b>Prevention is better than Cure</b></p> <p>The aim of this activity is to prepare the students to help them face challenging situations that they might encounter in their lives. Activities include: Health &amp; fitness, Fire fighting, CPR, self defence, basic First Aid &amp; yoga(relaxation)</p> <p>Qualified instructors will be invited to attend. <i>Participants might be asked to pay for transport used</i> <i>Applicable to Year 10 students only.</i></p>	
Mr Karl Ms Rosianne 10	<p><b>CREACT</b></p> <p>First term: Students wrote a script. Now students will think of props to be used, costumes etc. Students will act out the play they have written, create props etc. (Applicable to Year 7 &amp; 8 students)</p>	
Ms Maryanne B Ms Mariella 11	<p><b>Brain Strain II</b></p> <p>Strain &amp; Train your brain. Answer General Knowledge questions, solve puzzles, test your memory skills &amp; learn curious facts. Work with team mates and collect points at every session to try and win©</p> <p><i>Applicable to boys who have never taken part in activity.</i></p>	
Ms Diane Ms Steph Ms Anna 12	<p><b>A Mathematical Helping Hand (cooperative)</b></p> <p>Hands on activities involving maths as a fund raising project to build a family house for people in India. Students will be given different roles for cooperative to run smoothly. Representatives from local NGOs will be invited to school to help st understand issues related to NGOs. St will learn about India's culture. They'll design typical Indian patterns, they 'll learn about fair trade etc. St will prepare info in form of presentation, documentary etc. This will lead to publication of magazine : <b>Beyond Maths</b></p>	



Ms Tiziana & Ms Rose 13	<b>3D Art</b> AIM : To introduce students to 3D Art. Students will be working on structures through different materials such as papier mache, wire & cardboard. You're invited to come & join us☺ NB students would need to bring the necessary material with them.	
Ms Janine Ms Emma Ms Maria 14	<b>School Choir</b> Students will sing & practise hymns for mass and school activities. Students will also sing the latest hits of their choice☺.	
Ms Estelle 15	<b>Science Club</b> Have you ever imagined what it is like to be a scientist, or a forensic scientist? Join the club... hands on activities to make science fun☺	
Ms Therese Mr Andrew 16	<b>Tribal ART</b> Students will board on a journey exploring various tribal arts. This will give them the opportunity to understand various cultures and their ways of expressing themselves through HANDS ON Activities.	
Ms Liza Marie 17	<b>Shakespeare in Action</b> Creating props and acting out scenes from Merchant of Venice	
Ms Rodianne Ms Danika 18	<b>SNACKS (Serving Nutritious and C... Kinds of Snacks)</b> Learning how to make healthy snacks.	
Mr Steve + St Teachers 19	<b>Part I : Crafts</b> <b>Part II: L-ALJENI</b> Diskussjoniet, attivitajiet u vidjows fuq ETs, UFOs u kurzitajiet ohra.	
Mr Bernard Ms Serena 20	<b>iVoice (Students put fun in the voice☺)</b> Students shall think out, organize and coordinate different activities with the aim of attracting the attention of other students and familiarizing them with the work and the importance of their COUNCIL. (Applicable to members of students' Voice)	
Mr Elton Mr Josef 21	<b>Entrepreneurship Project</b> Students will be exposed to a democratic way of entrepreneurial experience. Students will be collecting narratives through different media. A business plan created with specific time frames. This experience should give unique and interesting insight into valid & interesting experiences. (Applicable to students who already form part of this project)	

## SCHOOL POPULATION 2011 / 2012

Name of School	KG 1 & 2		Primary		Secondary		Sixth Form		TOTALS	
Archbishop's Seminary ✓	0	0	150	0	264	0	0	0	414	0
Bishop's Conservatory ✓	29	25	71	79	246	0	0	0	346	104
Convent of Sacred Heart ✓				464		418			0	882
De La Salle College ✓	0	0	593	0	681	0	157	124	1431	124
Holy Family, B'Bugia	0	36	0	0	0	0	0	0	0	36
Immaculate Conception ✓						250			0	250
Laura Vicuna	20	16	75	68	0	0	0	0	95	84
Our Lady Immaculate ✓				302		355			0	657
Sacred Heart Seminary ✓						282			282	0
St Albert the Great College -	0	0	154	0	238	0	0	0	392	0
St Aloysius College JNR	58	0	486	3	0	0	0	0	544	3
St Aloysius College SNR ✓						531		462	993	0
St Angela, Cospicua	14	18							14	18
St Angela, Lija	14	4							14	4
St Angela, Msida	25	26	0	0	0	0	0	0	25	26
St Angela, Rabat	25	25							25	25
St Angela, Valletta	12	3	0	0	0	0	0	0	12	3
St Angela, Zabbar	25	25							25	25
St Angela, Sliema	12	6							12	6
St Augustine's College ✓	0	0	150	0	431	0	0	0	581	0
St Benild			151						151	0
St Dorothy, Sliema		20		300					0	320
St Dorothy, Zebbug Jr	0	21	0	167	0	0	0	0	0	188
St Dorothy, Zebbug Sr ✓						434			0	434
St Elias College ✓	0	0	0	0	235	0	0	0	235	0
St Francis Gharghur	11	9	0	0	0	0	0	0	11	9
St Francis Secondary ✓						386			0	386
St Francis Victoria, Gozo	23	19	84	82	0	0	0	0	107	101
St Francis, B'Kara	0	0	162	151	0	0	0	0	162	151
St Francis, Cospicua	0	0	270	204	0	0	0	0	270	204
St Francis, Luqa	22	14	0	0	0	0	0	0	22	14
St Francis, Msida	11	9	162	151	0	0	0	0	173	160
St Francis, Nadur	8	5	0	0	0	0	0	0	8	5
St Francis, Qala	7	5	0	0	0	0	0	0	7	5
St Francis, San Gwann	19	18	0	0	0	0	0	0	19	18
St Francis, Siggiewi	21	14	0	0	0	0	0	0	21	14
St Francis, St Paul's Bay	18	18	0	0	0	0	0	0	18	18
St Francis, Sta Lucia	14	21	0	0	0	0	0	0	14	21
St Francis, Xaghra	3	9	0	0	0	0	0	0	3	9



Scholastic Year 2011/2012

St Joan Antide	0	0	0	303	0	0	0	0	0	303
St Joseph, Blata l-Bajda ✓	0	40	0	340	0	400	0	0	0	780
St Joseph, Paola ✓		19		151		58			0	228
St Joseph, Sliema ✓	0	40		308	0	281	0	0	0	629
St Michael ✓					372				372	0
St Monica, B'Kara ✓	0	0	0	360	0	411	0	0	0	771
St Monica, Gzira ✓	0	41	0	326	0	366	0	0	0	733
St Monica, Mosta		40		100					0	140
St Paul's Missionary College ✓	0	0	100	0	262	0	0	0	362	0
St Theresa, Kercem	20	20	66	39	0	0	0	0	86	59
Savio College ✓	0	0	0	0	260	0	0	0	260	0
Stella Maris College ✓			311		507				818	0
Theresa Nuzzo, Hamrun	27	45	0	0	0	0	0	0	27	45
Theresa Nuzzo, Marsa	0	0	167	146	0	0	0	0	167	146
Theresa Nuzzo, Zejtun	12	23	0	0	0	0	0	0	12	23
<b>Totals</b>	<b>450</b>	<b>634</b>	<b>3152</b>	<b>4044</b>	<b>4309</b>	<b>3359</b>	<b>619</b>	<b>124</b>	<b>8530</b>	<b>8161</b>
<b>GRAND TOTAL</b>									<b>16691</b>	

Questo sistema è in fase di rivalutazione ed in alcune realtà, sia private che statali, esistono classi miste per tutte le fasce d'età.

Ho incontrato altre persone dell'Area Istruzione ed anche a loro ho chiesto la motivazione della separazione in classe dei ragazzi e delle ragazze dai 13 ai 16 anni. La risposta, unanime: "È sempre stato così! ... forse perché a quell'età sono più birichini".

Ho chiesto, poi, come mai parlassero così bene la lingua italiana ed alcuni mi hanno risposto che ascoltavano e guardavano solo programmi italiani RAI1, RAI 2, RAI 3, Canale 5, Italia 1 e che a volte telefonavano e scrivevano alle redazioni dei programmi che seguivano – età media dei miei interlocutori: 30/40 anni!

***Repubblica di Malta, 13 gennaio 2012 – La Valletta, St. Albert the Great College.***

Oggi ho incontrato Mario Mallia, Dirigente Scolastico di una scuola della Chiesa, 400 alunni, tra primaria e secondaria di primo grado.

Sono arrivata davanti al College un po' prima dell'ora dell'appuntamento e mi sono messa ad osservare l'uscita dei bambini e dei ragazzi dal College.

I ragazzi della secondaria di primo grado escono dal portone principale – il St. Albert è un College maschile –, mentre i bambini della primaria escono da un'uscita laterale, che dà su un vicolo che porta a piazza San Giorgio, tra le più importanti a Malta, dove si trova l'Istituto Italiano di Cultura.

Gli insegnanti ed il personale scolastico accompagnano i bambini della primaria fino alla soglia del portone d'ingresso, fuori, nel piazzale antistante, genitori e parenti ad accoglierli. Davanti all'Istituto ci sono anche tanti scuolabus e i vigili, che deviano il traffico automobilistico, per garantire l'uscita in sicurezza dei ragazzi.

Alle 14.00 mi avvicino al portone principale e vedo un giovane uomo – sembra vesta la stessa divisa dei ragazzi, dai colori grigio e azzurro elettrico – che sta sistemando il tappeto posto davanti l'ingresso, per chiudere la porta.

Mi sono rivolta a lui chiedendo del Dirigente Mario Mallia, con il quale avevo appuntamento. Lui mi sorride e risponde: "Sono io!". Mi porge la mano, ci presentiamo e mi invita a seguirlo nel suo ufficio.

In ufficio non si siede dietro la scrivania, ma di fianco a me ed il suo atteggiamento è molto cordiale.

Cominciamo la nostra chiacchierata e scopro che Mallia, prima di arrivare a diri-

gere il St. Albert, è stato per ben 11 anni nelle scuole dello stato e che aveva deciso di passare a questa scuola della Chiesa, per avere maggiore autonomia e libertà di scelte decisionali all'interno del College.

Mi ha rivelato che è laureato in fisica e biologia presso l'Università di Malta e che insegna nel College che dirige: "Forse sono l'unico che ricopre la carica di Preside e, nello stesso tempo, insegna, ma la mia è una scelta personale, perché l'insegnamento è importante per capire i problemi dei ragazzi e dei docenti. E poi è anche un'esigenza personale!"

Gli ho chiesto se la scuola utilizzava i Fondi Europei e mi ha risposto che il "suo" Istituto è tra i maggiori fruitori dei fondi: per la primaria sono indirizzati ai docenti, mentre per la secondaria di primo grado, agli studenti e ai docenti.

Mi ha informato, poi, che per circa un anno e mezzo i fondi per i progetti europei sono stati bloccati, non a causa delle scuole, ma per l'ufficio che gestisce i fondi stessi, in quanto non risultavano in regola.

Tra i progetti realizzati nel College, anche il "Comenius", in collegamento con un Istituto di scuola secondaria di primo grado di Altamura, in Puglia.

Tra i due Istituti sono già stati realizzati tre incontri/scambi tra gli alunni e nel progetto sono inseriti anche ragazzi con handicap ed i risultati sono stati eccellenti, anche in presenza di handicap gravi.

Ha evidenziato, poi, che le amicizie e gli scambi di incontri tra ragazzi erano andati ben oltre quello fissato nel programma delle istituzioni.

Rispetto alla funzione e alla validità dei Fondi Europei, il professor Mallia ha sottolineato, con entusiasmo, che essi sono delle risorse eccellenti, documentabili! E che i suoi ragazzi e le loro famiglie erano pienamente soddisfatti delle opportunità di questa esperienza.

Poi gli ho chiesto se in questa nuova riforma del curriculum erano previsti gli accorpamenti in classi miste delle sezioni maschili e le femminili e lui mi ha risposto: "No! Anch'io trovo assurda questa divisione, infatti già sei, o sette anni fa, con una lettera, avevamo chiesto di poter formare le classi miste, ma non abbiamo mai ottenuto delle risposte dalla Curia."

Secondo Mallia la formazione delle classi miste sarebbe una grande occasione per migliorare l'apprendimento dei ragazzi stessi.

Quando gli ho chiesto, secondo lui perché resistesse questa norma nella riforma del sistema educativo maltese, mi ha risposto, pensieroso: “Malta è come se visse ancora in un sistema post-coloniale, ma i maltesi, che continuano ad adottare questo sistema inglese, si sentono anche mediterranei, quindi, il “sistema inglese”, in qualche modo, li penalizza in alcune decisioni.”

Ho chiesto, poi, come venissero scelti ed assunti i docenti della scuola.

Mi ha risposto, che fanno pubblicare degli annunci sui giornali e gli interessati fanno domanda, presentano il loro curriculum e sostengono un colloquio. Poi, viene chiesto loro di fare una lezione con i bambini – questo solo per la primaria – e questi danno un voto.

Mallia descriveva la procedura con molto entusiasmo: “I bambini non sbagliano mai il giudizio!!!”

Per gli insegnanti della secondaria, invece, non è prevista la lezione frontale perché a quell’età entrano in gioco altre dinamiche – nelle scuole dello Stato, invece, non c’è lezione frontale, ma esiste una graduatoria ed un colloquio.

Mi ha autorizzato ad entrare nelle classi, per poter osservare qualche lezione e ci siamo dati appuntamento per continuare la nostra conversazione.

***Repubblica di Malta, 17 gennaio 2012 – De La Salle College, Birgu Cottonera.***

Oggi ho incontrato la Dirigente Maria Vella.

College enorme ed imponente.

Mi rivolgo alla reception e chiedo della preside Vella: mi accompagnano ed attendo dietro la porta del suo ufficio, che mi riceva.

Approfitto per osservare l’ambiente circostante: per i corridoi, alunni di ogni età, in divisa, in tuta, con vestiti formali, e, poi, personale, tanto personale che va avanti e indietro; le pareti dipinte in due tonalità di verde rendono l’ambiente rilassante; sui muri sono appesi molti lavori e cartelloni, con elaborati fatti dai bambini, ma anche molte immagini sacre, con diversi altarini.

Da un’enorme finestra, osservo all’esterno un grande campo di calcio, con le piste da corsa intorno, con molti bambini e ragazzi che si allenano.

Il College, evidentemente, ospita diverse fasce d’età – infatti, scopro più tardi, che è così e che per ogni fascia d’età c’è un dirigente che gestisce le varie esigenze.

Nel College vi sono sezioni maschili e, per i due anni di preparazione all'università, tra i 16 e i 18, vi sono classi miste – quando ho parlato con la preside, si è mostrata molto orgogliosa dei ragazzi che frequentavano i due anni di preparazione all'Università. Secondo lei i ragazzi del College erano molto preparati, bastava vedere i risultati conseguiti agli esami!

La preside Vella parla italiano, ma durante il nostro colloquio, forse per sua tranquillità, si è fatta affiancare da un'insegnante che ha studiato italiano.

Noto che l'ufficio della preside è quasi interamente occupato da numerosi carrelli in acciaio, pieni di dolcetti, caramelle, acqua. Sia la preside, che l'insegnante, si sono scusate per la confusione e mi hanno spiegato che si stavano preparando a ricevere, il giorno dopo, il Ministro dell'Educazione, Cristina Dolores, in visita nel loro College per promuovere un opuscolo ONG per gli alunni della primaria. Mi hanno invitata a partecipare.

Ho chiesto alla preside se il College utilizzasse i Fondi Europei, per realizzare progetti e se era stata elaborata una valutazione sulla reale ricaduta di questi, sugli studenti e sulle famiglie.

Anche in questo College, per le sezioni di scuola primaria si utilizzano i fondi solo per progetti rivolti al personale docente, mentre per gli ordini di scuola superiore, i fondi vengono indirizzati sia agli studenti che ai docenti.

Durante il colloquio è emerso che la preside ritiene questi progetti molto utili e che vi è una buona ricaduta sul profitto, sulla socializzazione e, in generale, sul percorso educativo dei ragazzi. Trova ingiusto, però, che i Fondi dello Stato non vengano distribuiti in egual misura tra le diverse tipologie di scuole presenti a Malta, nonostante un accordo firmato tra le parti e la reale considerazione che oltre il 40% dell'utenza scolastica è iscritta e frequenta una scuola della Chiesa.

In base a questo accordo, lo Stato paga gli stipendi dei docenti delle scuole della Chiesa, oltre a quelli dello Stato.

Sul piano dei programmi e delle discipline, le differenze più evidenti tra le scuole dello Stato e quelle della Chiesa sono rintracciabili nel maggior numero di ore di insegnamento di musica, di educazione fisica e di informatica, che si svolgono nelle scuole della Chiesa: gli insegnanti che svolgono queste attività vengono pagati direttamente dalla scuola e quando i ragazzi sono impegnati in queste discipline, gli altri

insegnanti si ritrovano per la programmazione.

Nel De La Salle College la popolazione scolastica è composta da 600 alunni, divisi in 23 sezioni, per la sezione primaria – ed il prossimo anno il numero sarà elevato a 24. Ogni classe è formata da 30 alunni, ma, nel caso di inserimento di un bambino, o una bambina con handicap, il numero scende a 26. La preside ha, poi, rivelato che nella scuola, in ogni classe, ci sono uno, o due alunni con handicap e un insegnante di sostegno per classe.

Ho chiesto quale motivazione avesse la divisione in sezioni, maschili e femminili, e mi ha risposto: “Perché, in Italia non è così?”

Ho spiegato come funziona il sistema scolastico nel nostro paese senza dare valutazioni di alcun tipo.

Durante il nostro colloquio, ad un certo punto è arrivato un bambino – terza primaria –, accompagnato dall’insegnante. Aveva con sé due quaderni, che ha mostrato alla preside: alcune pagine erano segnate con voti eccellenti e, a fine pagina, accanto al voto, delle faccine adesive, tipo smile, che, ho scoperto, loro utilizzano come simbolo di “ben fatto/premio”.

La preside ha preso il quaderno, ha guardato i lavori svolti, li ha fatti vedere anche a me e, poi, dopo aver gratificato il bambino, gli ha regalato un cioccolatino. Il bambino, palesemente soddisfatto e sorridente, ha ringraziato, ha preso il suo cioccolatino ed è ritornato in classe.

Questa scena è stata occasione per parlare dei quaderni e mi è stato chiesto se in Italia usavamo solo i quaderni a quadretti. Ho risposto di no, spiegando perché si utilizzano i diversi formati, in riferimento alle fasce d’età.

Poi, mi ha spiegato che nella scuola primaria le lezioni di introduzione alle lingue –l’italiano, il francese, il tedesco – vengono proposte attraverso un particolare metodo, che prevede anche giochi e canti, per facilitare l’approccio alle diverse lingue e affrontare con serenità la scelta della lingua da studiare nella secondaria di primo grado, in aggiunta all’inglese e al maltese materie obbligatorie.

Le lezioni di lingua straniera, sono terminate nel mese di dicembre.

Terminato il colloquio, la preside mi ha fatto visitare la scuola e siamo entrate in alcune classi. Ogni volta, venivo presentata come un’insegnante che veniva dall’Italia e che stava svolgendo una ricerca e i tutti i bambini, in ogni classe, mi hanno ac-



colto con un corale “Buon giorno!”

L’Istituto si sviluppa su tre piani: al primo piano ci sono le sezioni che accolgono i bambini della primaria; al secondo quelle della secondaria di primo grado; al terzo, infine, ci sono i ragazzi tra i 16-18 anni.

Tutte le porte d’ingresso delle classi hanno un riquadro di vetro, nella parte superiore, ad altezza uomo, che permette di volgere lo sguardo all’interno dell’aula.

Siamo entrate in una classe della sezione primaria, dove si stava svolgendo la lezione di musica: l’insegnante stava suonando la chitarra ed i bambini cantavano. Al nostro arrivo si sono fermati ed hanno salutato, poi, ci hanno dedicato due canzoni: erano entusiasti e accompagnavano con il battito delle mani il refrain cantato.

In un’altra classe, invece, era inserito un alunno con handicap e la preside mi ha confidato che le piaceva molto il rapporto che si instaura tra i bambini nelle classi dove sono inseriti alunni con disabilità.

Nelle classi di bambini di 5/6 anni il primo impatto è stato di grande tenerezza, nel vederli tutti attenti, seduti nei loro banchi, con la loro divisa.

In queste sezioni i banchi sono esagonali – a differenza che in Italia, dove i banchi possono accogliere massimo due bambini – e la scelta di questa forma del tavolo è dovuta alla necessità di instaurare un clima di maggior collaborazione e confronto tra pari, in questa fascia d’età.

I bambini conoscevano la lingua italiana e l’insegnante mi ha raccontato che spesso cantano le canzoni dello Zecchino d’oro.

Insieme alla preside, poi, siamo andate a visitare un’aula chiamata “di recupero”, dove c’è un’insegnante che prende in cura gruppi di bambini, che evidenziano dei problemi in alcune discipline e svolge una programmazione “di recupero” rispetto al programma di classe.

Esiste un’altra aula dove ci sono bambini con handicap gravi, forse il corrispettivo dell’aula di sostegno presente in Italia. Ho chiesto se l’insegnante, in questo caso, svolgeva delle ore aggiuntive per queste attività e la preside mi ha spiegato che quest’insegnante svolge tutto il suo monte ore per attività di recupero ed è una figura stabile all’interno dell’Istituto.

Poi siamo andate nell’aula di musica, dove il professore stava suonando lo *Jambè* ed i bambini, a turno, ballavano al ritmo del suono emesso dallo strumento.

Ci siamo salutate molto cordialmente e sono andata via promettendo che il giorno dopo sarei andata di nuovo.

***Repubblica di Malta, 18 gennaio 2012 – De La Salle College, Birgu Cottonera.***

Alle 9:15 ero già presso il College a Birgu Cottonera. Alle 9:30 era previsto l'arrivo del Ministro dell'Istruzione, della Cultura, della Gioventù e dello Sport, Dolores Cristina, per la promozione di un'iniziativa, con la presentazione di un opuscolo dal titolo "*Eleo and the Bubble Planet*", realizzato in collaborazione con Malta Unesco Youth Association.

Lungo il viale che porta all'ingresso principale del College e lungo i corridoi dell'Istituto, che conducevano alla sala conferenze, dove si sarebbe svolta la manifestazione, c'erano tanti bambini, con la loro divisa dai colori grigio e rosso cardinale, ordinatamente disposti per accogliere e dare il benvenuto ai tanti invitati: diversi Dirigenti si scuole dei tre ordini di scuola maltese e tanti bambini accompagnati dalle loro insegnanti.

Ho preso posto nella sala ed ho cominciato a chiacchierare con una signora seduta accanto a me, Tania Sultana, la bibliotecaria dell'Istituto Scolastico Privato St. Edward's College.

La cerimonia ha avuto inizio con i canti e i balli dei bambini del De La Salle College e, poi, ha preso la parola il Ministro Dolores Cristina, la quale ha spiegato alla platea l'importanza del libro-opuscolo "*Eleo and the Bubble Planet*", che conteneva le indicazioni per una corretta e sana alimentazione – il Ministro ha pronunciato il suo discorso in lingua maltese.

Dopo il suo intervento, due giovani studentesse hanno interpretato parte del testo ed i bambini hanno, poi, cantato ed animato un breve spettacolo organizzato per l'occasione.

Il Ministro ha, poi, consegnato alcune copie del libricino-opuscolo ai vari Dirigenti di tutti gli ordini di scuola presenti in sala e la manifestazione si è avviata alla conclusione.

Alle 12:00 avevo appuntamento con l'insegnante Ethel, per osservare una lezione in classe.

Approfitto dell'ora a disposizione, prima dell'appuntamento con Ethel, per fare

due passi con Tania, la quale, gentilmente, mi mostra come raggiungere l'istituto privato St. Edward's College, con il quale sto provando a prendere contatti.

Durante la nostra camminata, Tania mi ha assicurato che certamente non avrei avuto alcuna difficoltà ad ottenere un colloquio con il Dirigente dell'Istituto, che, tra l'altro, aveva anche studiato la lingua italiana.

Scopro, da Tania, che per l'iscrizione dei propri figli all'Istituto St. Edward's College, i genitori pagano una retta molto alta ed è previsto anche il vitto e l'alloggio, per gli allievi che ne fanno richiesta. Complessivamente si arriva a pagare una retta annuale anche di 17 mila euro.

L'edificio del St. Edward's era un vecchio ospedale militare. Oggi è un College che ospita ragazzi provenienti da più parti del mondo: ci sono due italiani, tanti arabi, indonesiani, coreani, russi, ecc. Accoglie tutte le fasce d'età, dalla pre-primaria alla preparazione per l'Università, ed è un College maschile, ad eccezione della fascia d'età 16/18 anni, per la quale sono organizzate classi miste.

I risultati raggiunti dai ragazzi sono molto "alti", dove per "alti" si intende una preparazione ottima in riferimento agli obiettivi previsti nel Curricolo Nazionale.

Mi ha invitata ad entrare nell'Istituto: sulle pareti dell'atrio sono appese tante fotografie che ritraggono la vecchia sede dell'ospedale. Insieme abbiamo raggiunto il piano superiore, dove c'è la biblioteca del College, che vanta una dotazione di 10.000 volumi, ha un'ampia sala lettura e delle postazioni internet. L'orario di fruizione per gli allievi e gli esterni è dalle 8:45 alle 12:00 e dalle 13:00 alle 15:45.

In sala alcuni ragazzi consultavano dei testi e, fra di essi, noto un ragazzo coreano. Ha 17 anni, mi svela Tania, ed ha superato i test per entrare nell'Università di Oxford.

Mi ha mostrato una Collana di libri scritti in lingua coreana, la più letta in Corea, e mi ha rivelato, con orgoglio, che era stato un regalo che lo studente aveva voluto fare all'Istituto, perché si "ricordassero del passaggio di questo studente".

Tania mi ha indicato anche un ragazzo indiano: "Questo è un ragazzo problematico, strano ... veramente strano ... Legge tre libri al giorno, non parla con nessuno, neanche con il fratello. La sua aspirazione, il suo obiettivo è quello di diventare un autore di testi. Nella giornata dedicata all'incontro con i genitori, i docenti hanno consigliato caldamente di farlo "socializzare"."

Ho ringraziato Tania per la sua cordialità e sono andata via con la promessa che

andrò presto a consultare qualche testo della biblioteca.

Sono tornata, quindi, al De La Salle College, dove l'insegnante Ethel Kawki mi aspettava per farmi partecipare/osservare una lezione di PSD, *Personal and Social Development*<sup>30</sup>.

Il gruppo di bambini è già pronto: sono in nove, in fila, ed ognuno di loro ha in mano un cuscino. Ci siamo avviati, insieme, verso un'aula dove c'era una lavagna, una libreria, una poltrona, un registratore audio e uno video. Siamo entrati nell'aula ed i bambini si sono seduti a terra, a gambe incrociate, sul cuscino. Mi sono seduta a terra anche io, insieme a loro.

L'argomento da analizzare in questa lezione è l'uso di internet: l'insegnante ha scritto al centro della lavagna la parola "internet" e ha dato avvio alla discussione attiva, con domande e risposte. I bambini hanno, così, individuato tante parole che potevano essere accostate al termine internet – music, games, chat, research, e-mail, video clips, skype ecc. – e sono state trascritte sulla lavagna, accanto alla parola "internet".

La conversazione è stata condotta, in parte in lingua inglese, in parte in lingua maltese.

Le dinamiche evidenti del piccolo gruppo, che ho potuto cogliere, sono state: alcuni bambini sono pronti a rispondere, altri invece vanno coinvolti, altri ancora si distraggono, la commutazione del codice linguistico è la regola.

La lezione è continuata con la proiezione di un video che proponeva "cose/argomenti" negativi e "cose/argomenti" positivi, in riferimento all'uso di internet.

Dopo il filmato l'insegnante si è seduta in poltrona ed i bambini hanno cambiato posizione, per rivolgere lo sguardo verso di lei.

Ha distribuito ad ogni bambino un breve racconto sul corretto utilizzo di internet,

---

<sup>30</sup> Il *Personal and Social Development* (PSD), tradotto, *Sviluppo personale e sociale*, è un protocollo di programma che propone il potenziamento degli studenti affinché possano sviluppare competenze, conoscenze e atteggiamenti per vivere e partecipare in maniera proficua ed efficace nel proprio ambiente, cioè in modo positivo.

Lo sviluppo e l'implementazione è di per sé un viaggio degli educatori, per rendere il sistema educativo più democratico, sia in riferimento all'istruzione che all'insegnamento. Con le competenze pedagogiche utilizzate nei programmi in PSD si promuove il concetto che gli studenti debbano aspirare a sistemi di valori positivi universalmente, come il rispetto per sé e degli altri, la diversità, il pensiero critico, il *problem solving* e la democrazia.

dal titolo *Ma Kontw Naf*, scritto in lingua maltese, ed ha assegnato ad ognuno di essi un ruolo, fra quelli dei personaggi del racconto: i bambini, a turno, hanno iniziato a leggere la storia. Durante la lettura, molte volte l'insegnante è dovuta intervenire per correggere gli errori di pronuncia, perché i bambini avevano problemi a leggere la lingua maltese, così come, nella conversazione orale, accade spesso di ascoltare che un discorso cominci utilizzando una lingua e prosegua, utilizzandone un'altra.

***Repubblica di Malta, 25 gennaio 2012 – St. Edward's College*<sup>31</sup>.**

Mr. George Psaila, dirige il St. Edward's College da qualche mese. Molto cordiale nei modi, è parso estremamente interessato alle tematiche del mio progetto dotto-rale.

Il St. Edward's College è un Istituto che comprende tutti gli ordini di scuola, dalla pre-primaria alla preparazione per l'Università. Gli alunni sono circa 600, le lezioni si svolgono dal lunedì al venerdì, per otto ore giornaliere, ed ogni lezione ha una durata di 40 minuti.

Per seguire gli allievi con un certo rigore e garantire la qualità della didattica, nelle sezioni di scuola secondaria le classi vengono formate con un numero non superiore ai 15 alunni.

L'Istituto, in questo anno scolastico, ospita anche tre iscritti italiani, uno di Roma, uno di Catania e uno di Verona – grazie alla mediazione del preside, mi sarà possibile incontrarli in seguito.

La retta d'iscrizione è trimestrale e l'importo oscilla tra i 1.500 e i 4.500 euro: la quota varia, poi, in riferimento all'età, all'uso dell'alloggio e del vitto del College, o ad altri servizi.

Anche al St. Edward's la divisa è obbligatoria: i bambini della primaria hanno i pantaloncini corti, calzettoni lunghi, camicia, gilet e giacca; in secondaria di primo grado rimane la stessa uniforme, ma il pantalone corto viene sostituito con un modello lungo. Anche gli allievi che si preparano per l'Università indossano la divisa.

---

<sup>31</sup> Gli incontri con il preside del St. Edward's College, Mr. George Psaila, sono stati numerosi, distribuiti nei mesi di febbraio e marzo 2012. Per comodità di esposizione, si riporta soltanto il brano del Diario giornaliero di lavoro, riferibile al primo incontro.

L'Istituto ha partecipato ad un solo progetto europeo, il Comenius, ma sotto un'altra dirigenza della scuola.

Per il preside Psaila questi progetti sono utili ed hanno una buona ricaduta sui ragazzi, ma sono poco accessibili dal punto di vista burocratico.

Lamentava, infatti, la disparità adottata nell'elargire i Fondi fra le diverse scuole, perché, dal suo punto di vista, lo Stato non usa lo stesso criterio per le tre diverse strutture educative presenti a Malta – la percentuale degli iscritti nelle scuole dello stato oscilla tra il 65 e il 68%; quella degli iscritti nelle scuole della Chiesa tra il 25 e il 27%; mentre, quella degli iscritti nelle scuole private, tra il 7 e il 9%.

In ogni struttura – dello Stato, della Chiesa, o privata – gli stipendi degli insegnanti e degli operatori sono totalmente a carico dello Stato, ma le scuole private vorrebbero ottenere contributi per l'adeguamento delle attrezzature tecnologiche, soprattutto per poter essere competitive con le altre scuole.

Scopro, poi, durante la conversazione, che per accedere alle scuole della Chiesa i genitori devono iscrivere i loro figli ad una lotteria, cioè, è necessario partecipare ad un sorteggio e i “fortunati vincitori”, quelli che “vengono estratti”, possono iscriversi<sup>32</sup>!

Infatti, come rivela il preside Psaila, le iscrizioni al St. Edward's aumentano subito dopo l'avvenuta estrazione di questa lotteria, perché molti fra quelli che rimangono fuori dal sistema educativo della chiesa preferiscono iscrivere i loro figli nella scuola privata, piuttosto che in quella pubblica.

L'utenza del St. Edward's è molto variegata, non tutti gli iscritti appartengono a famiglie benestanti e molte famiglie fanno grandi sacrifici per pagare la retta scolastica, ma ritengono sia un investimento necessario ed un'opportunità concreta da “dare” ai loro figli.

Durante il nostro colloquio, Psaila si dovuto assentare per una quindicina di minuti: aveva convocato tutti i ragazzi della scuola per chiedere chiarimenti su una scritta poco carina trovata sui muri del bagno. Autoritariamente ha annunciato che veniva

---

<sup>32</sup> Numerosi gli articoli su giornali locali, riferiti all'argomento. Fra tutti si segnala quello di Michael Agius, *Chiesa Cattolica - da lotteria?*, uscito in prima pagina, sul “The Independent”, il 28 Agosto 2011.

sospesa la pausa per tutti, ma il ragazzo che aveva scritto la frase incriminata, si è autodenunciato ed ha chiesto scusa, così il preside ha permesso agli altri ragazzi di continuare la pausa.

Quando abbiamo ripreso il colloquio, ha esordito: “Noi formiamo i cittadini di domani, quindi, è giusto non lasciarli allo sbaraglio!”

Lo statuto del St. Edward’s College prevede, a differenza di altre realtà scolastiche, che la lingua ufficiale è l’inglese, principalmente per due ordini di motivi:

- così possono essere accolti allievi internazionali;
- non tutti i maltesi hanno la lingua maltese, come L1, anzi molti, addirittura, non sanno neanche scrivere il maltese.

Il preside George Psaila e Tania Sultana mi hanno regalato una bella pagina di Malta! Sono stata bene: mi sono sentita accolta, sono stati molto ospitali, ironici e preparati.

Tra le tante cose ho chiesto a quanto ammonta lo stipendio dei professori a Malta: percepiscono all’incirca 1.600/1.700 euro al mese, con un monte ore pari a quello svolto nelle scuole in Italia!

### ***Repubblica di Malta, 31 gennaio 2012.***

Oggi ho conosciuto una ragazza, Adriana, 25 anni, parrucchiera. Con lei abbiamo parlato della sua esperienza scolastica e mi ha rivelato che ha frequentato le scuole dello Stato: “Secondo me sono le migliori, perché tutelano tutti gli iscritti, ma soprattutto perché salvaguardano la lingua maltese. Nelle scuole della chiesa e in quelle private questo non avviene e molti ragazzi ormai, anche se nati e vissuti su quest’isola, non conoscono e quindi non parlano la lingua maltese.”

Le ho chiesto cosa pensasse della divisa scolastica e lei mi ha risposto che la trova giusta, perché così tutti gli alunni sono uguali: “Grazie ad un progetto scolastico, ho avuto l’opportunità di fare un’esperienza di scambio con dei ragazzi di Ancona, ma sono rimasta delusa, perché invece di parlare in lingua inglese, come era previsto nel progetto, sono stata costretta a parlare in italiano, perché i ragazzi italiani non parlavano inglese!

N.B. Anche lei ha imparato l’italiano dai programmi in tv.



***Repubblica di Malta, 2 febbraio 2012 – Kullegg Santa Tereza Sekondarja tal-Bniet l-Imriehel, Birkinkara.***

Oggi sono andata a Birkinkara, nel Kullegg Santa Tereza Sekondarja tal-Bniet l-Imriehel, che è scuola dello Stato. Mi ha suggerito il professor Sandro Caruana di venire a visitare questa scuola.

Ho chiesto di poter parlare con la preside, ma mi è stato risposto che era impegnata e che dovevo aspettare una mezz'oretta. Ne ho approfittato per guardare i lavori esposti nell'atrio della scuola, su un progetto di educazione alimentare e sul carnevale.

Quando la preside, Mrs. Maria Pace, mi ha ricevuta, le ho spiegato perché ero lì e lei mi ha fissato un appuntamento per il prossimo 8 febbraio, per poter discutere con calma sugli argomenti che mi interessavano.

Il College conta una popolazione scolastica di 900 unità, la seconda scuola per numero di studenti in tutta Malta – il College con più iscritti si trova a Santa Lucia ed è sempre un College femminile.

Mi ha raccontato che ogni Istituto ha un codice/regolamento, ma gli alunni e i genitori spesso non lo rispettano – ad esempio, le ragazze non possono tingersi, o colorare i capelli.

Le sezioni sono formate da 25 alunni, nei primi anni, mentre arrivano a 30 negli anni successivi e, spesso, rimangono invariate anche in presenza di alunni con handicap.

Mi ha rivelato, poi, che le scuole dello Stato devono far fronte a problemi di diversa natura: vandalismo, distruzione, o anche non cura della cosa pubblica. Nelle scuole della chiesa e in quelle private questo non accade, perché nel regolamento, in questi casi, è previsto l'allontanamento, o l'espulsione dalla scuola.

***Repubblica di Malta, 8 febbraio 2012 – Kullgg Santa Tereza Sekondarja tal-Bniet l-Imriehel, Birkinkara.***

Punti discussi con il Dirigente Scolastico, Mrs. Maria Pace

1. Le differenze tra i tre sistemi di scuole a Malta:
  - a. Il modo in cui vengono iscritti gli studenti;
  - b. Il curriculum nazionale;
  - c. I libri di testo;
  - d. L'aspetto religioso.

Le scuole statali sono frequentate dagli studenti senza, che le famiglie debbano sostenere delle spese di pagamento, cioè sono gratuite. Le scuole statali non possono rifiutare gli studenti, per legge devono accettare chiunque faccia domanda.

Le scuole private e quelle della chiesa, invece, sono tutte a pagamento:

Nelle scuole della chiesa gli studenti vengono scelti “al ballottaggio”, infatti, si indice una lotteria e quelli che vengono sorteggiati devono pagare una tariffa chiamata “donation”.

Sia nelle scuole private che in quelle della chiesa, l'amministrazione ha la facoltà di espellere definitivamente, o allontanare temporaneamente, qualsiasi studente che non segue le “regole”, a differenza delle scuole statali, che non hanno la possibilità di espellere gli studenti.

Nelle scuole medie statali, il numero degli studenti è abbastanza elevato. Questo ha innescato un sistema di offerta formativa variegata: agli studenti vengono offerte diverse opportunità con le materie opzionali, le “options” e sono loro stessi a scegliere quali fare.

I libri di testo sono diversi nelle tre opzioni scolastiche maltesi, statali, private e chiesa, ma tutte devono seguire lo stesso programma, secondo il NCF (Curricolo Nazionale).

Nelle scuole statali i libri di testo sono tutti uguali e sono scelti dai responsabili del curriculum, mentre nelle scuole private e in quelle della chiesa gli insegnanti hanno la facoltà di scegliere i libri di testo da adottare con i ragazzi in classe.

Nelle scuole statali i libri sono dati in prestito “gratuitamente” agli studenti, invece, nelle altre scuole devono acquistarli.

Come da deduzione logica, nelle scuole gestite dalla Chiesa, l'aspetto religioso è dominante su tutto il resto.

## 2. I Fondi Europei: Comenius Partnership

Con la partecipazione delle scuole ai programmi del Comenius Partnership, gli studenti hanno potuto avvalersi degli scambi con gli studenti di altri Stati esteri.

Grazie a questi fondi, poi, tutte le spese – viaggio, trasporti, vitto e alloggio per insegnanti e studenti – sono state coperte con i Fondi Europei.

3. La riforma in atto
  - a. Tutte le scuole statali sono raggruppate in Collegi.
  - b. Ci sono 10 Collegi sparsi per le isole maltesi – 9 a Malta e 1 a Gozo.
  - c. Ogni Collegio è composto da scuole di diversi ordini primaria (classi miste), secondaria di primo grado, sia per ragazze che per ragazzi.
  - d. Ogni Collegio è diretto da un “Principal”, ma ogni scuola ha un proprio Preside e diversi vice-presidi. Questo numero può variare a seconda della popolazione studentesca.
  - e. Ogni mese tutti i presidi, che fanno parte dello stesso Collegio, s’incontrano per un giorno intero, durante il quale discutono dei programmi e delle attività da svolgere e sviluppare insieme. Questo si chiama “networking”.
  - f. A partire da questo anno scolastico, 2011/2012, gli studenti della prima classe della secondaria di primo grado, non vengono più raggruppati in scuole diverse a seconda dei risultati conseguiti negli esami finali della scuola primaria.
  - g. Tutti gli studenti fanno il “benchmark” e, indipendentemente dai risultati ottenuti, possono accedere alla stessa scuola secondaria di primo grado.
  - h. Il curriculum si basa su un sistema chiamato “setting”, cioè gli studenti sono raggruppati secondo le loro abilità nelle tre materie di base: la lingua maltese, la lingua inglese e la matematica.

***Repubblica di Malta, 2 marzo 2012 – La Valletta, St. Albert the Great College.***

Alle 8:00 ho incontrato il preside Mario Mallia, per partecipare ad una lezione in classe di fisica.

Mi ha fatto accomodare all’interno dell’istituto scolastico e mi ha chiesto di attenderlo per qualche minuto.

Questa è stata occasione per osservare meglio l’ambiente: nell’atrio è presente l’esposizione di un progetto, “Il Mediterraneo” e, sulle pareti, numerosi attestati di partecipazione dei ragazzi a progetti sul cinema. Ha attratto la mia attenzione un grande poster di prodotti alimentari, in particolare di frutta e verdura, promosso dagli “Affari Rurali” maltesi. Mi ha spiegato il professor Mallia, più tardi, che il Governo una volta alla settimana manda questi prodotti per avvicinare i giovani ad un corretto uso

del cibo, perché a Malta devono affrontare un grande problema, quello “dell’obesità”, specialmente quella infantile.

Dopo un po’, il professor Mallia mi ha raggiunto e l’ho seguito su per le scale, fino al secondo piano dell’edificio, dove siamo entrati in un’aula.

Noto subito il soffitto della stanza, che è dipinto di blu con tante stelline. Il professor Mallia mi spiega che l’hanno realizzato i ragazzi e che fa parte di un progetto scolastico.

Mi ha presentata agli alunni ed ha spiegato loro il perché della mia presenza.

Sono le 9:00 ed in aula sono presenti 11 alunni, età 13 anni.

inserire le foto della lezione

Alla lavagna il Professore ha scritto: “objectives” – “group work on issues” – “discuss set up for experiment” – “review”.

Inizia la lezione: è sulla massa e sul volume.

Il professore adotta un particolare metodo per dare la parola agli allievi: gli lancia un piccolo oggetto – uno stick della colla –, per attrarre la loro attenzione.

Lezione molto partecipata! Dopo diverse domande, il professore ha consegnato ad ogni bambino un foglio di verifica, ha spiegato le domande ed ha concesso cinque minuti di tempo, per la compilazione.

Ha ricominciato a lanciare lo stick di colla, per verificare le risposte, creando, così, l’opportunità di chiarimenti e curiosità.

I bambini, poi, hanno ritagliato il foglio e lo hanno incollato sul quaderno di fisica.

Il professore mi ha spiegato che quel quaderno rimane a scuola, ed è lui a prendersene cura.

Poi ho assistito ad una lezione di presentazione delle “materie opzionali”, in Auditorium, da parte di alcune insegnanti – queste materie vengono presentate ogni anno agli allievi.

Prima di iniziare la presentazione, tutti in piedi a recitare la preghiera.

I ragazzi devono scegliere quali materie opzionali seguire, in questa sede e non possono parlarne a casa, perché devono essere liberi di scegliere la materia che a loro piace.

Le insegnanti hanno consegnato a tutti i ragazzi un foglio di adesione da compilare – i corsi sono “teatro”, “cinema”, “cucina”. allegare foglio opzionale.

***Repubblica di Malta, 22 marzo 2012.***

Oggi grande manifestazione in località Sliema, patrocinata dallo Stato di Malta: “General Programme Solidarity & Management of Migration Flows, 2007-2013”.

Hanno partecipato diverse scuole di Malta, con numerosi interventi: poesie, canti, balli, con bambini e ragazzi dai tre ai sedici anni.

Diversi gli striscioni colorati, inneggianti la salvaguardia di un bene comune a tutte le popolazioni del mondo: l’acqua.

Alla fine dello spettacolo è stato distribuito cibo di diverse nazionalità e gadget per ricordare l’evento.

***Repubblica di Malta, 24 aprile 2012 – University of Malta, room 233.***

Oggi ho incontrato il Dr. Mario Pace.

Con il professor Pace, persona disponibile e molto cordiale, abbiamo affrontato la tematica del modello educativo a Malta.

Lui ed il professor Caruana sono promotori del modello dell’educazione informale, nel quale credono molto.

Anche sulla preparazione dei nuovi insegnanti, mi ha rivelato che vengono assunti dopo un colloquio, ma passano di ruolo dopo due anni di supervisione da parte degli organi competenti.

Per essere assunti come docenti nelle scuole dello Stato gli aspiranti devono possedere come il titolo di laurea: nelle scuole della Chiesa ed in quelle indipendenti, per i docenti che non hanno la laurea lo stipendio viene retribuito direttamente dalla Chiesa o dall’Istituto di riferimento – per le scuole della Chiesa, in base all’accordo firmato con lo Stato, in virtù del quale la Chiesa ha ceduto i suoi terreni allo Stato e lo Stato, in cambio, ha assunto la responsabilità di pagare gli stipendi degli insegnanti.

Dal suo punto di vista, nelle scuole della Chiesa ed in quelle Indipendenti esiste un controllo collettivo ed un’attenzione maggiore sui valori socialmente condivisi nella comunità. Le famiglie che iscrivono i figli nelle scuole della Chiesa, o in quelle indipendenti, infatti, se rilevano che un ragazzo è elemento di disturbo, dopo aver accertato le cause e motivata l’accusa mossa, possono chiedere l’allontanamento definitivo di questo ragazzo dalla scuola. Sarà, poi, la scuola ad avviare la giusta procedura di accertamento e di eventuale espulsione.

Questa procedura non è prevista nelle scuole dello Stato, anzi è impensabile, perché è previsto solo l'allontanamento, o la sospensione momentanea dell'alunno.

Sulla divisione degli alunni in classi separate, maschi e femmine, anche per lui non è una buona scelta pedagogica, perché c'è un'accertata ricaduta negativa sull'apprendimento: "Neanche nella riforma in atto se ne parla, il motivo è solo politico, ed essendo Malta uno Stato piccolo, l'elettorato è facilmente vulnerabile dinanzi a certe decisioni."

Le materie fondamentali rimangono la lingua maltese, la lingua inglese, la matematica e la fisica, ma nel Curricolo Nazionale, grande importanza è stata riconosciuta alla lingua opzionale L3, da studiare, a partire dalla secondaria di primo grado.

Il 60% circa dei ragazzi scelgono la lingua italiana, come L3, ma sempre più si allontanano dalla voglia di conoscere questa lingua ed iniziano a chiedere di studiare il francese, il tedesco. Grazie alla TV satellitare, infatti, riescono a vedere una molteplicità di programmi in diverse lingue.

Tante le difficoltà che tutti i ragazzi incontrano, sia con la lingua maltese, che con quella inglese: molti non superano neanche i test d'ingresso d'inglese, per entrare in Università – in particolare, le difficoltà maggiori si incontrano per la lingua scritta.

### ***Brevi considerazioni finali.***

#### 1. La questione della lingua a Malta.

Il maltese, una lingua con basi semitiche, che denuncia nel lessico importanti influenze italiane, in modo specifico siciliane, è la lingua nazionale dei maltesi, dal 1936, quando sostituì la lingua italiana.

Fino al 1934, infatti, la lingua italiana è stata lingua ufficiale di Malta.

Poco più del 60% dei maltesi, comprende l'italiano e l'influenza dei media risulta fondamentale per il suo apprendimento.

Molti maltesi, infatti, rivelano di aver imparato l'italiano guardando soprattutto i programmi RAI e quelli Mediaset, tanto che essa risulta lingua parlata in percentuale molto più alta, rispetto a quando la lingua era lingua ufficiale delle isole Maltesi.

A Malta sono presenti l'Istituto Italiano di Cultura e la Società Dante Alighieri – l'unica istituzione italiana che organizza corsi di italiano, frequentati da circa 300 studenti all'anno.

La lingua italiana è insegnata in tutte e trenta le scuole pubbliche maltesi e nell'anno scolastico 2011/2012, 8.845 allievi hanno studiato l'italiano come prima, o seconda lingua straniera obbligatoria.

Nell'Università di Malta insegnano otto professori di italiano e il Dipartimento di italianistica dell'Università è molto frequentato.

Il Ministero dell'Educazione, del lavoro e della famiglia, pubblica, in lingua italiana, il semestrale "Lo Stivale", dal 1981, per gli insegnanti delle scuole pubbliche maltesi.

Durante il periodo coloniale, gli inglesi tentarono, attraverso la lingua, di recidere i forti legami che univano il popolo maltese all'Italia, ma anche se gran parte dei vocaboli è di origine semitica, una rilevante percentuale delle parole maltesi ha origine latina, che testimonia le forti influenze siciliane.

Prima dell'indipendenza, ottenuta nel 1964, Malta era un possedimento britannico.

La lingua inglese è ancora seconda lingua ufficiale: tutti i documenti governativi sono redatti sia in lingua maltese che in lingua inglese, che è parlato e compreso dall'88% circa dei maltesi.

La coesistenza delle due lingue ufficiali provoca frequenti fenomeni di commutazione di codice, tra inglese e maltese, ed il risultato è quasi un idioma, indicato come *maltenglish*.

#### **Allegati:**

All. 1: Peter Mayo, *Department of Education Studies. Response to the draft National Curriculum Framework, 2011.*

All. 2: Intesa Santa Sede – Repubblica di Malta.

All. 3: Sandro Caruana, "ALAVOLJA IL SUO PADRE E LA SUA MAMMA NON FOLEVANNO". *Fenomeni di contatto nella produzione scritta di italiano L2 di apprendenti maltesi.*

All. 4: Sandro Caruana, *Vai, accendi la TV... e impara l'italiano!*



**Department of Education Studies**

**Response to the draft National Curriculum Framework, 2011**

Most of our reactions to the NCF draft documents were expressed at a whole day meeting, called specifically for this purpose and which was held at the Corinthia, San Gorg, Monday 4<sup>th</sup> July from 9.00-17.00.

The seminar was organized around the NCF's principles and aims. Presentations, on each of them, and an overview of the whole, were prepared by department members. This report summarises the main reactions to the documents as expressed in this meeting and in a follow-up meeting held in October this academic year.

<b>Preliminary Reactions</b>
------------------------------

The department members appreciated the hard work put into this process of curriculum reform and that the process of NMC renewal is once again a subject of national discussion. There was a general consensus that the document outlining the new vision for Science, based on the principle of entitlement, stands out in terms of coherence, inclusion and a refreshing approach to the teaching and learning of the subjects/areas involved; and all this without any decrease whatsoever in the amount of disciplinary rigour necessary for pupils to master the subject. It was also felt that the Science document can serve as a model for syllabi design in other areas, since it embodies all the positive aspects of this draft framework.

The Department of Education Studies [DES] deemed the following as positive elements in the NCF documents, which the Science proposal incorporates most fully and coherently.

- A desire for an 'entitlement' curriculum
- A desire for less student stratification
- A desire for less insularity between subjects
- A shift to more inquiry based pedagogies and active learning
- A continuous programme matched to developmental stages
- A continuum of achievement- toward criterion referencing
- Recognition of diversity
- A more 'applied' approach and valorisation of the 'vocational'
- A shift to supporting schools and resourcing teachers in classrooms rather than providing individualised supports (i.e. LSAs, peripatetic Arts teachers)
- Preparation consistent with childhood/adolescent rights to learning for (its) their own sake, within preparation for life and work.
- Importance given to biodiversity which had been missing altogether from the 1999 NMC document.
- Importance attached to critical thinking and the development of the imagination
- Compulsory science provided throughout the entire schooling period
- More attention devoted to the arts, sport and health

We also note, with satisfaction, the efforts being made to receive reactions to these documents from a variety of stakeholders and appreciate the Director General's effort in finding time to meet us both collectively as a Faculty, before the summer recess, and also individually. We hope that in future, given our expertise, members of our Department will be involved in the process of final drafting and implementation. It is a pity that no DES member was approached or allowed to express an interest in participating in this process. We are convinced that we would have had much to offer and would have made a constructive contribution. We also hope that, in future, all members will be included in the policy process regarding future curricular developments.

#### Some major concerns

Notwithstanding our positive response, we have **major concerns** regarding the following, which we hope will be seriously addressed in the second phase of planning, since ignoring these can severely undermine the Framework's positive elements:

1. The total autonomy given to schools and other sectors to either follow or avoid the NCF which will lead to more and more differentiation in curricular diets and educational outcomes.
2. The choice given to schools to exclude certain subjects or learning areas for all or some of their pupils will seriously disadvantage pupils whose parents cannot argue for a more demanding curriculum.
3. The hybrid nature and watering down of a disciplinary curriculum for those who follow the new curriculum. Disciplinary knowledge and socialization into disciplinary communities of practice are the birthright of all children; they are the places from which a critical disposition is encouraged.
4. The situation of having only two 'specialising' subject choice options and a watered down curriculum will leave those who follow it with less knowledge and skills than those who avoid it. There will be differences in equivalence of final certification.
5. The individualizing discourse that pervades the documents which allows teachers, schools and the State to shift responsibility for learning on to pupils and their families.
6. The emphasis on entrepreneurship and work not providing a fit to the realities of the local and global labour markets.
7. The undue and technocratic emphasis on assessment, quality control and standardization which is presented as a 'performativity' discourse (everything is judged according to easily measured, generally quantitative, outcomes) which contrasts with the more diagnostic and formative elements of the concept of 'continuum of achievement'.

#### Humanism

It was generally felt that a humanistic streak pervades the entire document which provides a welcome break from the ultra technical-rational approach that characterises several international mainstream documents on education and learning. This, we felt, is most commendable. We note that the language and terminology are very much in tune with that of organisations such as the EU and

OECD which is understandable, given the international context in which we operate. There is, however, enough literature to suggest that we should not take on board these concepts and catchwords uncritically, bearing in mind that ideology resides in language and that these institutions, with their emphasis on the market, individualisation and employability (which does not mean employment) are not ideologically neutral. It would be appreciated if local and international research, which sheds light on the ideological underpinnings of and practices connected with these documents, would be engaged with, and would not be simply cited *in passim*.

It is also commendable that the documents denote an attempt at providing solutions to some of the problems which have bedevilled our education system for many years. However, it would have been helpful had the authors of the NCF identified what the problems addressed are so that we can appreciate the solutions even more. We ask: These proposals are solutions to which problems?

We welcome the stress on critical education. This recognizes education's importance in developing critical citizens. Now the task is to help spell this out. The emphasis on problem solving is most commendable and is in keeping with the shift to more inquiry based pedagogies and active learning. In our view, however, we need to move a step forward. One must be aware of the danger that excessive belief in solving problems can result in the mistaken view that there is a clear answer to any question raised. The reality of certain issues being complex suggests otherwise. We propose **problem posing** being added to problem solving. The latter could lead to the emergence of very resourceful people, including a pool of technocrats, while the former can serve the purpose of contributing to the development of a healthy democracy and citizenship. Together, problem posing and problem solving would more coherently fit the vision and satisfy the goals of fostering a critical and competent generation.

The emphasis on citizenship is crucial. Given the NCF's stress on inclusion and critical education, what we have in mind is a **critical citizenship**. Arguably one of the finest sources of inspiration here would be John Dewey. We would do well to heed Dewey and others who have argued that the best way to teach citizenship is not to talk about it, but to actually exercise citizenship throughout school life. Lorenzo Milani is another educator whose ideas and practice can be inspiring in this regard. At the school which he directed at Barbiana, students engaged in collective reading and writing back to newspapers to express their collective views on some of the most pertinent issues of the period, not least the burning issue of military conscription. To what extent is this example of reading and writing together for citizenship likely to be emulated in our schools? There is always the danger that, unless meaningful activities of this type are carried out, citizenship education may never become education for citizenship. We need a sense of leadership in this area and better channels for the effective and genuine expression of student voices. The idea of holding a children's forum around the themes of the NCF documents is a welcome one. We should ensure that these types of activities become meaningful to the students as channels that foreground **their** voices. We require regular channels of this kind.

As indicated earlier, the emphasis on the imagination is equally a welcome development in the local dominant policy discourse. And it is imperative that approaches to teaching/learning are imaginative and involve the constant arousal of 'curiosity.' Unless this occurs, schools would be providing little

in the way of creating the right milieu for learning, both formally and non-formally, to become a lifelong individual and collective engagement.

### **Lifelong Learning, employability and individualisation**

It is heartening to note that the ideas expressed in these documents are encapsulated within the larger framework of lifelong learning. According to this concept, education is seen not as time-conditioned but as a continuum. This view is also strengthened by the principle, enshrined in the previous national curriculum, that schools should be developed as community learning centres which, we feel, can be justified on democratic, educational and economic grounds.

However, we must take a leaf out of the apparently discarded draft document for a national strategy for lifelong education, in conceiving of education in its broader context. We ought to avoid the current international and ideologically-conditioned pattern of regarding lifelong learning as a matter of an individual, as opposed to a social, responsibility and as being concerned primarily with 'employability.' We should be wary, when developing the final document, of adopting a language that is very much influenced by the dominant discourse on not only lifelong learning but education in general. In this discourse, emphasis is placed on the atomised individual, fully and solely (or together with parents) responsible for his or her own learning and therefore life chances. The politics of 'responsibilisation,' very much the main feature of the dominant discourse surrounding 'lifelong learning' in recent years, is typical of neoliberal/conservative governments. According to the 'responsibilisation' discourse, the onus for success rests with the individual and family. The blame for failure lies squarely on them or else their community. This absolves the State of any responsibility in the denying of its citizens the education to which they are entitled. Education like other matters in life, such as healthcare and pensions, becomes an individual and not a social responsibility.

We should, on the contrary, use this 'reponsibilisation' discourse in a manner that sees people primarily as social actors, with a range of human dimensions and not solely those of productivity and consumption. We would see education as primarily **a public and not a consumption good**. We are not saying that the NCF documents deliberately adopt the conservative approach but we want to highlight this alternative discourse to the current mainstream one on lifelong learning that has emerged from the OECD and EU, two institutions carrying great weight in European and other educational policy making corridors these days. Furthermore, we would prefer the overriding notion of lifelong education to that of lifelong learning, the latter placing the onus on the individual to take charge of her or his own learning. It allows the State to retain its responsibility to ensure that every person, at whatever age, gains access to the educational experiences to which he or she is entitled as a citizen in a democracy.

### Recognising the social forces involved

In order to avoid such an individualising process, we must ensure that we provide a final document that recognises the social forces that impinge upon and structure the learning process. Issues concerning social class, ethnicity, gender and other forms of social differentiation would be brought to bear on the whole process. These are the areas in which we specialise. We should be constantly aware of the danger of de-contextualising education and providing the image of an 'ideal type' of student. Traditionally this is one who is Western, 'white', 'Catholic', upper middle class, heterosexual, male and able-bodied.

We recommend this in keeping with the inclusionary pedagogical approach that this document advocates. We should avoid a uniform discourse about being Maltese and non-Maltese. There ought to be recognition of the shifting nature of identities. What counts as 'national' is, in reality, quite problematic, contestable and very partial. Furthermore, we must keep in mind that education is very much a dependant factor or variable. It does not change things on its own. It can do so only in concert with other sectors and forces in society.

### Hybridisation and entitlement

The stress on entitlement in this document is certainly one of its most positive aspects. This is key in a process of education for social justice. We would need, however, to highlight the danger of presenting the curriculum in a language of entitlement and **then providing 'opt out' clauses for certain schools and pupils**. There is the danger here that certain sectors in the educational system and schools might reject the 'Integrated Learning Areas' model. Disciplinary knowledge can well end up being 'powerful knowledge' only to some sectors, schools or pupils. Moreover, sectors and schools may reject subjects within areas. They could well offer L3, as well as some options, to some pupils only, but not to all. Whilst we support curricular autonomy as a process, we fear that this will lead to very differentiated outcomes, and repeat patterns of low achievement at the individual, school, sectoral and national levels already prevailing in our system.

There is always the danger, as indicated in several writings on the curriculum, that many of the key areas are so hybrid that, apart from not leading to certification, effectively serve to prevent the acquisition of disciplinary knowledge. Until Form II there is an emphasis on the study of Science, Arts, Health, Technology, and Citizenship Education and the choice of only two options for deeper study, including VET options, follows at this point.

It goes against the principle of entitlement that a large fee needs to be paid to follow the VET courses. There needs to be a serious revision here. Indeed, any charging of monies for any activity in the State education sector negates the concept of a right to education, and undermines the entitlement vision.

It was generally felt that the idea of offering English literature only as a choice from Form II onward needs to be seriously reconsidered, and that the final document should, in the context of subject choice, address the issue of Technology laboratories not being currently available in girls' secondary schools. The hybrid areas could well mirror the extra-curricular knowledge which middle class children acquire from the home and its milieu, while at school they concentrate on disciplinary knowledge. Whilst we support the Art, Sport and Health education programme as an entitlement of all children, we suggest that this should complement the disciplinary core, either through a lengthening of the school day, or after-school entitlement. Through an excessive emphasis on hybridisation we run the risk of undermining the very concept of entitlement the document professes to promote.

We need to ensure the availability of enough time for a strong disciplinary core to prevent it from losing out to 'hybrid' areas. We must guard against the tendency of allowing serious, in-depth knowledge, and mastery of core areas giving way to superficially-treated, broad-based areas. A strong disciplinary base does not preclude a judicious and meaningful thematic approach. Clearly, one area which needs to be revisited with regard to this type of approach is Mathematics.

#### **Different Languages and Faith-based Educations**

Other issues that need to be addressed in the final document concern minority language students and their L1, as well as which L2 and L3 they should learn. We should also address the issue concerning how these students ought to be taught. We feel this is a serious concern in a context which is increasingly becoming multi-ethnic with differential access to education and power available to different ethnic groups including different members of the so-called autochthonous population.

With regard to inclusion, we also need to devote due attention to the question of faith based education to ensure that its provision is in keeping with many of the declared NCF principles. We need the sort of provisions that strengthen autonomy and responsibility in the forming of conscience. **This includes opportunities to learn about different religions** and to do so not from the standpoints of the dominant Catholic belief system whereby different religions, and their respective knowledge, are positioned as 'Other.' We must ensure, in keeping with the NCF's principle of inclusion, that non-Catholics are allowed to exercise their right to an education in their faith and that the appropriate amount of time and relevant facilities are provided, including time and facilities for worship.

It is commendable that the NCF acknowledges Malta's growing cultural diversity, and values the history and traditions of its people. It recognizes the heterogeneous nature of the community of learners, thereby acknowledging and respecting individual differences of age, gender, beliefs, personal development, socio-cultural background and geographical location. What this provision in the NCF leads us to consider is the notion of diversity with respect to its practical implementation and especially the educational pedagogies involved. These can be grounded in Differentiated Instruction and/or Culturally Responsive Education. We should avoid categorising ethnically-diverse students and migrant children as children with learning disabilities. We must avoid any 'deficit model' at all costs, emphasising the strengths of all students.

### **Anti-Racism and inter-ethnic dialogue**

Issues concerning different ethnicities in any country foreground the issue of ‘intercultural education’. This issue is given a lot of importance throughout Europe, with entire education programmes being developed in this regard. This approach is, however, not without criticisms and we would do well to heed some of the concerns expressed in this regard.

Intercultural education implies a form of dialogue between cultures for inter-ethnic conviviality, and dialogue is indeed important. The term, however, has connotations of a simple and ideal situation of communicative action and exchange between people. As UBC Professor, Handel Kashope Wright argues, the reality is that this is not an exchange among equals in terms of access to power and resources but very much an exchange between those who are in a position of privilege and power and those, like many recent migrants from Sub-Saharan Africa and elsewhere, who lack this privilege. We should perhaps move in the direction of an anti-racist education and address issues such as: Dialogue among whom? Who wields power in this context? On what basis do people enter the dialogue? Who dialogues from which position (in terms of privilege or lack of it)? At what risk? Who sets the agenda? <http://freireproject.org/content/handel-kashope-wright-talks-project>

This is a delicate issue but the NCF was right to raise it, hopefully paving the way for in depth discussions and strategies around this area.

### **Enabling environments**

The focus on a child-centred NCF is commendable since it guards us against a ‘one shoe fits all’ strategy. It was argued that a classroom culture needs to be created whereby students regardless of ability, class, cultural or linguistic background are supported to be given the best opportunities to learn in a manner that recognizes and takes on board the way they are differently located.

The professional teacher’s role is to select suitable strategies that actively engage learners, motivating them to own and internalize their learning experiences. With the focus increasingly on the learner in social contexts, differentiated learning pathways are becoming more important and teachers need to adopt strategies that build on pupils’ previous learning and help them progress in a manner that does not sell them short. While the learning pathways approach is different, since people learn differently, the outcome should not provide marked differences. It should be a diversified set of learning processes that emphasize people’s strengths and not treat students as ‘deficits’. We want to shift the onus of disablement from the individual to the environment where changes constantly need to occur to render environments more enabling to each and every student in the interest of proper and genuine inclusion.

We need to strengthen the view, expressed time and time again, that LSAs are meant to be not a substitute for teachers but people who assist the class teacher in enabling the child to learn in her or his own way. It was pointed out that LSAs also have an important role in participating fully in the different learning plans, and should therefore be trained professionally to fulfill these responsibilities.



## The Work Factor

We would like to conclude this document by returning to the all encompassing notion of lifelong learning, discussed earlier, and focus on the issue of employability which warrants a thorough discussion. There are a number of progressive moments in the way the issue is articulated in the present draft. Examples include the following:

- Entitlement of all learners to a quality education that facilitates skill transfer, and that tones down early selection, while leaving pathways as open as possible, for as long as possible.
- Importance accorded to critical thinking and to socialisation into active citizenry
- Emphasis on creating pathways that do not block individuals in dead-end routes
- Promotion of a curriculum that includes hands-on learning in such initial vocational subject areas as engineering, hospitality, IT practitioners, and health and social care practitioners, in an effort to ensure that all find a congenial environment at school, without, however, excluding groups from the ‘mainstream’ educational experience.

The next step now is to move the discussion, with the final document and future policy making in mind, in the direction of exploring how people can be prepared for the transition to work. An OECD review of transition in several countries suggests that there are six key features of successful transition systems, which should be considered:

- A healthy economy and a well functioning labour market.
- Well-organised pathways.
- Workplace experience combined with education.
- Tightly knit safety nets for those at risk.
- Good information and guidance.
- Effective institutions and processes.

These systemic issues are not clearly developed in the draft NCF, nor are they linked together in ways that support transitions.

It is crucial that we do not reify the economy, presenting it as a ‘thing’ rather than a set of relations involving people. We should be careful not to present the economy as a ‘reality’ for which schools ‘need’ to prepare young people. On the contrary the economy should be presented as something with which young people can *engage critically* – part and parcel of the critical education emphasised in this document and discussed earlier.

For instance, we should avoid the widespread pitfalls of:

- Promoting the notion of ‘learning and re-learning to earn’ when data from different parts of the world indicate few of the jobs, promised with regard to this slogan, are available and when so much deskilling is taking place alongside the constant search for increasing profits at the cost of labour.
- The promotion of geographical and occupational mobility which fails to take into account the need for roots, for sociability, and for ‘careers’ rather than mere ‘jobs’ and the fact that, in these inter-related processes of ‘globalisation from above’ and ‘mobile capitalism’, it is goods that move freely not persons, as the traumatic plights of the migrants, referred to earlier, clearly suggest.
- The stress on adaptability and resilience *individualises* problems (once again the ‘responsibilisation’ danger) which are structural in nature (structures made up of relations among people, nevertheless), with the problem being attributed to the supply side rather than to demand. A ‘jobs crisis’ is being presented as a ‘skills crisis’.

It has been a standard critique of what is known as ‘Human capital theory’, relating prosperity to educational investment, that the acquisition of greater education does not necessarily lead to greater individual and national prosperity. A recent book called *The Global Auction* (Brown, Lauder and Aspin, 2010) draws on a range of international research indicating that “the competition for good, middle-class jobs is now a worldwide competition--an auction for cut-priced brainpower--fueled by an explosion of higher education across the world”. The authors point to emerging economies such as China and India as bringing about a change characterized by the provision of new global high-skill, low-wage workforce that is leading to a lack of good, financially rewarded jobs. The struggle for these few jobs will leave many highly qualified people disappointed, having to deal with underemployment, precarious living conditions and possibly poverty.

Once again we must guard against predominant catchphrases such as that of entrepreneurship, keeping in mind that many local start-ups fail within the first two years. We should also keep in mind that a system predicated on inequality, on competitive individualism, on consumerism, and on increasing insecurity, cannot be conjured away through abstract appeals to ‘social cohesion’, and solidarity with ‘marginalised and disadvantaged individuals or groups’

Furthermore, we should guard against referring to EU ‘policies’ and ‘directives’ as sufficient in themselves to legitimise a particular orientation or choice from alternative policy options. The EU has little if any formal legal ‘competence’ in educational matters, and its technical competence is often suspect given its commitment to the market. Hence, once again, its catchphrases should not be taken on board uncritically. We need to accept and engage with the fact that students are differentially located socially, i.e. that they come to the school with diverse backgrounds in relation to work, in terms of their aspirations, and in the way they relate to learning. An inclusive education system should be built around this consideration. We need to avoid seeing employers as beneficiaries of the educational system—in terms of getting human resources that are suitably skilled and socialised to

benefit production. The only specific contribution they should be asked to make is to provide work experience placements, giving students 'a taste of the work ethic and entrepreneurship in context.' In the final document we ought to emphasise their corporate responsibilities, or their role in promoting learning at work.

### **Conclusion**

We trust that the foregoing points, synthesised from discussions carried out among the department members, will be given their due consideration. We hope that they will contribute to generating a further healthy debate leading to a final NCF document or set of documents that spearheads a much need reform in our educational system. This should be a reform that facilitates the development of a genuinely democratic and social justice oriented educational system, one intended to bridge rather than reproduce, or exacerbate, difference in access to those educational outcomes to which every citizen is entitled. We reiterate our view that we would be most willing to fully participate in this kind of curricular reform.

## Convenzione tra la Santa Sede e la Repubblica di Malta sulle scuole cattoliche

La Santa Sede e la Repubblica Di Malta,

avendo presenti, da parte della Repubblica di Malta, i principi sanciti dalla Sua Costituzione e dagli Organismi Internazionali cui essa aderisce e, da parte della Santa Sede, i documenti del Concilio Ecumenico Vaticano II come pure le disposizioni del Codice di Diritto Canonico;

riconoscendo il diritto primario dei genitori di scegliere le scuole da essi ritenute più idonee per l'educazione dei propri figli;

riconoscendo altresì il diritto alla libertà d'insegnamento e il conseguente obbligo dello Stato di rendere possibile l'esercizio pratico di tale diritto, senza discriminazione;

considerando il carattere pubblico del servizio offerto dalle Scuole della Chiesa alla società maltese;

hanno convenuto sull'opportunità di addivenire ad un nuovo e definitivo Accordo sulle Scuole della Chiesa.

A tal fine la Santa Sede, rappresentata dal Suo Plenipotenziario Mons. Pier Luigi Celata, Arcivescovo titolare di Doclea, Nunzio Apostolico a Malta, e la Repubblica di Malta, rappresentata dal Suo Plenipotenziario Dr. Ugo Mifsud Bonnici, Ministro dell'Educazione e degli Interni, hanno stabilito di comune intesa quanto segue:

1. Lo Stato riconosce come "Scuole della Chiesa", oggetto del presente Accordo, le scuole che, pur appartenendo o essendo dirette da varie persone giuridiche canoniche, sono riconosciute come tali, per iscritto, dal competente Vescovo diocesano e sono a lui soggette a norma del Diritto Canonico.

2. 1. Lo Stato riconosce alla Chiesa il diritto di istituire e dirigere le proprie Scuole secondo la loro specifica natura e in autonomia di organizzazione e funzionamento, nel rispetto delle norme generali previste dall'ordinamento scolastico dello Stato circa il "National Minimum Curriculum" e le "National Minimum Conditions" attuati nelle Scuole dello Stato.

2. Qualora in una Scuola della Chiesa fossero riscontrate delle inadempienze di tali norme generali di fatto applicate nelle Scuole dello Stato, il Ministro dell'Educazione, prima di adottare qualunque eventuale provvedimento, dovrà concedere una moratoria di dodici mesi entro i quali la Scuola, salvo ogni altro diritto garantito dalla legge, si impegnerà ad adeguarsi alle stesse norme.

3. I criteri di ammissione alle Scuole della Chiesa sono liberamente fissati dalle competenti Autorità ecclesiastiche in modo che, senza discriminazione, sia assicurato il carattere pubblico del servizio offerto delle stesse Scuole a quanti aderiscono ai principi educativi di esse. Ciò non esclude la possibilità, secondo la missione propria della Chiesa ed a giudizio delle medesime Autorità ecclesiastiche, di riservare dei posti a categorie meno favorite o in considerazione di particolari esigenze sociofamiliari.

4. La Chiesa completerà il processo di riorganizzazione delle proprie Scuole in modo che tutte le Primarie e le Secondarie abbiano cicli completi di classi a partire dall'anno scolastico 1992-1993.

5. Le Scuole della Chiesa sono gratuite. La gratuità dell'insegnamento, già attuata nelle classi Secondarie, sarà estesa alle Primarie ed ai Kindergarten a partire, rispettivamente, dal 1 gennaio 1992 e dal 1 gennaio 1993.

6. Le Scuole della Chiesa sono finanziate dalla Chiesa e dallo Stato secondo i seguenti criteri:

1. *a)* La Chiesa mette a disposizione delle proprie Scuole gli edifici di sua proprietà in cui esse hanno sede.

*b)* Sono altresì ad esclusivo carico della Chiesa: la manutenzione e l'eventuale ampliamento degli edifici scolastici; l'eventuale affitto da terzi di immobili per uso scolastico; il compenso ai Consiglieri Spirituali; eventuali prestazioni di professionisti non appartenenti al personale docente o non docente stabilmente impiegato nelle Scuole; il convitto per studenti maltesi e non maltesi; l'insegnamento ad eventuali studenti non maltesi.

La Chiesa provvederà a finanziare tali spese con: raccolte di fondi; libere donazioni dei genitori od altri; una colletta annuale in ciascuna diocesi; rette dei convittori; rette di eventuali studenti non maltesi; eventuali altre rendite.

2. *a)* Sono a carico della Chiesa e dello Stato: le retribuzioni del personale docente e non docente, comprensive anche dei contributi sociali e dei "bonus" stabiliti dalla legge; le spese generali valutate nella misura del dieci per cento dell'importo totale delle retribuzioni del personale docente e non docente, considerate al lordo della detrazione corrispondente al contributo del personale religioso, di cui all'articolo 6, 2. *b)* ii).

*b)* La Chiesa contribuirà a finanziare le spese di cui all'articolo 6, 2. *a)* nella misura risultante dalla somma:

i) della rendita annuale della parte di capitale, ricavato dal migliore sviluppo della sua proprietà immobiliare, che essa destinerà a tale scopo e che affiderà alla Fondazione per le Scuole della Chiesa;

ii) e del contributo offerto dai Religiosi che prestano servizio nelle Scuole della Chiesa, corrispondente alla differenza tra la retribuzione ad essi di per sé spettante secondo quanto stabilito agli articoli 6, 2. *a)*, e 6, 2. *d)*, iii) e quella di fatto da essi percepita secondo le disposizioni delle competenti Autorità ecclesiastiche.

*c)* Lo Stato contribuirà a finanziare le stesse spese di cui all'articolo 6, 2. *a)*, nella misura corrispondente alla differenza tra l'importo totale di esse e il contributo della Chiesa, di cui all'articolo 6, 2. *b)*.

*d)* Al fine della determinazione delle retribuzioni del personale docente e non docente è stabilito che:

i) il personale docente comprende le stesse categorie previste nelle singole Scuole Statali;

ii) il numero del personale docente e non docente è stabilito in relazione alle necessità funzionali ed in proporzione del numero degli alunni di ciascuna scuola, secondo i criteri usati anche nelle Scuole Statali;

iii) le retribuzioni del personale docente e non docente, comprensive anche di contributi sociali e dei "bonus" stabiliti dalla legge, sono determinate, a parità di prestazioni e di titoli in misura uguale a quella corrisposta nelle Scuole Statali.

7. Allo scopo di consentire la tempestiva determinazione del contributo finanziario dello Stato, la Commissione per l'Educazione della Conferenza Episcopale Maltese presenterà al Ministero dell'Educazione, entro il 31 agosto di ogni anno, l'elenco del personale docente e non docente, religioso e laico, delle Scuole della Chiesa, previsto come necessario per il successivo anno scolastico, con l'indicazione delle rispettive retribuzioni.

8. 1. Il Governo verserà il proprio contributo, esente da ogni imposta, al Fondo per le Scuole della Chiesa, presso la Commissione per l'Educazione della Conferenza Episcopale Maltese, in sei rate bimestrali, anticipate, entro il giorno 15 dei mesi di ottobre, dicembre, febbraio, aprile, giugno, agosto.

2. In considerazione della diversa data di inizio dell'anno finanziario del Governo e di quello delle Scuole della Chiesa, nei mesi di ottobre e dicembre il Governo potrà continuare a

versare rate della stessa entità del precedente anno scolastico, salvo l'eventuale conguaglio da fare nei primi giorni del successivo anno finanziario del Governo.

9. Lo Stato assicurerà agli insegnanti delle Scuole della Chiesa le stesse facilitazioni previste per quelli delle proprie Scuole: corsi di aggiornamento ("in-service training"), borse di studio, etc.

10. 1. Lo Stato assicurerà agli studenti delle Scuole della Chiesa le stesse "allowances" e stipendi previsti per gli studenti delle proprie Scuole, e garantirà altresì ad essi le altre facilitazioni di cui godono gli studenti delle Scuole Statali, secondo modalità da concordare tra la Conferenza Episcopale Maltese ed il Ministero dell'Educazione e, in difetto di un'intesa, nei modi stabiliti dall'articolo 15.

2. Lo Stato, inoltre, riconosce l'equipollenza fra i titoli conseguiti nelle Scuole della Chiesa e quelli rilasciati dalle proprie Scuole, a tutti i fini per i quali tali titoli possano essere richiesti, senza alcuna discriminazione.

11. La Chiesa mette a disposizione delle proprie Scuole gli edifici ed i relativi annessi nello stato di fatto in cui essi si trovano. Le ristrutturazioni o migliorie che il Governo, ora o in futuro, riterrà necessario apportare agli stessi immobili saranno a carico dello stesso Governo, salvo il diritto di quest'ultimo ad essere risarcito, tenuto conto del tempo trascorso qualora gli stessi immobili non venissero più adibiti ad uso scolastico.

12. Qualora ne sia richiesto, con l'approvazione della Conferenza Episcopale Maltese, dalle persone giuridiche canoniche interessate, il Governo si impegna a far concedere da Banche da designare anticipi a tasso agevolato di interesse per effettuare opere di ristrutturazione, migliorie o ampliamenti che, a giudizio delle competenti Autorità ecclesiastiche, risulteranno utili per incrementare la funzionalità degli edifici o degli impianti delle Scuole della Chiesa o per assicurare ad un maggior numero di genitori l'esercizio del diritto di scelta educativa per i loro figli.

13. Le Scuole della Chiesa, attesa la loro funzione sociale e l'esclusione del fine di lucro, sono esenti da tasse di importazione sui beni destinati ad essere utilizzati per la loro attività e sono soggette ai canoni di utenza in vigore per l'uso domestico o non commerciale.

14. 1. Il presente Accordo entrerà in vigore, salvo quanto disposto negli articoli 4 e 5, al momento in cui le Parti si scambieranno ufficiale comunicazione della avvenuta piena applicazione di tutte le disposizioni dello stesso Accordo mediante gli strumenti giuridici propri dei rispettivi ordinamenti.

2. Il presente Accordo sostituisce ogni altra precedente intesa sulle Scuole della Chiesa [1].

15. 1. Se in avvenire sorgessero difficoltà di interpretazione o di applicazione del presente Accordo, la Santa Sede e la Repubblica di Malta affideranno la ricerca di un'amichevole soluzione ad una Commissione Paritetica che sarà composta, per parte della Santa Sede, dal Nunzio Apostolico a Malta e dal Presidente della Conferenza Episcopale Maltese o da loro delegati e, per parte della Repubblica di Malta, dal Ministro per gli Affari Esteri e dal Ministro responsabile per l'Educazione o da loro delegati.

2. In caso di mancato adempimento di quanto previsto al numero precedente, o di mancata soluzione amichevole di eventuali difficoltà di interpretazione o di applicazione delle disposizioni del presente Accordo mediante quanto previsto al numero precedente, o di mancato adempimento degli obblighi assunti in virtù del presente Accordo, salvi sempre i diritti spettanti alle Parti secondo il diritto internazionale, un ente ecclesiastico o il Governo che si ritengano creditori di qualsivoglia obbligazione derivante da questo stesso Accordo, avranno il diritto di adire, contro la parte inadempiente, gli organi giudiziari che abbiano giurisdizione e competenza.

Fatto alla Valletta, Malta il vent'otto novembre 1991, in doppio originale in lingua italiana e inglese, ambedue i testi facendo ugualmente fede.

Firma: 28 novembre 1991; ratifica: 18 febbraio 1993.

[1] Sono quindi da considerarsi *abrogati* l'Accordo sulle scuole cattoliche, siglato il 27 aprile 1985, e l'Intesa temporanea per il finanziamento delle Scuole cattoliche, del 31 luglio 1986.

## Accordo sulle Scuole Cattoliche

(Abrogato dalla Convenzione tra la Santa Sede e la Repubblica di Malta sulle scuole cattoliche di cui sopra)

Firmato il 27 aprile 1985

A conclusione delle trattative svoltesi a Malta e in Vaticano, le Delegazioni della Santa Sede e del Governo della Repubblica di Malta hanno raggiunto il 27 aprile 1985 i seguenti punti d'accordo sulla questione delle Scuole della Chiesa:

1. È previsto, secondo le modalità sotto indicate, che l'ammissione alle Scuole Secondarie della Chiesa abbia luogo tramite un Esame Nazionale, condotto congiuntamente dallo Stato e dalle Istituzioni Educative Cattoliche. Prima dell'Esame i genitori dei candidati indicheranno a quali Scuole desiderano inviare i loro figli in ordine di preferenza.

2. L'Esame Nazionale non sarà richiesto agli alunni che attualmente frequentano le Scuole Primarie della Chiesa e che avranno facoltà di accedere alle Secondarie del medesimo Istituto in cui si trovano iscritti, nell'intesa che il numero globale degli studenti delle scuole primarie e secondarie della Chiesa non superi quello registrato al 1 gennaio 1985.

3. Se successivamente sarà raggiunto un accordo circa i criteri di ammissione alle Scuole Primarie della Chiesa, l'obbligo dell'Esame Nazionale per le Secondarie non sarà più richiesto. A 1 più presto riprenderanno i lavori della Commissione Tecnica bilaterale per l'esame del Piano di Razionalizzazione delle Scuole della Chiesa.

4. Dal settembre 1985 saranno gratuiti il 6 (primo e secondo livello), 5 e 4 anno delle Scuole Secondarie. Nel settembre 1986 diverrà gratuito il 3 anno, e così di seguito fino al settembre 1988, quando il primo anno sarà gratuito. Dal settembre 1988, pertanto, si applicherà l'Esame Nazionale, salvo quanto previsto al n. 2.

5. Per le classi e negli anni in cui non è prevista la gratuità così come per le Scuole Primarie e Materne della Chiesa le direzioni degli Istituti potranno riscuotere le rette stabilite secondo i propri regolamenti.

6. La Chiesa è autorizzata a raccogliere le offerte dei fedeli per lo svolgimento delle sue attività educative.

7. È costituita una Commissione Paritetica con il mandato da portare a conclusione entro il 31 gennaio 1986 di:

- trattare della proprietà ecclesiastica prendendo atto della sua consistenza



- suggerire tempi e modi per una migliore utilizzazione delle proprietà della Chiesa gradualmente disponibili, nel rispetto delle norme del Diritto Canonico;
- dare indicazioni sul contributo che la Chiesa è in grado di dare per le sue Scuole;
- esaminare i bilanci finanziari annuali delle Scuole medesime formulando osservazioni e proposte;
- sulla base dell'impegno dichiarato dal Governo di contribuire al finanziamento delle Scuole, indicare l'entità della quota di partecipazione dello Stato, includendo anche l'anno scolastico 1985/1986.

8. Saranno salvaguardate l'identità delle Scuole Cattoliche e del loro insegnamento nonché l'autonomia della loro organizzazione e funzionamento nel rispetto delle norme generali previste dall'ordinamento dello Stato per l'Educazione.

Vaticano, 27 aprile 1985.

## Intesa 31 luglio 1986

### Intesa temporanea per il finanziamento delle Scuole cattoliche

(Abrogato dalla Convenzione tra la Santa Sede e la Repubblica di Malta sulle scuole cattoliche di cui sopra)

Le Delegazioni della Santa Sede e del Governo della Repubblica di Malta, prendendo atto delle difficoltà che tutt'ora non consentono di raggiungere l'auspicata intesa definitiva circa il finanziamento che renda possibile la fruizione gratuita delle Scuole della Chiesa secondo i punti 4 e 7 dell'Accordo del 27 aprile 1985, hanno raggiunto la seguente intesa:

1. A copertura della spesa complessiva di L. 858.000 prevista per il finanziamento delle classi gratuite delle Scuole Secondarie della Chiesa negli anni scolastici 1985 1986 e 1986 1987, e cioè di L. 358.000 per il primo anno relativamente alle classi 4, 5, e 6, e di L. 500.000 per il secondo anno relativamente alle classi 3, 4, 5, e 6, il Governo della Repubblica di Malta si impegna a contribuire con la somma di L. 429.000, da versare in rate successive al Fondo per le Scuole della Chiesa, secondo queste scadenze: L. 179.000 alla firma del presente atto; la rimanente somma di L. 250.000 in dodici rate successive uguali entro il venti di ogni mese, iniziando dal 20 settembre 1986.
2. La Chiesa in Malta si impegna a contribuire con la somma di L. 386.000, che essa ha raccolto dai contributi e che intende raccogliere da due collette annuali, dalla rendita eccezionale avutasi dal portafoglio estero nei mesi di gennaio marzo c.a., da una raccolta eccezionale fra tutti gli Istituti Religiosi anche non impegnati nella conduzione di Scuole.
3. Desiderando con ogni mezzo possibile assicurare il regolare funzionamento delle sue Scuole a vantaggio degli alunni e delle scelte educative dei loro genitori, la Chiesa in Malta, in via del tutto eccezionale e solo per questi due anni, si impegna a reperire in qualche modo, confidando nella comprensione e nella generosa solidarietà del popolo fedele, quanto sarà necessario a garantire la copertura dei costi.
4. In caso di disposizioni governative che provochino una modificazione dei costi previsti e

assunti come base di calcolo di cui sopra al punto 1, il Governo si impegna a coprire tale eventuale aumento.

5. L'intesa finanziaria sopra descritta si intende di carattere del tutto eccezionale e tale, in ogni caso, da non doversi interpretare come implicante o conseguente alcuna affermazione, da una Parte o dall'altra, di metodo o criterio o misura contributiva su base percentuale o altro, e cioè tale, comunque, da non recare alcun pregiudizio di sorta alle trattative tutt'ora in corso per l'intesa definitiva.

6. Le due Parti confermano il loro impegno a proseguire, senza interruzione, le trattative per stabilire definitivamente, entro e non oltre la fine dell'anno scolastico 1986 1987, i contributi della Chiesa e del Governo per il finanziamento delle classi gratuite delle Scuole della Chiesa, secondo l'Accordo del 27 aprile 1985.

In prospettiva dell'accordo definitivo, il Governo della Repubblica di Malta emenderà entro la fine di questo anno l'« Education Act 1974 » come emendato dal « Act No IX of 1984 » abrogando subsect. 12 (2) and subsect. 12 (3), in modo tale che la durata delle licenze ministeriali per l'apertura delle Scuole sia indefinita; e emendando il sect. 13 subsect. (2) e (3), in modo tale che sia eliminato quanto riguarda l'onere finanziario gravante sulla Direzione di una Scuola la cui gestione sia stata assunta dal Ministro.

8. Il Governo della Repubblica di Malta, ancora una volta in prospettiva dell'accordo definitivo, dichiara che l'Esame Nazionale non sarà richiesto agli alunni che nel prossimo anno scolastico 1986 1987 frequenteranno le Scuole Primarie della Chiesa e che, pertanto, avranno facoltà di accedere alle Secondarie del medesimo Istituto in cui si troveranno iscritti, senza pregiudizio al punto 2 dell'Accordo del 27 aprile 1985.

Malta, 31 luglio, 1986

Per la Santa Sede  
Pier Luigi Celata  
Nunzio Apostolico e capo della Delegazione della Santa Sede

Giuseppe Marcioca  
Presidente della Conferenza Episcopale

Per il Governo di Malta:  
Misfud Bonnici  
Primo Ministro

Joseph Cassar  
Ministro di Giustizia

Paolo Farrugia  
Ambasciatore presso la Santa Sede

# In.IT



www.initonline.it  
n° 14

**Direttore Scientifico**  
Paolo E. Balboni

**Direttore Responsabile**  
Domenico Corucci

**Redazione**  
Mario Cardona  
Marco Mezzadri  
Anthony Mollica

**Editore**  
Guerra Edizioni  
Via Manna, 25 - 06132 Perugia  
tel +39 075 5270257 - 8  
fax +39 075 5288244  
www.guerra-edizioni.com  
e-mail: geinfo@guerra-edizioni.com

**Grafica e impaginazione**  
Keen s.r.l.

**Copertina**  
Andrea Bruni - Keen s.r.l.

**Stampa**  
Guerra Stampa - Perugia

**Pubblicità**  
Guru S.r.l.  
Via Manna, 25 - 06132 Perugia  
tel +39 075 5270257 - 8  
fax +39 075 5288244

**Autorizzazione**  
Tribunale di Perugia  
n° 12 del 04/03/2000

**Tiratura**  
12.000 copie

*Le illustrazioni di questo numero riproducono particolari di oggetti d'arte dell'Italia.*

## Sommario 14 2004

### Metodologia

**Il lexical approach nell'insegnamento dell'italiano.** pag 2  
Mario Cardona

**Insegnare a "narrare":  
un percorso didattico acquisizionale.** pag 8  
Rossella Abbaticchio

### Italiano LS nel mondo

**Eduardo al Cairo.** pag 12  
Carmine Cartolano, Rosalinda Filippelli

**Vai, accendi la TV... e impara l'italiano!** pag 16  
Sandro Caruana

### Italiano L2 in Italia

**"Se capisco imparo tante cose belle".** pag 20  
Maria Cecilia Luise

**Università per Stranieri di Perugia.** pag 30

**Università per Stranieri di Siena.** pag 31

**Università di Venezia.** pag 32





italiano LS nel mondo

# vai, accendi la TV... e impara l'it

## LA TV È UN MEZZO

d'intrattenimento, di rilassamento, di svago. Eppure nell'isola di Malta la TV italiana serve anche ad imparare l'italiano ed avvicina l'isola a tutto ciò che è italiano, dallo sport alla musica, dalla gastronomia al mondo politico e finanziario.

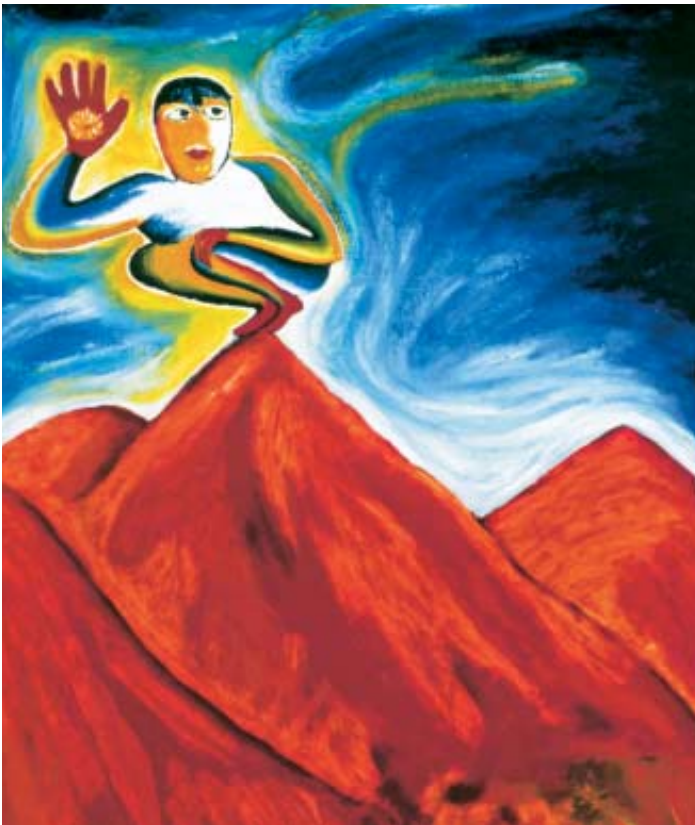
A Malta la lingua nazionale è il maltese, una lingua semitica, ma si parla anche l'inglese, perché prima del 1964 l'isola era una colonia britannica. Tuttavia, gli studi condotti

che bambini ed adolescenti maltesi riescano ad usare l'italiano nel parlato anche se non studiano la lingua a scuola. Ma perché e in quali circostanze la televisione può prendere il ruolo di un insegnante di lingua?

Come può essere così efficace se è unidirezionale? In mancanza di interazione si può imparare l'italiano?

Allora cominciamo dall'inizio... bisogna dire che se oggi a Malta la televisione italiana è popolare lo era ancora molto di più in passato. Basti pensare che si racconta che negli anni Sessanta ci si riuniva nelle case per seguire il 'Rischiattutto' di Mike Bongiorno e che le imprese della nazionale di calcio italiana si seguivano già con notevole passione. Negli anni Ottanta e Novanta l'avvento delle televisioni commerciali ha contribuito ad accrescere la popolarità della TV italiana a Malta. Basti pensare che nel 1996 lo share televisivo delle reti italiane superava quotidianamente il 40%. Non a caso si indica quest'epoca come quella in cui l'italiano si è diffuso maggiormente grazie alla televisione.

Da studi svolti a Malta negli anni Ottanta (i risultati dei quali sono stati riassunti da Brincat, 1992 e 1998) risulta che tanti alunni delle scuole elementari maltesi, che non avevano mai imparato l'italiano formalmente in vita loro, perché a Malta si inizia a studiare la lingua nelle medie, erano capaci di comprendere parole e frasi tratte dai programmi televisivi più popolari all'epoca. La comprensione dell'italiano era anche facilitata dal fatto che in maltese ci sono tante parole di origine romanza, provenienti sia dall'italiano sia dal siciliano. Pertanto, coloro che seguivano i programmi RAI o Mediaset comprendevano alcune parole che assomigliavano a quelle del maltese e le utilizzavano come aggancio per comprendere ciò che si rappresentava in TV. La conoscenza dell'inglese - a Malta praticamente tutti sono bilingui - rappresentava un aiuto ulteriore per acquisire certi tratti dell'italiano. Per esempio, se il maltese basa il sistema verbale sull'ordine aspettuale l'inglese adoperava un sistema temporale abbastanza simile a quello dell'italiano. Naturalmente, l'ausilio delle immagini facilitava la comprensione. I programmi italiani erano molto più attraenti rispetto a quelli maltesi, quelli doppiati introducevano a Malta il fascino dei telefilm americani o dei film più recenti di



Enzo Cucchi,  
Le stimmate,  
Zurigo, Galerie Bruno  
Bischofberger,  
1980

recentemente a Malta confermano che l'italiano ha un ruolo di notevole rilievo tanto che non si può considerare come una lingua straniera qualsiasi. Difatti, chi è esposto regolarmente all'italiano televisivo riesce ad acquisire un'ottima competenza della lingua. Peraltro, questa competenza non si limita solo alla comprensione perché non è raro

Hollywood. Insomma, la motivazione c'era, l'italiano non era poi tanto difficile da comprendere ed ecco il risultato ... all'inizio degli anni Novanta l'italiano era talmente diffuso a Malta che i turisti italiani che visitavano l'isola per studiare l'inglese si lamentavano che tutti gli parlavano in italiano! Tutto ciò può essere accostato ad una situazione abbastanza conosciuta in Italia, ossia quella di tanti cittadini albanesi che appena approdati in Italia, spesso privi di qualsiasi mezzo di sostentamento, riuscivano comunque a rispondere in un italiano pressoché perfetto alle domande postegli dal giornalista televisivo di turno. Aggiungo che l'influenza della TV o di altri mezzi di comunicazione sull'apprendimento delle lingue si nota anche in altri paesi europei. Per esempio, nei Paesi Bassi e in quelli scandinavi si ritiene che la competenza d'inglese di molti nativi sia così alta perché i programmi e i film non si doppiano mai, al massimo si mettono i sottotitoli.

Naturalmente l'influenza linguistica della TV ha avuto notevoli effetti anche sulla didattica dell'italiano a Malta. Infatti, molti insegnanti della prima classe delle scuole medie nelle quali si cominciava il processo d'apprendimento guidato d'italiano, si accorgevano che molti alunni erano già in grado di comprendere la lingua e a volte anche di esprimersi in italiano in modo scorrevole pur non avendo mai seguito una lezione di grammatica, di lessico o di scrittura creativa. Ciò metteva in difficoltà coloro che invece non seguivano così regolarmente la TV italiana e non a caso molti di questi studenti hanno riscontrato parecchie difficoltà per raggiungere il livello dei loro compagni, semmai ci sono riusciti.

Per di più, l'italiano a Malta veniva considerato, e si considera ancora, come una 'lingua facile', una lingua che si apprende tranquillamente dalla TV anche in assenza dell'insegnamento formale. Questo si nota ancora oggi perché gli studenti migliori delle scuole statali maltesi preferiscono studiare il francese o il tedesco formalmente, ritenendo di essere in grado di apprendere l'italiano seguendo i programmi televisivi. In merito a ciò, da un mio studio (Caruana, 1996) risulta che studenti delle scuole statali locali che non studiavano l'italiano erano spesso in grado di comprendere parole e frasi tratte da programmi televisivi e che non faticavano più dei loro compagni che studiavano l'italiano a scuola per seguire i programmi TV.

Questi dati mi hanno spronato ad investigare più a fondo quest'ambito e, appurato il fatto che a Malta l'italiano si comprendeva grazie alla TV, ho fatto una ricerca (Caruana, 2003) per verificare se nel contesto maltese la TV potesse anche portare all'acquisizione completa della lingua – cioè permettere a chi non studia l'italiano di parlare la lingua in modo comprensibile e corretto. Per questo motivo ho chiesto a 52 soggetti maltesi di 14 anni, che frequentavano le scuole medie locali, di narrare alcune scene dal film 'Modern Times' di Charles Chaplin. Tra i miei soggetti c'erano 26 apprendenti guidati d'italiano, che imparavano la lingua a scuola da quattro anni, e 26 apprendenti spontanei della lingua, cioè ragazzi che non avevano mai seguito lezioni d'italiano. Questi ultimi soggetti non erano mai stati in Italia e non avevano parenti italiani. Ebbene, tra i 26 apprendenti spontanei ben 17 che hanno fornito un'eccellente descrizione delle scene del film e hanno dimostrato di avere una buona conoscenza dei verbi, di usare frasi sintatticamente complesse e di ricorrere solo in pochissime circostanze alla commutazione di codice.

Non a caso, visto i risultati della ricerca alla quale ho fatto riferimento precedentemente, i soggetti che hanno dimostrato di avere il livello migliore - ben al di sopra del Livello Soglia ripreso dal *Common European Framework of Reference* (Council of Europe, 1996) - erano quelli che seguivano programmi della televisione italiana per circa tre ore al giorno. Inoltre, si segnala che quelli che avevano il livello migliore erano quelli che seguivano questi programmi fin da piccoli, cioè quelli che dall'età di 5-6 anni si sono già appassionati ai programmi TV italiani e che dunque sono cresciuti in compagnia di Fiorello, Teocoli e *bella compagnia*. Molti di questi ragazzi, oltre a seguire i programmi TV, dimostravano notevole interesse per altri aspetti della cultura italiana. Per esempio, molte ragazze hanno affermato di conoscere le canzoni di Eros Ramazzotti, di Zucchero e di Jovanotti. Alcuni ragazzi seguivano i programmi alla radio, specialmente "Tutto il calcio minuto per minuto". Un numero considerevole dei soggetti, tra cui anche alcuni apprendenti spontanei, hanno dichiarato di leggere ogni tanto i settimanali italiani di attualità. D'altro canto, in pochi hanno affermato di leggere i giornali e di visitare siti Internet - in quest'ultimo caso c'è una netta preferenza per i siti in inglese.



Quando ho presentato questi risultati agli insegnanti maltesi ricordo che c'era parecchia perplessità e anche un certo scetticismo. Tra le domande che mi ponevano ce n'era una che si ripeteva con insistenza "Che cosa ci stiamo a fare noi in classe se l'italiano s'impara dalla TV e dagli altri mezzi di comunicazione?". Per rispondere a questa domanda bisogna, prima di tutto, tenere in conto il fatto che c'è un'intera dimensione – quella dello scritto – che non si acquisisce dalla TV. Inoltre, è importante considerare la TV come uno strumento didattico utilissimo che può essere utilizzato dall'insegnante d'italiano. Grazie alla TV si presenta un italiano vivo e attuale in classe, si fornisce un input ricco e interessante, si presenta in classe l'italiano degli italiani e non solo l'italiano delle grammatiche e dei libri di testo! Sembra che fino a qualche anno fa la TV venisse concepita come una minaccia, uno strumento che insegnava la lingua in maniera 'disordinata' e dunque 'sbagliata'. Adesso, anche grazie al contributo della linguistica acquisizionale, si comprende che quando si impara una lingua in maniera implicita o spontanea i livelli raggiunti possono essere altissimi e spesso ciò che si impara rimane molto più a lungo nella memoria. A questo riguardo, si aggiunge che la televisione italiana è anche utile a Malta perché permette anche agli apprendenti guidati di rimanere in contatto con la lingua anche dopo aver smesso di studiarla. Non sono pochi i maltesi che, pur avendo terminato gli studi da parecchi anni, affermano di comprendere bene l'italiano ma di non comprendere più il francese, il tedesco o l'arabo pur avendo studiato una di queste lingue per cinque anni interi a scuola.

Chi ha esperienza dell'insegnamento di una seconda lingua nelle scuole è ben conscio che spesso ci si trova davanti a studenti che preferiscono approcci diversi all'insegnamento della L2. Ci sono gli studenti che preferiscono un approccio tradizionale, con regole grammaticali sistematiche ed esercitazioni regolari, mentre ci sono altri studenti che prediligono approcci comunicativi o funzionali, in cui l'enfasi viene posta sulla funzione della lingua piuttosto che sulla forma. I primi spesso ottengono una buona base grammaticale, ma riscontrano delle difficoltà nella produzione della lingua in ambiti comunicativi, i secondi invece riescono ad usare la lingua in chiave comunicativa ma si affidano più al loro intuito quando usano

la L2, tanto è vero che spesso riscontrano delle difficoltà negli esercizi a base grammaticale che si svolgono nella classe di lingua. Queste differenze che si riscontrano spesso tra gli studenti sono alla base dei problemi che devono affrontare gli insegnanti nella scelta dei metodi didattici da adoperare nella classe di lingua, se cioè privilegiare approcci più tradizionali o approcci comunicativi.

Le teorie recenti della glottodidattica dimostrano che non c'è nessun metodo o approccio didattico che possa essere valido in qualsiasi contesto ed è per questo motivo che negli ultimi anni si dà importanza agli approcci che mettono il discente in primo piano, perché per insegnare una lingua in modo efficace bisogna prima di tutto conoscere le necessità dei propri alunni. Il ruolo dell'insegnante è quello di dare stimoli a tutti gli studenti, fornendo loro la possibilità di ascoltare la L2 e di provvedere un input ricco che va ben oltre il libro di testo. L'input va utilizzato anche per mettere in rilievo aspetti formali o grammaticali della lingua d'arrivo, e può anche essere usato per offrire delle occasioni per utilizzare attivamente la lingua. L'esperienza maltese dimostra che i mezzi di comunicazione italiani possono essere uno strumento didattico di grande importanza nell'insegnamento dell'italiano.

L'input linguistico dai media, essendo un input non semplificato, può essere utilizzato durante le lezioni e il testo dei programmi televisivi, radiofonici o cinematografici può fornire spunti per incoraggiare l'interazione tra gli studenti. Inoltre, questi testi possono fornire delle basi per le esercitazioni scritte. A Malta, la possibilità di avere facile accesso ai programmi delle reti televisive italiane è un vantaggio che può essere sfruttato didatticamente, in quanto è possibile proporre dei compiti a casa che richiedono di seguire qualche programma televisivo. Peraltro, le attività didattiche basate sui mezzi di comunicazione possono essere attraenti e possono contribuire a ridurre le divergenze nella competenza di italiano L2 che risultano da una quantità inferiore di esposizione all'italiano prima dell'inizio dell'apprendimento guidato.

Per concludere, bisogna aggiungere che negli ultimi anni la situazione che riguarda i canali televisivi che si ricevono a Malta è mutata considerevolmente. Fino agli inizi



Enzo Cucchi,  
Buon vento,  
Collezione privata,  
1997



degli anni Novanta a Malta c'era una sola stazione locale, che trasmetteva in maltese e in inglese, oltre a molte stazioni italiane, tra cui la RAI, Mediaset e alcune stazioni TV private siciliane. Oggi invece il quasi-monopolio delle reti TV italiane non c'è più. Infatti, dal 1993 a Malta c'è un servizio di TV via cavo che consente agli abbonati di ricevere stazioni che trasmettono in inglese oltre alle stazioni in italiano citate sopra. Questo servizio a pagamento offre anche la possibilità di seguire stazioni televisive che trasmettono in francese, in spagnolo, in tedesco e in arabo. Se si tiene conto del fatto che circa il 70% dei maltesi si abbona a questo servizio si nota immediatamente che rispetto ad una decina di anni fa la diffusione dell'italiano è adesso in competizione con tante altre reti televisive. Ci sono anche molte persone che acquistano un'antenna parabolica che permette loro di ricevere canali da tutto il mondo. Inoltre, adesso a Malta ci sono anche tre stazioni private locali che trasmettono quasi esclusivamente in maltese e che hanno uno share quotidiano davvero notevole.

Negli ultimi tempi si è cominciato ad avvertire che l'italiano non è più una lingua appresa quasi da tutti ad una tenera età e ciò si spiega anche grazie al fatto che lo share quotidiano attuale delle reti italiane è intorno al 15%, cioè è più che dimezzato rispetto a dieci anni fa. Nelle prime classi d'italiano, ormai, ci sono tanti studenti che non hanno le basi che in passato avevano i loro coetanei che erano esposti all'italiano. Peraltro, si nota, che in queste classi ci sono studenti che hanno una competenza molto diversificata per quanto riguarda la lingua – c'è chi ha seguito la TV da quando era piccolo e pertanto comprende bene la lingua, c'è chi ha seguito solo canali locali o inglesi e ha un livello pre-basico o iniziale. Insomma, le sfide per gli insegnanti maltesi d'italiano sono aumentate e adesso sono davvero molteplici. Ormai parte del lavoro consiste anche nel mettere in pratica tecniche differenziate d'insegnamento e di incoraggiare tutti gli studenti a seguire programmi TV in italiano da loro indicati.

Dunque la TV, le videocassette e adesso Internet sono strumenti che possono essere utilissimi se fanno parte integrale del percorso didattico. A Malta abbiamo la fortuna di essere esposti all'italiano anche se la lingua non si parla nell'isola, c'è una storia di con-



Enzo Cucchi,  
Cagna,  
Collezione Lucio Mucciaccia,  
1998-1999

tatti e di collaborazione reciproca tra i due paesi, una vicinanza geografica che consente scambi frequenti. Insegnare l'italiano vuol dire proprio avvantaggiarsi di tutti questi elementi, perché i nostri discendenti hanno la possibilità di fare un'immersione totale nel mondo italiano senza prendere l'aereo o il traghetto!

#### BIBLIOGRAFIA

- BRINCAT, J. 1992c, *L'italiano della televisione: Lingua facile e lingua difficile*, in: Eynaud, J. (a. c. di), *Interferenze di sistemi linguistici e culturali in italiano. Atti del X Congresso AIPI*, Malta, MUP, 271-284.  
BRINCAT, J. 1998, *A Malta l'italiano lo insegna la televisione*, in: "Italiano e oltre", 13:52 - 58.  
CARUANA, S. 1996, *The language of the Italian media and its contribution towards the spontaneous acquisition and formal learning of Italian in Malta*, tesi M.Ed., Università di Malta.  
CARUANA, S. 2003, *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Milano, Franco Angeli.  
COUNCIL OF EUROPE, 1996, *Modern languages: Learning, Assessment. A common European framework of reference*, Council for European Cooperation/Education Committee, Strasbourg. <http://culture.coe.fr/lang>

Sandro Caruana \*

«ALAVOLJA IL SUO PADRE E LA SUA MAMMA NON FOLEVANNO»  
Fenomeni di contatto nella produzione scritta di italiano L2  
di apprendenti maltesi

*Italian L2 in Malta is often characterised by instances of language contact. This occurs because Italian normally starts being taught in Maltese schools when learners are 11 years old and would therefore already be in possession of a sound competence of both Maltese and English. The bilingual situation in Malta, in which code-switching is often present, leads to a situation wherein, while speaking and writing in Italian L2, learners often use utterances in which features of Maltese or, more rarely, of English are present. In this study, the written production of Maltese learners of Italian is investigated. Examples are provided from written texts of 16 year-olds which provide evidence of how language contact leads to transfer of graphemes and of lexical items into their learner language variety.*

*1. Introduzione*

Per via della sua posizione geografica al centro del Mediterraneo, l'isola di Malta rappresenta un punto di contatto tra la cultura europea e quella araba. Il maltese è una lingua semitica con influenze romanze e anglo-sassoni ed è attualmente la lingua che la stragrande maggioranza della popolazione maltese usa nel parlato. L'inglese, lingua che si è diffusa durante il periodo della colonizzazione britannica (1800-1964), mantiene

---

\* Università di Malta



un ruolo di notevole prestigio: si usa più spesso del maltese nello scritto ed è fondamentale a livello scolastico e universitario poiché, a partire dalle scuole elementari, molti libri di testo che si adoperano nelle istituzioni educative sono in inglese<sup>1</sup>.

A Malta, il multilinguismo è parte integrale della società, come testimoniano le vicissitudini storiche: fino agli anni trenta, le lingue ufficiali a Malta erano l'inglese e l'italiano<sup>2</sup>. L'inglese era la lingua dell'amministrazione britannica mentre l'italiano era presente nell'isola per via della prossimità geografica con l'Italia, che da sempre consente facili scambi a livello culturale e commerciale. Il maltese era '*il-lingwa tal-kċina*', ovvero 'la lingua della cucina', e veniva usato prevalentemente in modo informale nel parlato. La 'questione della lingua' (Hull, 1993) e la Seconda Guerra Mondiale ebbero un impatto forte sulla situazione linguistica dell'isola e il risultato fu l'accantonamento dell'italiano e l'adozione dell'inglese e del maltese come due lingue ufficiali, con il maltese che assunse anche il ruolo di lingua nazionale. Dal 1945 in poi divenne necessario ottenere una certificazione di lingua maltese per accedere all'università. Tuttavia il maltese diventò lingua obbligatoria in tutte le scuole secondarie dell'isola solo nel 1970 (Brincat, 2003: 328-329).

Lo sviluppo della lingua maltese, nonché la sua standardizzazione che ne diffuse l'uso anche nello scritto, è uno dei fattori più importanti nello sviluppo dell'identità nazionale maltese. Però anche nei periodi in cui i sentimenti di patriottismo erano particolarmente forti, l'inglese mantenne la sua posizione di acroletto, specialmente negli ambiti più alti e formali. A livello linguistico, lo sviluppo del maltese è stato influenzato dalla vicinanza geografica con l'Italia, in particolar modo con la Sicilia. Il contatto linguistico è evidente nei tantissimi sicilianismi e italianismi che fanno parte del lessico maltese. La stratigrafia della lingua maltese testimonia le varie fasi che hanno caratterizzato la storia di Malta e mostra come lo strato arabo sia entrato in contatto successivamente con il siciliano, con l'italiano e con l'inglese:

Strato	Periodo	Lingua
adstrato 2	1800-	inglese
adstrato 1	1530-	italiano
superstrato	(1091?) 1184-1900 circa	siciliano
strato principale	(870?) 1048-1241 circa	arabo di Sicilia
sostrato?	535-870 218 a.C. – 476 d.C. 650 a.C. – 50 d.C.	greco bizantino latino punico

Tab.1 – La stratigrafia della lingua maltese (da Brincat 2003: 24)

<sup>1</sup> Per ulteriori approfondimenti si vedano Brincat (2003) e Caruana (2007).

<sup>2</sup> Fino agli anni trenta, a Malta l'italiano era una lingua ufficiale. Veniva usato più che altro come acroletto, e si associava a domini specifici come quelli della chiesa, dell'amministrazione e dei tribunali.

L'italiano, che originariamente fu introdotto nell'isola durante il periodo dei Cavalieri Gerosolimitani dell'Ordine di San Giovanni (1530-1800) nella sua varietà toscana<sup>3</sup>, visse un periodo di notevole diffusione a Malta, specialmente dagli anni Sessanta fino agli anni Novanta, a causa della popolarità della televisione italiana a Malta (Caruana, 2003; 2006 e 2009b). I dati del Broadcasting Authority Malta<sup>4</sup> indicano che questa popolarità ha subito un netto calo quando è stato introdotto il pluralismo televisivo, che negli anni recenti ha portato alla nascita di molte stazioni locali. Questo calo è diventato ancora più marcato con l'avvento della televisione via cavo, satellitare e digitale che consente la visione di programmi televisivi da tutto il mondo.

La situazione linguistica attuale a Malta è in forte evoluzione. In questo senso è stato molto significativo, sul piano politico-amministrativo, l'inclusione del maltese quale una delle lingue ufficiali dell'Unione Europea nel 2004. Da un punto di vista sociolinguistico, dati recenti (Directorate General for Education and Culture, 2006, e vari studi citati in Sciriha & Vassallo, 2006) indicano che il maltese è la L1 di oltre il 90% della popolazione. Da altri dati inclusi nella pubblicazione del Directorate General for Education and Culture (2006), risulta che l'88% dei maltesi afferma di avere una buona competenza d'inglese mentre il 66% afferma di possedere una buona conoscenza anche dell'italiano.

Alla luce delle considerazioni riportate sopra, si osserva che l'italiano ha un ruolo sociolinguistico di notevole importanza nell'isola, tanto da fare parte dell'identità linguistica del popolo maltese. Si tratta, però, di una lingua che non si parla più a Malta da quando negli anni '30 perse lo status di lingua ufficiale. Tuttavia, nelle scuole maltesi l'italiano è ancora una lingua che viene studiata da molti studenti: proprio in quest'ambito si registrano spesso casi di contatto linguistico e di transfer che saranno presi in esame in questo lavoro, con particolare attenzione a ciò che accade a livello grafico e lessicale. L'obiettivo principale di questo lavoro è di investigare come si manifestano alcuni di questi fenomeni di contatto nella produzione scritta di italiano L2 di apprendenti maltesi.

## *2. La scuola e la commutazione di codice*

Il sistema educativo maltese è fortemente caratterizzato dal bilinguismo. L'inglese e il maltese si cominciano a studiare negli asili e nelle scuole elementari, vale a dire dall'età di quattro o cinque anni. Una buona competenza d'inglese è indispensabile

<sup>3</sup> Per informazioni più elaborate sull'italiano di Malta si veda Cassola (1998).

<sup>4</sup> Reperibili da: <http://www.ba-malta.org/>.

sia per completare gli studi alle medie sia per accedere all'università, dove quasi tutte le lezioni si tengono in inglese e dove la presenza di libri di testo in maltese è pressoché inesistente, se si escludono quelli usati dal dipartimento di maltese. Nel curriculum nazionale si sottolinea l'importanza del bilinguismo:

The National Minimum Curriculum considers bilingualism as the basis of the educational system. This document regards bilingualism as entailing the effective, precise and confident use of the country's two official languages: Maltese, the national language, and English. This goal must be reached by the students by the end of their entire schooling experience.

(Ministry of Education, 1999: 23)

In realtà, pur essendo regolato da un unico curriculum che stabilisce dei principi per tutte le scuole maltesi, l'uso dell'inglese e del maltese varia molto nelle scuole. Secondo ciò che si afferma nel curriculum nazionale maltese, nelle scuole elementari ci sono alcune materie che si dovrebbero insegnare in inglese e altre che si dovrebbero insegnare in maltese. Ciò che accade in realtà è che gli insegnanti si adeguano alle esigenze dei loro allievi e che all'interno delle classi maltesi c'è un continuo alternarsi di codici. Per citare un esempio, nel *teacher-talk* di una lezione di matematica alle elementari si alterna il codice in base a ciò che si spiega: l'inglese si usa per i termini tecnici e per i numeri, il maltese per gli altri enunciati, tra cui anche i segnali discorsivi:

...mela nagħtu każ tinsa l-formula tar-rate tinsihha għal xi raġuni jew oħra... tinqeda bil-formula originali (*scrive sulla lavagna*) *i equals p r t over hundred*... tajjeb... issa mela għandek *two two five* veru?... *l-interest is two two five* hawnhekk... *il-principle* huwa... *two five o o*... *ir-rate*... x'se nnizzel?<sup>5</sup>

(Camilleri, 1995: 159)

Nel contesto bilingue di Malta, la commutazione di codice è un fenomeno molto frequente. Non è raro, infatti, iniziare una frase in maltese e terminarla in inglese o viceversa, o che si cambi codice a seconda dell'interlocutore che si ha di fronte. La commutazione di codice maltese-inglese non è limitata alle funzioni puramente di-

---

<sup>5</sup> Insegnante: allora mettiamo che dimentichi *la formula matematica del tasso* (degli interessi), la dimentichi per qualche motivo o un altro... ti arrangi con la formula matematica originale (*scrive sulla lavagna*) *i uguale p r t diviso per cento*... va bene... adesso allora hai *due due cinque*, vero? ... *gli interessi sono due due cinque* qui... *il principio matematico è... due cinque zero zero*... *il tasso* (degli interessi)... cosa scriverò?

scorsive, come accade quando si usa un segnale discorsivo in maltese (come nel caso di *mela* [mɛ'le] 'allora', usato spesso per demarcare l'inizio di un nuovo enunciato [si veda esempio 1]), per poi formulare il resto dell'enunciato in inglese, ma in certe circostanze caratterizza enunciati e periodi interi (si vedano esempi 2 e 3).

- (1) Mela.... children let's go!  
'Allora...ragazzi andiamo'
- (2) IMBAD JIGU JGHIDU LI IT IS NOT BALANCED<sup>6</sup>  
'Eppoi dicono che non sia equilibrato'
- (3) Iva jekk jogħġbok. But just a little please<sup>7</sup>  
'Sì prego. Ma solo un po' per favore'.

Le lingue straniere, tra cui anche l'italiano, si cominciano a studiare all'età di undici anni e nelle scuole medie maltesi è obbligatorio studiare almeno un'altra lingua oltre al maltese e all'inglese<sup>8</sup>. L'italiano è la lingua straniera più popolare a Malta, con più della metà degli studenti delle scuole medie che sceglie di studiarlo, seguito abbastanza da vicino dal francese e a maggiore distanza dal tedesco. Lo studio dell'italiano a Malta è favorito dalla vicinanza geografica tra i due paesi, dai molti elementi lessicali romanzi che ci sono nel maltese e anche dalla presenza dei canali televisivi italiani che si ricevono a Malta che, pur non essendo così popolari come lo erano nel recente passato, sono seguiti regolarmente da circa il 20% della popolazione (Caruana, 2006; 2009b). L'italiano L2 si sovrappone pertanto a due lingue che i discenti avranno già appreso in una fase precedente del loro percorso di apprendimento linguistico: nella maggior parte dei casi, il maltese L1 e l'inglese L2. Inoltre, l'italiano entra a far parte di un sistema linguistico caratterizzato dalla commutazione di codice, perché coloro che cominciano ad apprendere l'italiano sono immersi nella situazione bilingue di Malta in cui si ha un continuo alternare di inglese e di maltese<sup>9</sup>:

<sup>6</sup>Questo esempio è tratto da un commento incluso in un blog del 2 dicembre 2009 della versione online del giornale *The Times of Malta* ([www.timesofmalta.com](http://www.timesofmalta.com)). La frase, interamente scritta in maiuscolo, contiene alcune varianti ortografiche nella proposizione in maltese. La forma grafica standard è "Imbagħad jġu jghidu li..."

<sup>7</sup>Esempio tratto da Sciriha & Vassallo (2006: 107).

<sup>8</sup>Fanno eccezione alcune scuole private in cui le lingue straniere si cominciano ad apprendere ad un'età inferiore agli undici anni. Inoltre, è da notare che dal 2005 in alcune scuole statali è stato avviato un programma di *language awareness*, durante il quale si fanno alcune lezioni di italiano ai bambini che frequentano le scuole elementari.

<sup>9</sup>Camilleri (1995:154-160) propone un'ampia gamma di esempi di commutazione di codice maltese-inglese. Sempre Camilleri (1995:169-213) prende in considerazione la commutazione di codice in

C'è anzi da sospettare che la presenza di commutazione di codice, nella comunicazione verbale all'interno del gruppo bi- o plurilingue, sia da ritrovare in qualunque situazione di plurilinguismo, e sia quindi con esso in qualche misura consustanziale, al punto da giustificare l'equazione bilinguismo = commutazione di codice, e da rendere la presenza e la tipologia della commutazione di codice come diagnostiche della stessa esistenza di bilinguismo effettivo e delle sue diverse configurazioni.

(Berruto, 1998: 16)

In base a queste considerazioni non è sorprendente riscontrare moltissimi casi di contatto linguistico nella produzione scritta in italiano di apprendenti maltesi. Anche se una percentuale considerevole di studenti maltesi acquisisce un'ottima padronanza della lingua a livello comunicativo, nei lavori scritti si riscontrano spesso casi in cui il contatto maltese-inglese-italiano è evidente, anche perché il modo di scrivere formalmente (come, per esempio, nei temi scolastici) in italiano dei discenti maltesi è spesso caratterizzato da espressioni colloquiali o informali. Accanto a questi tratti, comprensibili anche per un parlante nativo, ne emergono altri che a volte sono più difficilmente decifrabili: sono singoli elementi lessicali e costruzioni morfologiche in cui la presenza del maltese o, più raramente, dell'inglese è molto marcata. In alcuni casi gli apprendenti d'italiano L2 a Malta fanno ricorso alla commutazione di codice come una strategia di comunicazione (Camilleri, 1995: 165-168; Poullisse, 1997): nei casi in cui non sono in grado di enunciare una parola o una frase in italiano fanno ricorso ad un altro codice che nella determinata circostanza è loro più familiare.

### 3. Il maltese e l'italiano a livello scritto: alcune osservazioni comparative

Per fare alcune considerazioni sull'italiano L2 di apprendenti maltesi è necessario esporre alcuni aspetti comparativi. Il maltese conserva alcuni tratti della sua etimologia semitica, come si noterà dalle seguenti osservazioni. Prima di tutto va rilevato che nell'alfabeto maltese sono presenti alcuni grafemi, per le consonanti e per le semivocali, che a livello fonetico non combaciano esattamente con le forme italiane corrispondenti:

ċ = affricata postalveolare sorda	(malt. <i>ċavetta</i> [tʃv'vet:v], 'chiave')
ġ = affricata postalveolare sonora	(malt. <i>ġarra</i> [dʒər:v], 'giara')
ħ = fricativa glottale sorda	(malt. <i>ħalib</i> [ħe'li:p], 'latte')

---

contesti di istruzione formale a Malta, mentre in Caruana (2003:161-182) si investiga la commutazione di codice di apprendenti maltesi nell'italiano L2 parlato. Per una rassegna più generale su *code-switching* e bilinguismo si vedano Milroy & Muysken (1995) e Wei (2000).

k = oclusiva velare sorda	(malt. <i>kulur</i> [ku'lu:r] ‘colore’)
x = fricativa postalveolare sorda	(malt. <i>xabla</i> [ˈʃvɛ:blɛ] ‘sciabola’)
j = approssimante palatale	(malt. <i>Jannar</i> [jɛn'nɛ:r] ‘gennaio’)
w = approssimante labiovelare	(malt. <i>wejter</i> [ˈwɛɪtɛr] ‘cameriere’)
ž = fricativa alveolare sonora /	(malt. <i>Žaren</i> [zɛ're:n], ‘Nazzareno’)
affricata palato-alveolare sonora	(malt. <i>gazzetta</i> [gɛ'dz:ɛt:ɛ] ‘giornale’)

È da rilevare anche la presenza del grafema *h* e del digramma *gh* (residui dell'origine araba del maltese) ai quali non corrispondono degli elementi fonetici<sup>10</sup> e che, nella maggior parte dei casi, servono come diacritici per allungare le vocali che seguono e precedono, es. malt. *logħob* [lɔ:p], ‘giochi’ (sostantivo). Inoltre, va rilevata la presenza dell'occlusiva glottale [ʔ], anch'essa assente dall'italiano standard, alla quale corrisponde il grafema *q* dell'alfabeto maltese. Le approssimanti [j] e [w] si usano anche nei dittonghi (es. *saqajn*; *mużew*, [sɛ'ʔɛɪ]; [mɔ'zɔw] ‘piedi; museo’).

Alcuni dei grafemi presentati sopra vengono riprodotti nei lavori in italiano degli studenti maltesi, come si rileverà nel paragrafo seguente.

A livello vocalico ci sono delle corrispondenze fonetiche che in certi casi sono analoghe a forme del siciliano, come attesta Brincat (2003: 122) che afferma che «dove in italiano la parola termina in –e, in maltese si ha –i come in siciliano, e dove termina in –o si ha –u». Lo stesso autore propone la seguente tabella, in cui vengono presentate alcune corrispondenze fonetiche delle vocali, che a volte si manifestano anche nell'italiano L2 dei maltesi:

	vocale mediana tonica		posizione finale atona				
	ō > ó > u	ē > é > i	o > u	a = a	e > i	o > u > ø	e > i > ø
italiano	coróna	caténa	velo	tela	voce	filo	colore
siciliano	curuna	catina	velu	tila	vuci	filu	culuri
maltese	kuruna	katina	velu	tila	vuci	fil	kulúr

Tab. 2 – Corrispondenze fonetiche: le vocali (da Brincat, 2003: 123)

Se i passaggi o > u ed e > i sono tra le caratteristiche principali delle corrispondenze fonetiche italiano-maltese, Brincat (2003: 123) osserva che in altri casi c'è anche il passaggio inverso che si registra in alcune parole dove *u* si trova in sillaba chiusa (es. malt. *frott*; *gost*; *zokkor*; *ponta*; *boxxla*, ‘frutto; gusto; zucchero; punta, bussola’).

A livello delle consonanti, le corrispondenze tra italiano e maltese sono molto

<sup>10</sup> Quando *h* e *gh* ricorrono in posizione finale, assumono il valore fonetico della fricativa glottale sorda [h], es. malt. *qligh* [ʔlɪ:h], ‘guadagno’ (sostantivo).

più numerose e irregolari rispetto a quelle vocaliche. In questa sede mi limito ad elencare alcune delle più frequenti<sup>11</sup>:

	italiano	maltese
p > b	pallone, piccione, piccone	ballun, beccun, baqqun
k > g	macchina, vacanza, scassa	magna, vaganza, żgassa
tʃ > ts	Francia, lancia, laccio	Franza, lanza, lazz
s > ts	falso, polso, balsamo	falz, polz, balzmu
kj / pj > tʃ	chiaro, chiave, piatto, piombo	ċar, ċavetta, ċatt, ċomb
s > ʃ (ss > ʃʃ)	sorte, scopa, cassa, bussola	xorti, xkupa, kaxxa, boxxla
k > ʔ	campana, corte, piccone	qanpiena, qorti, baqqun

Tab. 3 – Alcune corrispondenze fonetiche comuni: le consonanti

A livello grafico, è da sottolineare come <s> intervocalica in italiano sia spesso rappresentato dal grafema <ž> in maltese, es. malt. *eżami; eżempju; baži*, ‘esame; esempio, base’. Ciò accade anche in posizione iniziale, di fronte alle occlusive e fricative sonore, nasali e laterali, es. malt. *žball; žgassa; žvantagġ; žmaga; žloga* ‘sbaglio, scassa, svantaggio, smaga (= indebolire), sloga’ e anche nel caso del suffisso –*izmu*, es. malt. *komuniżmu; mekkaniżmu; terroriżmu* ‘comunismo, meccanismo, terrorismo’.

Un altro fenomeno, che influenza notevolmente anche la produzione scritta di maltesi che scrivono in italiano è la geminazione delle consonanti (Brincat, 2003: 126). Ciò accade nel caso di consonanti che seguono le vocali toniche (malt. *mobbli; Prattika; stabbli*, ‘mobili (sostantivo); pratica; stabile’) e in molti suffissi derivazionali (malt. *tentazzjoni; provokattiv; ġustizzja; probabbli* ‘tentazione; provocativo; giustizia; probabile’). In altri casi meno frequenti si registra il fenomeno inverso, ovvero l’uso della consonante singola laddove nella forma corrispondente in italiano è doppia (malt. *dubju; rabja* ‘dubbio; rabbia’). Inoltre, in maltese, è molto frequente l’apocope (es. malt. *ballun; salott; kattiv; faċilment* ‘pallone; salotto; cattivo; facilmente’).

Il contatto linguistico a livello morfologico tra italiano e maltese è stato trattato ampiamente in vari studi, tra cui Mifsud (1995), Brincat (2003) e Caruana (2009a). In questa sede mi limito ad osservare che si riscontrano parole di origine romanza a cui si uniscono affissi flessionali semitici. Molte forme di origine romanza fondono morfemi semitici alla base lessicale. Per esempio, nella morfologia nominale si hanno termini di origine italiana o siciliana a cui si aggiunge il suffisso –*ijiet* del plurale

<sup>11</sup> Brincat (2003: 124-129) tratta il fenomeno in modo più dettagliato. Alcuni esempi riportati nella tab. 3 sono tratti da questo lavoro.



semitico (es. malt. *klassi-jiet; eżami-jiet; elezzjoni-jiet* ‘classi; esami; elezioni’) e nella morfologia verbale gli affissi semitici *n-*, *t-*, *i-*, *-jt*, *-t* che marcano la persona, si aggiungono alle basi lessicali romanze (es. malt. *n-istudja; t-kanta; i-falli; kanta-jt; spara-t* ‘studio; canti; [lui] fallisce; cantai; [lei] sparò’). L’integrazione delle forme romanze alla morfologia semitica è più complessa quando avviene tramite l’introflessione, ovvero rispecchiando il componente non concatenativo del maltese. Per esempio, ci sono parecchi sostantivi che derivano dall’italiano che si integrano nei *pattern* di plurale fratto del maltese (es. malt. *serp* > *sriep* ‘serpente > serpenti’; malt. *koxxa* > *koxox* ‘coscia > cosce’; malt. *ballun* > *blalen* ‘pallone > palloni’, malt. *čavetta* > *čwievet* ‘chiave > chiavi’).

#### 4. I dati tratti dai lavori scritti d’italiano L2 a Malta

In questo lavoro si fa una disamina dell’italiano scritto di studenti maltesi di sedici anni che, nella maggior parte dei casi, studiano la lingua a scuola da almeno tre anni. I dati sono tratti dall’esame MATSEC (Matriculation Secondary Examination Certificate) ovvero l’esame che si fa alla fine della scuola media che a Malta si inizia all’età di undici anni e si termina all’età di sedici anni. Quest’esame è suddiviso in quattro parti, ognuna delle quali ha il 25% del voto totale: in ogni sezione, si valuta una delle quattro abilità linguistiche (ascolto, parlato, lettura, scritto). La sezione da cui sono tratti i dati riguarda il tema scritto, che si valuta sia per la competenza comunicativa sia per la correttezza grammaticale. Lo scopo principale della presentazione dei dati seguenti è di proporre una classificazione delle forme che si attestano negli elaborati scritti in cui si manifestano fenomeni di contatto linguistico. I dati riguardano principalmente casi in cui il contatto linguistico è evidente a livello grafico, a livello lessicale e a livello morfosintattico:

(1) a livello grafico: nello scritto si manifestano spesso delle occorrenze di transfer dal sistema grafico del maltese e, più raramente, dell’inglese

##### a. Elementi grafici maltese > italiano:

- *xjenzato, xenata*, malt. *xjenzat; xenata* (malt. <x>: grafema usato per la fricativa postalveolare sorda);
- *amerikano; unika; Vatikano*, malt. *amerikan; unika; Vatikan* (maltese <k>: grafema per l’occlusiva velare sorda);
- *pajese; le mie zije*, malt. *pajjiż; iz-zijiet* (maltese <j>: grafema usato nei dittonghi e nel suffisso di plurale *-jiet*’
- *curaggio; vuci; rigalo; passiggata*, malt. *kuraġġ; vuçi; rigal; passiggata* (uso

- di vocali in base alla forma corrispondente in maltese, si veda tab. 2);
- ballone; balla, malt. *ballun*, ‘pallone, palla’ (p > b, si veda tab. 3);
  - vaganza, malt. *vaganza* (c > g, si veda tab. 3);
  - kaxxe, malt. *kaxxi*, ‘casse’ (ss > xx, si veda tab. 3);
  - occasione; ezami; bizzionnio; presente; esattamente, malt. *okkazjoni*, *eżami*; *bżonn*; *preżenti*; *eżattament* (intervocalica <ż>);
  - lezioni; grazie; ringrazzio; probabile; positivo, malt. *lezzjoni*; *grazzi*; *nirringrazzja*; *probabbli*; *pożittiv* (geminazione).

È da rilevare come queste forme si estendano anche ad elementi lessicali italiani, che non hanno una forma corrispondente identica in maltese. Tra gli esempi che ricorrono nei dati ci sono *barka*<sup>12</sup>, *finke*, *korre* e *uccizo*, *meze*, *izola*: tutti elementi lessicali non attestati in maltese perché per queste parole si adoperano forme semitiche (malt. *dġħajsa*; *sakemm*; *jġgri*; *qatel*; *xahar*; *gżira* ital ‘barca; finché; [lui] corre; ucciso, mese, isola’) Si attestano anche le forme *ke*, *kwale*, *kwalke*, *kjedere*; *kjama* ‘che; quale; qualche; chiedere; chiama’, specialmente tra gli apprendenti che dimostrano una competenza abbastanza limitata d’italiano L2.

#### b. Elementi grafici inglese > italiano

- fotografici; *pharmacia*; fotocopiare; *telphono* (ingl. <ph>, digramma usato per la fricativa labiodentale sorda);
- *internationale* (ingl <ti>, digramma usato per la fricativa postalveolare sorda);
- *hospitale*; *habito* nel centro (grafema ingl. <h>)

(2) a livello lessicale: sia nello scritto sia nel parlato si manifestano delle occorrenze in cui l’italiano L2 dei maltesi presenta delle differenze rispetto all’italiano standard o neo-standard. Queste occorrenze sono anche adoperate come strategie di comunicazione.

a. l’elemento lessicale mantiene la forma grafica originale della lingua di partenza (escludendo i segni diacritici dei grafemi maltesi):

- esempio gonna pubblici (‘per esempio, i giardini pubblici’, malt. *gonna* ‘giardini’);
- la stedina è per tutta la mia famiglia (‘l’invito è per tutta la famiglia’, malt. *stedina* ‘invito’);

<sup>12</sup> In maltese la base lessicale ‘barca’ si attesta solo in alcune forme tra cui *barkun* (‘grande barca’) o la forma verbale *imbarka* (‘imbarca’).

- lasciare molte kaxxe dello ‘take-away’ alla bancina (‘lasciare molte scatole [molti contenitori] del *takeaway* sul marciapiede’, malt. *kaxxi* ‘scatole’; *bankina* ‘marciapiede’);
- è lo spazio di parking (‘lo spazio per il parcheggio’, ingl. *parking* [forma usata anche in maltese, *parkeġġ*], ‘parcheggio’);
- ha underground garage (‘ha un garage nel sottosuolo’, ingl. *underground* ‘sottosuolo’).

b. l’elemento lessicale viene “italianizzato” (tramite l’uso di grafemi dell’alfabeto italiano e tramite processi di analogia):

- grazie per la tua aiununa (‘grazie per il tuo aiuto’, malt. *għajmuna* ‘aiuto’);
- perdiamo il nostro sorso dei nostri soldi (‘perdiamo la fonte dei nostri soldi’; malt. *sors*; ingl. *source* ‘fonte’);
- un altro problema e le fume del drangio (‘un altro problema è l’odore [dallo scarico] dei tubi di drenaggio’, malt. *dranaġġ* ‘tubi di drenaggio’; ingl. *fumes* ‘odori’);
- stanno per graduare (‘stanno per laurearsi’, malt. *tiggradwa*; ingl. *to graduate* ‘laurearsi’);
- è molto affordabile (‘è a buon mercato / me lo posso permettere’, ingl. *affordable*; forma usata colloquialmente in maltese *tista’ taffordja* ‘poterselo permettere’);
- sta affettuando l’apparenza della città (‘sta condizionando [in modo negativo] la città [come appare la città]’ malt. *taffettwa*; ingl. *to affect* ‘influenzare, condizionare’);
- loro sono sempre saportati la nostra famiglia (‘hanno sempre sostenuto la nostra famiglia’, ingl. *to support* ‘sostenere’, *tissapportja* usata colloquialmente in maltese);
- non mi può spogliare la curiosità (‘non mi può rovinare la curiosità’ ingl. *to spoil* ‘rovinare’);
- la maggioranza della giornata ho regardato la tv (‘per la maggior parte della giornata ho guardato la televisione’ fran. *regarder* ‘guardare’).

Quest’ultimo esempio citato sopra rappresenta un caso abbastanza raro nella produzione scritta degli apprendenti maltesi d’italiano L2: si tratta di un esempio di transfer dal francese all’italiano, molto probabilmente causato dal fatto che l’apprendente studia anche il francese a scuola, a parte l’italiano. Pur essendo casi abbastanza sporadici, esempi di transfer dal francese sono stati anche attestati in altri contesti, tra cui Caruana (2003: 176-177).

Nel caso degli esempi sopraelencati si nota come il contatto linguistico, tra il maltese o l'inglese e l'italiano L2 porti alla creazione di ibridismi. Altre occorrenze simili si registrano con l'uso del suffisso derivazionale *-oso* (es. allegroso; trafficoso [malt. *traffikuża*]; storbiosi 'rumorosi' [dal malt. *storbju, storbjuż* 'rumore, rumoroso', dal siciliano 'sturbari']) e con l'uso dei suffissi del participio passato e presente (es. *dipressionato* 'depresso'; *ipparkkjato* 'parcheggiato'; *lavorante* 'lavoratore'). Questi suffissi si attestano in molte forme che fanno parte del maltese standard<sup>13</sup>, ma nei casi citati si sovraestendono a forme usate nella varietà d'apprendimento.

c. i cosiddetti *false friends*<sup>14</sup>, ovvero elementi lessicali che sono attestati in italiano ma che nella produzione scritta degli apprendenti maltesi d'italiano L2 vengono adoperati con un'accezione diversa rispetto a quella dell'italiano standard, a causa di un processo di transfer dall'inglese o dal maltese:

- copiarci tutti gli appunti di ogni soggetto; scrivermi la pagina e il suggeto (malt. *sugġett*; ingl. *subject* 'materia scolastica');
- hanno affacciato il problema ('hanno affrontato il problema', malt. *tiffaċċa problema* che calca la forma ingl. *to face a problem*);
- io ha studiare al testo di Venerdì ('devo studiare per l'esame di venerdì', ingl. *test* [forma usata in maniera identica anche in maltese]);
- con l grande ammonto di macchine ('con la grande quantità di macchine', malt. *ammont*; ingl. *amount* 'quantità');
- non attendo scuola per due settimane ('non frequento la scuola da due settimane', malt. *attenda*; ingl. *to attend* 'frequentare');
- parto per l'Italia con i miei parenti ('parto per l'Italia con i miei genitori', ingl. *parents* 'genitori');
- il pavimento non è bene in tutte le zone ('il marciapiede non è a posto [è disastrato] in tutte le zone', ingl. *pavement* 'marciapiede');
- io ho in letto perché è involuto in incidente ('sono a letto perché sono stato coinvolto in un incidente', malt. *involut*; ingl. *involved* 'coinvolto');
- puoi tirare una caviglia ('puoi slogarti la caviglia', si ipotizza un calco traduzione sulla base della forma ingl. *to pull a muscle* 'strappare un muscolo'. Tuttavia, può anche trattarsi dell'italianizzazione della forma maltese 'tirwi' 'ti sloghi');

<sup>13</sup> I seguenti sono alcuni esempi dal maltese standard: con il suffisso *-uż* ('-oso'): *religjuż; skrupluż; rigoruż; perikoluż*, con i suffissi *-a* e *-ant*: *kalkulat; reġistrat; evitat; relatat; kantant; kummiddjant; ċelebrant*.

<sup>14</sup> Questa denominazione ricalca quella adoperata da Browne (1987).

- tutto tuo, gennaio (forma usata per concludere una lettera, che ricalca il malt. *dejjem tiegħek* [lett. ‘sempre tuo’] o l’ingl. *always yours*).

(3) a livello morfosintattico: è sicuramente il livello dove il transfer dal maltese o dall’inglese è meno evidente. Ciò è anche dovuto al fatto che l’ordine non marcato dei costituenti sia in maltese sia in inglese è SVO, così come lo è anche in italiano.

Nell’acquisizione dell’italiano L2 a Malta a livello morfologico è raro riscontrare il transfer degli affissi flessionali. Tuttavia, si registrano parecchi esempi in cui l’accordo viene reso tramite suffissi usati in maltese e in cui gli articoli invariabili *il-* e *l-* del maltese si sovraestendono a forme dell’italiano:

- due settimane fa; alcuni paroli; i familji (in questi casi si usa il suffisso *-i* [che in maltese si usa sia per sostantivi al maschile sia per sostantivi al femminile] anche per i sostantivi al femminile plurale in italiano);
- il-film; l-ezame; il-carti; il finestri; l’ultimi giorni; l’unici amici; darti l’compiti (si ricalca l’articolo *il-* / *l-* [dall’arabo ‘al-’], scritto con il trattino. In maltese questi articoli si usano per il maschile / femminile e per il singolare / plurale es. malt. *il-karta* > *il-karti*, ‘la carta > le carte’; *l-annimal* > *l-annimali*, ‘l’animale > gli animali’).

In alcune circostanze meno frequenti, si registrano delle occorrenze dove l’ordine dei costituenti, la perifrasi progressiva o l’uso del presente indicativo (al posto dell’infinito) con i verbi modali sembrano essere condizionati dal contatto linguistico:

- prima e il molto important problema; ha underground garagio: occorrenze in cui il modificatore precede la testa all’interno del sintagma nominale. Queste costruzioni si devono al contatto con l’inglese, perché l’ordine non marcato del maltese prevede l’ordine testa-modificatore, così come avviene in italiano.
- stanno venendo per allenarsi; la squadra è venendo per giocare partita a calcio: occorrenza in cui l’uso della perifrasi progressiva con il verbo ‘venire’ sembra ricalcare la forma corrispondente dell’ingl. *is / are coming to*. In questo caso, però, non è da escludere che gli apprendenti producano questi enunciati semplicemente come eco di altre forme della perifrasi progressiva dell’italiano.
- io potrei concludere questa lettere con ringrazia tutti i membri; lui posso vieni; posso scriva; voule ringrazia: si riscontrano occorrenze dove al posto di un modo non finito dell’italiano si ricorre ad un modo finito, in particolare al presente indicativo. Pur essendo solo un’ipotesi, meritevole di maggiore

approfondimento, si constata che anche questi enunciati possono essere riconducibili ad un fenomeno di contatto, visto che in maltese mancano forme verbali sintetiche corrispondenti all'infinito o al gerundio.

(4) altre caratteristiche della varietà d'apprendimento: oltre agli esempi sopraelencati, in cui l'interlingua degli apprendenti maltesi è condizionata dal contatto linguistico e dal fatto che l'italiano L2 si sovrappone a due codici già pre-esistenti, bisogna anche aggiungere che la varietà d'apprendimento è caratterizzata anche da alcune caratteristiche della stessa L2 e da altre caratteristiche generali che sembrano presenti in tutte le interlingue, come sottolinea Bettoni (2001). Pertanto, com'è prevedibile, l'interlingua degli apprendenti maltesi d'italiano L2 è spesso caratterizzata anche da incertezze nella scelta dell'ausiliare nei tempi composti dei verbi (es. *mi ha durato cinque anni; io aveva andato; mi ha successo ezattamente*), da casi di mancato accordo soggetto-verbo (es. *noi avevo incontrato; perche io vuole andare allo stadio*), da enunciati costruiti per analogia (es. *vadiamo per la mia famiglia per una visita; mi apena ha leggiuto questo e-mail*) e da altri tratti che sono tipici nelle interlingue<sup>15</sup>. Le due costruzioni seguenti sono di particolare interesse perché presentano dei tratti che sembrano grammaticalizzati:

- l'uso di *mi* come pronome personale soggetto:  
mi ho sentito; mi sono sicuro; mi penso appena ritorni mi visito a sua casa; mi penso che puoi farlo;
- l'uso dell'ausiliare *avere* al posto del modale:  
io ha studiare al testo di Venerdì ('devo studiare per l'esame di venerdì').

Infine, sono spesso presenti dei cosiddetti "casi limite", ovvero istanze in cui si adoperano forme che normalmente si eviterebbero nell'italiano scritto formale ma che magari si riscontrano nel parlato. Tra questi si segnalano alcune scelte lessicali la cui adeguatezza in un contesto di tema per un esame di L2 potrebbe essere discutibile (es. *il film si chiama King Kong* ['s'intitola']; *è andata con un altro uomo* ['ha avuto una relazione con un altro uomo']) e l'uso di forme del neo-standard (es. *a me mi interessa; la casa che dentro ho la camera da letto; c'avevo visto*). Queste ultime forme vengono spesso usate da apprendenti che sono esposti all'italiano, specialmente all'italiano televisivo, e che di solito dimostrano un'ottima padronanza della lingua a livello comunicativo.

---

<sup>15</sup> Per consultare un elenco dettagliato dei tratti che caratterizzano l'interlingua degli apprendenti maltesi d'italiano L2, si possono consultare gli *Examiners' Report* dell'esame MATSEC da cui sono tratti i dati presentati in questo lavoro. Questi *report* sono reperibili sul sito Internet dell'Università di Malta: <http://www.um.edu.mt/matsec/examinersreports>.

## 5. Conclusioni

Il ruolo e anche lo status dell'italiano a Malta è cambiato molto negli ultimi anni. Fino a qualche anno fa l'apprendimento spontaneo della lingua era un fenomeno molto diffuso grazie alla popolarità della televisione italiana. Oggi, quando si usano i mezzi di comunicazione moderni si usa l'inglese o, a livello più informale, il maltese. Spesso, per mandare messaggi al cellulare o quando si usa la *chat* al computer, si usa una commistione di codice maltese-inglese. La televisione satellitare o digitale terrestre, disponibile in molte case maltesi, offre una gamma di programmi in inglese e in molte altre lingue. Grazie al pluralismo dei *media* maltesi, ai canali gestiti dallo Stato maltese si sono affiancate delle stazioni televisive locali che hanno uno share televisivo molto alto. Tuttavia, seppure un po' a fatica, l'italiano conserva ancora un ruolo di tutto rispetto, specialmente grazie alla vicinanza geografica, ai legami storici e alle scuole maltesi dove viene studiato da un numero cospicuo di studenti.

In questo lavoro si è presa in esame la produzione scritta degli apprendenti guidati maltesi d'italiano L2 e sulla base dei dati esposti, si è osservato con quali modalità si manifestano gli effetti del contatto linguistico. Molti studenti maltesi, oltre ad essere parlanti nativi di una lingua che da secoli è arricchita da prestiti dal siciliano e dall'italiano, sono abituati alla continua commutazione di codice che caratterizza il contesto linguistico maltese. Pertanto, nei loro elaborati scritti usano il lessico maltese all'interno di frasi in italiano. Questo lessico viene "italianizzato" a livello grafico e a volte si usa con accezioni diverse rispetto alle parole corrispondenti dell'italiano standard. Gli effetti del contatto si avvertono anche a livello morfosintattico mentre, come accade sempre quando si trattano le varietà d'apprendimento, ci sono delle devianze dalle forme standard della lingua d'arrivo dovute semplicemente ai limiti dell'interlingua degli apprendenti.

In alcune circostanze si producono delle frasi di notevole complessità, come nel caso citato nel titolo di questa relazione: *Alavolja il suo padre e la sua mamma non folevanno* ('Anche se suo padre e la sua mamma non volevano'): L'elemento *alavolja* (malt. *Allavolja*; *avolja*, 'anche se'), voce che etimologicamente deriva dal siciliano 'a voggia', enfaticizzato con l'inclusione di *Alla* 'Dio', viene usata dal discente come una congiunzione concessiva all'inizio della frase. Inoltre, come succede spesso nelle varietà d'apprendimento a livello iniziale d'italiano L2, l'articolo con il possessivo si sovraestende, come elemento di ipercorrettivismo, al grado di parentela 'padre' e ci sono degli adattamenti nella grafia di 'volevano' che si trasforma in *folevanno*. Questo adattamento è probabilmente semplicemente dovuto ad una riformulazione che il discente fa in base al modo in cui percepisce i fonemi perché il passaggio *v > f* e la geminazione '-nn' nella sillaba finale non possono essere riconducibili alle corrispondenze produttive di maltese-italiano. Ciò dimostra come a livello glottodidattico sia



difficile indirizzare i problemi che emergono nella produzione scritta di apprendenti L2: se, da un lato, la varietà d'apprendimento si sviluppa in modo alquanto prevedibile con devianze dalla lingua d'arrivo dovute chiaramente al transfer, dall'altro lato può anche essere imprevedibile e pertanto problematico da indirizzare in contesti di apprendimento guidato.

*Sandro Caruana*

e-mail: <sandro.caruana@um.edu.mt>

#### BIBLIOGRAFIA

BERRUTO G., Situazioni di plurilinguismo, commutazione di codice e mescolanza di sistemi, in *Babylonia* 6, 1998, 16-21.

BETTONI C., *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari-Roma, 2001.

BRINCAT G., *Malta. Una storia linguistica*, Le Mani-CIP, Genova-Udine, 2003.

BROWNE V., *False Friends and Odd Pairs*, Zanichelli, Bologna, 1987.

CAMILLERI A., *Bilingualism in education, the Maltese experience*, Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1995.

CARUANA S., *Input linguistico e mezzi di comunicazione. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Franco Angeli, Milano, 2003.

CARUANA S., Trilingualism in Malta – Maltese, English and italiano televisivo, in *International Journal of Multilingualism* 3(3), 2006, 159-172.

CARUANA S., Language use and language attitudes in Malta, in A. HUGUET & D. LASAGABASTER, (eds.), *Language use and attitudes towards multilingualism in bilingual European contexts*, Multilingual Matters, London, Cleveland, 2007, 184-207.

CARUANA S., Terminology of Italian origin used in EU Maltese. A case of linguistic "Europeanisation"?, in B. COMRIE, R. FABRI, E. HUME, M. MIFSUD, T. STOLZ & M. VANHOVE (eds.), *Introducing Maltese Linguistics*, John Benjamins, Amsterdam, 2009a, 355-375.

CARUANA S., 'The Italian Job': the impact of input from television on language learning, in J. BORG, M. LAURI & A. HILLMAN (eds.), *Media in Malta*, Allied Newspapers Ltd, Valletta, 2009b, 173-185.

CASSOLA A., *L'italiano a Malta*, MUP, Malta, 1998.

DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE., *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243/Wave 64.3 - TNS Opinion & Social*. European Commission, 2006. Online: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf).

HULL G., *The Malta language question: A case history in cultural imperialism*. Said International, Valletta, 1993.

MIFSUD M., *Loan verbs in Maltese: A descriptive and comparative study*, Brill, Leiden, New York, Köln, 1995.

MILROY L. & MUYSKEN P. (eds.), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995.

MINISTRY OF EDUCATION, *Creating the future together. National Minimum Curriculum*, Ministry of Education, Malta, 1999.

Online: [http://www.education.gov.mt/ministry/doc/pdf/curriculum\\_english.pdf](http://www.education.gov.mt/ministry/doc/pdf/curriculum_english.pdf).

POULISSE N., Compensatory strategies and the principles of clarity and economy, in G. KASPER & E. KELLERMAN (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, Longman, London & New York, 1997, 49-64.

SCIRIHA L. & VASSALLO, M. *Living languages in Malta*, Malta, 2006.

WEI L., (ed.), *The bilingualism reader*, Routledge, London, 2000.

**BIBLIOGRAFIA**

**ALTRI DOCUMENTI**

**SITOGRAFIA**

## Bibliografia

1. Aime M., *Una bella differenza. Alla scoperta della diversità del mondo*, Einaudi, Torino 2009.
2. Aime M., *Il primo libro di antropologia*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2008.
3. Altan C. T., *Antropologia culturale e complessità*, in T. Tentori (a cura di), *Antropologia delle società complesse*, Armando Editore, Roma 1990, pp.41-46.
4. Amari M., *Progettazione culturale. Metodologia e strumenti di cultural planning*, FrancoAngeli, Milano 2006.
5. Ambrosini C., S. Pellegatta, *Il gioco nello sviluppo e nella terapia psicomotoria*, Erickson, Milano 2012.
6. Appadurai A. (1966), *Modernità in polvere*, Meltemi Editore, Roma 2006.
7. Ardrizzo G. (a cura di), *Ragioni di confine. Percorsi dell'innovazione*, Il Mulino, Bologna 2002.
8. Augé M. (2007), *Per un'antropologia della mobilità*, Jaca Book, Milano 2010.
9. Augé M. (1997), *Disneyland ed altri nonluoghi*, Bollati Boringhieri, Torino 2006.
10. Augé M. (1992), *Nonluoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 1993.
11. Augé M., J.-P. Colleyn (2004), *L'antropologia del mondo contemporaneo*, Elèuthera, Milano 2006.
12. Bhabha H. (1994), *I luoghi della cultura*, Meltemi Editore, Roma 2006.
13. Bailey K. D. (1982), *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 2003.
14. Barbetta G. P., G. Turati, *Efficiency of junior high schools and the role of proprietary structure*, in "Annals of Public and Cooperative Economics", 74(4), 2003, p. 529-551.
15. Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.
16. Benadusi M., *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Città Aperta Edizioni, Troina (EN), 2008.
17. Benedict R. (1934), *Modelli di cultura*, Editori Laterza, Roma-Bari 2010.
18. Benedict R., *The Concept of Guardian Spirit in North America*, in *Memoirs of the American Anthropological Association*, 29, 1923.
19. Bernabò Brea L., M. Cavalier, *Isole Eolie. Vulcanologia Archeologia*, Oreste Ragusi Editore, Lipari (ME) 1992.
20. Bernardi B., *Uomo, cultura e società. Introduzione agli studi demo-etno-antropologici*, FrancoAngeli, Milano 2002.
21. Bernardi M. (1972), *Il nuovo bambino. Una guida per i genitori di oggi da 0 a 11 anni*, Rizzoli Editore, Milano 2013.
22. Bernardi M. (1995), *L'avventura di crescere. Una guida per i genitori di oggi*, Fabbri Editori, Milano 2003.
23. Berruto G., *Situazioni di plurilinguismo, commutazione di codice e mescolanza di sistemi*, in "Babylonia", Rivista Trimestrale Svizzera per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue, Comano (CH), 6/1998, pp. 16-21.
24. Bettelheim B. (1975), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2008.

25. Bettoni C., *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari-Roma 2001.
26. Bollinger A. e V., *Stromboli. Vulcano isola simbolo*, AS Verlag & Buchkonzept AG, Zurigo 1998.
27. Bolognari M., *Amicizia, disgregazione e mercato dei sentimenti*, in C. Pitto (a cura di), *Le comunità del silenzio: Pescatori Marinai Isolani*, Laboratorio Edizioni, Cosenza 1988, pp. 39-51.
28. Borg J., M. Lauri, A. Hillman (eds.), *Media in Malta*, Allied Newspapers Ltd, Valletta 2009.
29. Braudel F. (a cura di), *Il Mediterraneo. Lo spazio la storia gli uomini le tradizioni*, Bompiani, Milano 1987.
30. Brincat G., *Malta. Una storia linguistica*, Le Mani-CIP, Genova-Udine 2003.
31. Brincat J., *A Malta l'italiano lo insegna la televisione*, in "Italiano e oltre", Rivista bimestrale, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1998, pp. 52-58.
32. Brincat J., *L'italiano della televisione. Lingua facile e lingua difficile*, in J. Eynaud (a cura di), *Interferenze di sistemi linguistici e culturali in italiano*, Atti del "X Congresso A.I.P.I., Malta 1992", Malta University Press, Malta 1993, pp. 271-284.
33. Brint S. (1998), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna 2000.
34. Browne V., *False Friends and Odd Pairs*, Zanichelli, Bologna 1987.
35. Bruner J. (1966), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2002.
36. Bruner J. S. (1983), *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*, Armando Editore, Roma 1992.
37. Burza V., *La formazione tra marginalità e integrazione. Processi, percorsi, prospettive*, Edizioni Periferia, Cosenza 2002.
38. Calamandrei P., *Per la scuola*, Sellerio Editore, Palermo 2008.
39. Callari Galli M., *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2000.
40. Callari Galli M., *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996.
41. Callari Galli M., *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1993.
42. Callari Galli M., *Gli altri noi. La violenza dell'ideologia delle civiltà e dell'egualianza in una prospettiva critica dell'antropologia culturale*, Sergio Ghisoni Editore, Milano 1974.
43. Callari Galli M., *Innovazione e storia. Una descrizione dal punto di vista antropologico*, in G. Ardrizzo (a cura di), *Ragioni di confine. Percorsi dell'innovazione*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 371-405.
44. Callari Galli M., *La trasmissione dei meccanismi culturali: problemi di teoria e di metodo*, in T. Tentori (a cura di), *Antropologia delle società complesse*, Armando Editore, Roma 1990, pp. 119-130.
45. Callari Galli M., G. Harrison, *Scuola è città: il caso di Lampedusa*, in G. Mondardini Morelli (a cura di), *La cultura del mare. Centri costieri del Mediterraneo fra continuità e mutamento*, Gangemi editore, Roma-Reggio Calabria 1985, pp. 89-114.
46. Callari Galli M. (a cura di), *La TV dei bambini, i bambini e la TV. Etnografia dell'esperienza televisiva infantile*, Bononia University Press, Bologna 2004.
47. Callari Galli M., F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci Editore, Roma 2005.
48. Callari Galli M., G. Harrison, *La danza degli orsi*, Salvatore Sciascia Editore, Caltanissetta-Roma 1974.

49. Caillois R. (1967), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Tascabili Bompiani, Milano 2007.
50. Cambi F., *La complessità come paradigma formativo*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci Editore, Roma 2005, pp. 127-176.
51. Camilleri A., *Bilingualism in education, the Maltese experience*, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1995.
52. Canevaro A., *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1976.
53. Cardano M., *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci Editore, Roma 2004.
54. Caronia L., *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 2002.
55. Caruana S., "The Italian Job": *the impact of input from television on language learning*, in J. Borg, M. Lauri & A. Hillman (eds.), *Media in Malta*, Allied Newspapers Ltd, Valletta, 2009, 173-185.
56. Caruana S., *Terminology of Italian origin used in EU Maltese. A case of linguistic "Europeanisation"?*, in B. Comrie, R. Fabri, E. Hume, M. Mifsud, T. Stolz & M. Vanhove (eds.), *Introducing Maltese Linguistics*, John Benjamins, Amsterdam, 2009, pp. 355-375.
57. Caruana S., *Language use and language attitudes in Malta*, in Angel Huguet & David Lasagabaster (eds.), *Language use and attitudes towards multilingualism in bilingual European contexts*, Multilingual Matters, London, Cleveland 2007, pp. 184-207.
58. Caruana S., *Trilingualism in Malta – Maltese, English and Italiano televisivo*, in "The International Journal of Multilingualism", Routledge, UK 3/2006, pp. 159-172.
59. Caruana S., *Vai, accendi la TV ... e impara l'italiano!*, in "In.it", *Quadrimestrale di servizio per gli insegnanti di italiano come lingua straniera*, Guerra Edizioni, Perugia 14/2005, pp. 16-24.
60. Caruana S., *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, FrancoAngeli, Milano 2003.
61. Caruana S., *The language of the Italian media and its contribution towards the spontaneous acquisition and formal learning of Italian in Malta*, Dissertation, University of Malta (Tutor, Prof. J. Brincat, 1993/1996).
62. Cassola A., *L'italiano a Malta*, Malta University Press, Malta 1998.
63. Cerulli E., *Tradizione ed etnocidio. Due poli della ricerca etnologica oggi*, UTET, Torino 1977.
64. Ceruti M., *Educazione planetaria e complessità umana*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci Editore, Roma 2005, pp. 13-63.
65. Chiarelli B., *Dalla natura alla cultura. Principi di Antropologia biologica e culturale*, Vol. II, *Origini della socialità e della cultura umana*, Edizioni Piccin, Padova 2003.
66. Ciari B. (1962), *Le nuove tecniche didattiche*, Edizioni dell'Asino, Roma 2012.
67. Clark K. B., *Ghetto negro. L'universo della segregazione*, Einaudi, Torino 1969.
68. Clifford J., *Ai margini dell'antropologia*, Meltemi Editore, Roma 2004.
69. Collodi C. (1883), *Pinocchio*, Adriano Salani Editore, Milano 2009.

70. Comrie B., R. Fabri, E. Hume, M. Mifsud, T. Stolz & M. Vanhove (eds.), *Introducing Maltese Linguistics*, Atti della "1° Conferenza Internazionale sulla Linguistica maltese" (Bremen, 18-20 ottobre, 2007), John Benjamins Publishing Company, Amsterdam & Philadelphia 2009.
71. Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999.
72. Cucciarelli L., *Europrogettazione 2006/2007*, IRRE Emilia Romagna, Collana "Tutor Europeo", Manuale 17.
73. Cuche D. (1996), *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 2006.
74. De Martino E., *Il mondo magico*, Boringhieri, Torino 1967.
75. De Mauro T., *Capire le parole*, Editori Laterza, Roma-Bari 2002.
76. Demontis S., *Elogio dell'insularità*, in "La grotta della vipera", Rivista trimestrale di cultura, Anno XXV, n. 88, CUEC Editrice, Cagliari 1999.
77. Denti R., *Come far leggere i bambini. Dalle prime figure alle pagine scritte una guida utile a genitori e insegnanti. Che cosa scegliere per la biblioteca di base dei nostri ragazzi*, Editori Riuniti, Roma 1982.
78. Devoto G., G. C. Oli (a cura di), *Il dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1996.
79. Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1992.
80. Dolomieu (de) D. (1783), *Viaggio alle isole Lipari*, Edizioni del Centro Studi e Ricerche di Storia e Problemi Eoliani, Lipari (ME) 2003.
81. Dumas A. (1854), *Viaggio nelle Eolie*, Pungitopo Editrice, Marina di Patti (ME) 1996.
82. Durkheim E. (1893), *La divisione del lavoro sociale*, Newton Compton, Roma 1972.
83. Durkheim E., *L'evolution pèdagogique en France*, PUF, Paris 1890.
84. Eco U., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994.
85. Eco U., *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979.
86. Fabietti U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma 2003.
87. Fabietti U., *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*, Editori Laterza, Roma-Bari 1999.
88. Fabietti U., *Storia dell'antropologia*, Zanichelli, Milano 1991.
89. Fabietti U., F. Remotti (a cura di), *Dizionario di Antropologia. Etnologia. Antropologia culturale. Antropologia sociale*, Zanichelli, Milano 2009.
90. Fabietti U., R. Malighetti, V. Matera, *Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia*, Paravia Bruno Mondadori Editori, Milano 2002.
91. Fadda R., *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando Editore, Roma 2002.
92. Famularo F., ... *e poi Stromboli*, Edizioni Strombolibri, Pomezia (Roma) 2008.
93. Farina L., *Dai diari della ricerca a Stromboli. Itinerari antropologici per la progettazione dell'insularità*, Università della Calabria-Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2008.
94. Farina L., *Se il mare vuole... Ipotesi progettuali per gli incontri mediterranei*, in L. Farina (a cura di), *La molteplicità socio-culturale di un'isola sola: il caso di Ustica*, Università della Calabria-Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2010, Collana "Colloqui Transdisciplinari del Dottorato", vol. II, pp. 35-60.
95. Farina L. (a cura di), *La molteplicità socio-culturale di un'isola sola: il caso di Ustica*, Università della Calabria-Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2010, Collana "Colloqui Transdisciplinari del Dottorato".



96. Ferrière A. (1922), *L'attività spontanea nel fanciullo*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1987.
97. Finnegan R., *Communicating. The Multiple Modes of Human Interconnection*, Routledge, London and New York 2002.
98. Firth R. W. (1963), *Noi, Tikopia. Economia e società nella Polinesia primitiva*, Biblioteca Universale Laterza, Bari 2006.
99. Frabboni F., *Sognando una scuola normale*, Sellerio Editore, Palermo 2009.
100. Frabboni F., *Il laboratorio per imparare a imparare*, Tecnodid Editrice, Napoli 2005.
101. Frabboni F., *Società della conoscenza e scuola*, Erickson, Milano 2005.
102. Frabboni F., *Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata*, UTET, Torino 2003.
103. Frabboni F., F. Montanari (a cura di), *La città educativa e i bambini*, FrancoAngeli, Milano 2006.
104. Freud S., *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.
105. Galimberti U., *Parole nomadi*, Feltrinelli, Milano 2006.
106. Gallizioli G., *Guida pratica ai finanziamenti agevolati comunitari – I fondi strutturali*, “Il Sole 24 Ore”, Milano 1997.
107. Gallizioli G., *I Fondi strutturali delle Comunità Europee*, Cedam, Padova 1992.
108. Gardner H. (1991), *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 2005.
109. Gardner H. (1999), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 1999.
110. Geertz C. (1973), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna 1998.
111. Geertz C. (1995), *Oltre i fatti*, Il Mulino, Bologna 1995.
112. Giacomelli L., R. Scandone, *Vulcani e eruzioni*, Pitagora Editrice, Bologna 2002.
113. Gianni Rodari (1980), *Il libro dei perché*, Einaudi, Torino 2011.
114. Giglioli P. P., P. Ravaioli, *Bisogna davvero dimenticare il concetto di cultura? Replica ai colleghi antropologi*, in “Rassegna Italiana di Sociologia”, Il Mulino, Bologna a. XLV, n. 2, aprile/giugno, 2004.
115. Gilli G. A., *Come si fa ricerca. Guida alla ricerca sociale per non specialisti*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1976.
116. Giuffrè G., *Ginostra. Storie – Racconti – Tradizioni. Guida alla scoperta di un villaggio eoliano tra sogno e realtà*, Pungitopo Editrice, Marina di Patti (ME) 2004.
117. Gramsci A., *Scritti politici* (a cura di Paolo Spriano), Editori Riuniti, Roma 1971.
118. Gramsci A., *Letteratura e vita nazionale*, Editori Riuniti, Roma 1971.
119. Guenot J., C. Pitto et Alii, *Fondamenti epistemologici della ricerca antropologica e ingegneria della complessità*, Università della Calabria-Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2008.
120. Hanushek E., L. Woessmann, *How much do educational outcomes matter in OECD Countries*, in “National Bureau of Economic Research”, Working Paper N. 16515, 2010.
121. Hanushek E., L. Woessmann, *The role of cognitive skills in economic development*, in “Journal of Economic Literature”, 46, 2008, pp. 607-668.
122. Hanushek E., D. Kimko, *Schooling, labor force quality, and the growth of nations*, in “American Economic Review”, 90(5), 2000, pp. 1184-1208.
123. Harrison G., *I fondamenti antropologici dei diritti umani*, Meltemi Editore, Roma 2003.

124. Harrison G., *Prefazione*, in C. Pitto, *Quviasutigivassi Nunavut! Congratulazioni Nunavut. Sortite antropologiche nella terra degli Inuit*, Università della Calabria-Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2003.
125. Harrison G., M. Callari Galli, *Né leggere e né scrivere*, Meltemi Editore, Roma 1971.
126. Holzer D., *Stromboli di una volta. La vita sull'isola a metà del secolo scorso. Un'audace esplorazione dei crateri*, by Daniel Holzer, CH 2008.
127. Huguet A., D. Lasagabaster (eds.), *Language use and attitudes towards multilingualism in bilingual European contexts*, Multilingual Matters, London, Cleveland 2007.
128. Kilani M. (1994), *L'invenzione dell'altro. Saggi sul discorso antropologico*, Edizioni Dedalo, Bari 2004.
129. Klee P., *Diari 1898-1918*, Il Saggiatore, Milano 1960.
130. Kluckhohn C., *Mirror for Man*, McGraw Hill, New York, 1949.
131. La Cecla F., *Il malinteso. Antropologia dell'incontro*, Editori Laterza, Bari 2009.
132. La Cecla F., *Perdersi. L'uomo senza ambiente*, Laterza Editore, Roma-Bari 2000.
133. La Greca M., *Il concetto di fauna e le caratteristiche della fauna italiana*, in "XII giornata dell'ambiente", Atti del "Convegno sulla fauna italiana" (Roma, 6 giugno 1994), Accademia Nazionale dei Lincei, Roma 1995, pp. 13-28.
134. Le Lannou M., *Ritratto crudele del Mediterraneo*, in "Quaderni Sardi di Storia", Vol. I, Edizioni della Torre, Cagliari 1980.
135. Lévi-Strauss C. (1983), *Lo sguardo da lontano*, Il Saggiatore, Milano 2010.
136. Lévi-Strauss C. (1955), *Tristi Tropici*, il Saggiatore, Milano 2004.
137. Lévi-Strauss C. (1964), *Antropologia Strutturale. Dai sistemi del linguaggio alle società umane*, Il Saggiatore, Milano 2003.
138. Lévi-Strauss C. (1997), *L'identità*, Sellerio editore, Palermo 2003.
139. Libertini G., *Le Isole Eolie nell'antichità greca e romana*, R. Bemporad & F., Firenze 1921.
140. Lo Sacco U., *Nelle Isole Eolie alla fine dell'Ottocento*, in "L'Universo", LII, 5, settembre/ottobre 1972.
141. Lodi M., *La mongolfiera*, Edizioni la meridiana, Molfetta (BA), 2007.
142. Lodi M., *Guida al mestiere di maestro. Saper insegnare dalla parte dei bambini. Come conoscerli e aiutarli a crescere nella scuola di tutti*, Editori Riuniti, Roma 1982.
143. Lofland J., *Analyzing Social Settings*, Belmont, Wadsworth 1971.
144. Ludwig Salvator von Österreich, *Le Isole Lipari, Settimo volume, Stromboli*, riproduzione litografica dall'originale con traduzione in italiano: *Die Liparischen Inseln, Siebentes heft: Stromboli* (Prag. Druck und Verlag Von Heinr. Mercy, 1896), a cura di Pino Paino, Lipari (ME), EDI-NIXE e stampa litografica: Industria Poligrafica della Sicilia – Messina 1978.
145. Maffei M. M., *La fantasia, le opere e i giorni. Itinerari antropologici nelle isole Eolie*, Litografia Lombardo, Milazzo (ME) 2000.
146. Malighetti R., *Antropologia applicata. Dal nativo che cambia al mondo ibrido*, Edizioni Unicopli, Milano 2001.
147. Malinowski B. (1922), *Argonauti del Pacifico Occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*, Bollati Boringhieri, Torino 2004.
148. Malinowski B. (1967), *Giornale di un antropologo*, Armando Editore, Roma 1999.
149. Malinowski B. (1926), *Diritto e costume nelle società primitive*, Newton Compton, Roma 1976.

150. Manzi E., G. Manzi, *I fondi strutturali delle Comunità Europee*, Cedam, Padova 1992.
151. Matera V., *Comunicazione e cultura*, Carocci Editore, Roma 2008.
152. Matvejevi\_ P., *Mediterraneo. Un nuovo breviario. I traffici dei mercanti, le migrazioni delle anguille, fughe di popoli e nascite di dee, leggende, architettura, storia, paesaggi*, Garzanti Editore, Milano 1999.
153. Mauss M. (1950), *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2002.
154. Mazzetti L., C. Micali, *Vagabondaggi sulle tracce dell'educazione*, Anicia, Roma 1994.
155. McLeod K. A. (ed.), *Multicultural Education: A Partnership*, OISE Press, Toronto 1987.
156. McLuhan M. (1964), *Gli strumenti del comunicare*, Nuove Edizioni Tascabili, Milano 2002.
157. Mead M (1928), *L'adolescente in una società primitiva*, Universitaria, Firenze 1959.
158. Mead M, *Our Educational Emphasis in Primitive Perspectives*, in "The America Journal of Sociology", XLVIII, may, 6, 1943.
159. Mead M. (1930), *L'adolescenza in Samoa*, Giunti Editore, Firenze 2007.
160. Mead M. (1935), *Sesso e temperamento*, Gruppo Editoriale Il Saggiatore, Milano 2003.
161. Mead M. (1949), *Maschio e femmina*, Il Saggiatore, Milano 1973.
162. Mead M., *Growing un in New Guinea*, Blue Ribbon, New York 1930.
163. Melazzini C., *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio Editore, Palermo 2011.
164. Messina B., *Dalle isole morte a quelle da far vivere*, in C. Pitto (a cura di), *Le comunità del silenzio: Pescatori Marinai Isolani*, Laboratorio Edizioni, Cosenza 1988, pp. 95-113.
165. Mondardini Morelli G., *Villaggi di pescatori in Sardegna. Disgregazione e rurbanizzazione*, Edizioni di Iniziative Culturali, Sassari 1981.
166. Mondardini Morelli G., *Pescatori in Sardegna. Ruoli maschili e femminili*, in G. Mondardini Morelli (a cura di), *La cultura del mare. Centri costieri del Mediterraneo fra continuità e mutamento*, G. Gangemi Editore, Roma-Reggio Calabria 1985, pp. 123-137.
167. Mondardini Morelli G. (a cura di), *La cultura del mare*, in "La Ricerca Folklorica", Grafo Edizioni, Brescia n. 21, aprile, 1990.
168. Mondardini Morelli G. (a cura di), *La cultura del mare. Centri costieri del Mediterraneo fra continuità e mutamento*, Gangemi Editore, Roma-Reggio Calabria 1985.
169. Morin E. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.
170. Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
171. Munari B. (1977), *Fantasia*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2010.
172. Munari B. (1966), *Arte come mestiere*, Editori Laterza, Roma-Bari 2009.
173. Munari B., *Lo stile personale*, in *Artista e designer*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1976.
174. Munari B., *Proposta di una scuola di design che comincia dall'asilo*, in "Domus" n. 538/1974.
175. Noel E., *Le Istituzioni della Comunità Europea*, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Serie "Documentazione Europea", Lussemburgo 1993.

176. Pagani C., *Le variazioni antropologico-culturali dei significati simbolici dei colori*, in "Leitmotiv", Motivi di Estetica e Filosofia delle Arti, LED Edizioni Universitarie, Milano 1/2001, pp. 175-197.
177. Paino P., *Stromboli*, 1° parte, s.p. ma 1-15; 2° parte, s.p., ma 156-183, in Ludwig Salvator von Österreich [1978], *Le Isole Lipari, Settimo volume, Stromboli*, riproduzione litografica dall'originale con traduzione in italiano: *Die Liparischen Inseln, Siebentes heft: Stromboli* (Prag. Druck und Verlag Von Heinr. Mercy, 1896), a cura di Pino Paino, Lipari (ME), EDI-NIXE e stampa litografia: Industria Poligrafica della Sicilia – Messina 1978.
178. Pariolo S., *I fondi strutturali dopo il 1999*, in "Affari Sociali Internazionali", 1997, n. 3.
179. Piaget J., *Cos'è la pedagogia*, Newton & Compton Editori, Roma 1999.
180. Piaget J. (1947), *Psicologia dell'intelligenza*, Giunti Barbera, Firenze 1952.
181. Piaget J., B. Inhelder (1966), *La psicologia del bambino*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2011.
182. Piana G., *Colori e suoni*, Unicopli, Milano 1982.
183. Piasere L., *A scuola. Tra antropologia e educazione*, SEID Editori, Firenze 2010.
184. Pitto C., *Quviasutigivassi Nunavut! Congratulazioni Nunavut. Sortite antropologiche nella terra degli Inuit*, Università della Calabria-Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2003.
185. Pitto C., *Quando la scuola è un'isola: educazione e vita a Stromboli*, in "Stringhe", Quadrimestrale di divulgazione scientifico culturale dell'Università della Calabria, Digifilm S.r.l. Editore, Rende (CS) 2/2011, pp. 94-105.
186. Pitto C., *Percorsi per un'antropologia del mare. L'incontro con un'isola "sola"*, in L. Farina (a cura di), *La molteplicità socio-culturale di un'isola sola: il caso di Ustica*, Università della Calabria-Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2010, pp. 3-34.
187. Pitto C., *Introduzione: prove di antropologia della complessità*, in J. Guenot, C. Pitto et alii, *Fondamenti epistemologici della ricerca antropologica e ingegneria della complessità*, Università della Calabria-Centro Editoriale e Librario, Rende (CS) 2008, pp. 11-26.
188. Pitto C., *Lingue e culture dell'Europa delle minoranze*, in A. Vitale (a cura di), *I saperi nella scuola del futuro*, IRRE Calabria, Istituto Regionale di Ricerca Educativa, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (CZ) 2002, pp. 97-115.
189. Pitto C., *Le ragioni dell'antropologia*, in C. Pitto (a cura di), *L'identità, il multiculturalismo, i diritti umani*, Atti della IX Cattedra "Antonio Guarasci", Fondazione "Antonio Guarasci", Cosenza 2000, pp. 13-60.
190. Pitto C., *La metamorfosi di un'isola. Continuità e conflitto a Stromboli*, in G. Mondardini Morelli (a cura di), *La cultura del mare*, "La Ricerca Folklorica", Grafo Edizioni, Brescia n. 21, aprile, 1990, pp. 69-74.
191. Pitto C., *L'ordine muto: libertà e controllo sociale in una piccola isola*, in C. Pitto (a cura di), *Le comunità del silenzio: Pescatori Marinai Isolani*, Laboratorio Edizioni, Cosenza 1988, p. 155-173.
192. Pitto C. (a cura di), *L'identità, il multiculturalismo, i diritti umani*, Atti della IX Cattedra "Antonio Guarasci", Fondazione "Antonio Guarasci", Cosenza 2000.
193. Pitto C. (a cura di), *Le comunità del silenzio: Pescatori Marinai Isolani*, Laboratorio edizioni, Cosenza 1988.
194. Piumini R., *Il delfino dei sogni*, in *Un anno. Guida didattica scuola dell'infanzia*, Raffaello Editrice – Leonardo, Monte San Vito (AN) 2012, pp. 1144-1145.

195. Previti S., *Isole di cinema. Figure e forme dell'insularità*, Edizioni Fondazione Ente dello Spettacolo, Roma 2010.
196. Racheli G., *Eolie. Natura, Storia, Arte, Turismo*, Mursia, Milano 1998.
197. Remotti F., *Prima lezione di antropologia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000.
198. Riccio V., *Laboratorio delle attività motorie. Consapevolezza corporea, orientamento spazio-temporale e educazione alla salute per la scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Milano 2011.
199. Rodari G., *Il cavallo saggio*, Poesie epigrafi esercizi, Einaudi, Torino 2011.
200. Rodari G., *Favole al telefono*, Einaudi Ragazzi, Torino 2007.
201. Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 2001.
202. Rodari G., *Parole per giocare*, Manzuoli, Firenze 1979.
203. Rousseau J.-J. (1953), *Emilio*, Laterza Editore, Roma-Bari 2006.
204. Rousseau R.-L., *Le langage des couleurs: energie, symbolisme, vibrations et cycles des structures colorees*, Collection Horizont, 1980
205. Sabelli F., G. Rist, *Il Était une fois le développement*, Éditions d'En Bas, Lausanne 1992.
206. Saint-Exupéry A. [de] (1943), *Il piccolo principe*, Tascabili Bompiani, Milano 2005.
207. Scerri D. V., *The Saga of the Church Schools in Malta (1970-1986). A Historical Portrayal of Events*, MUT Publications, Malta 2000.
208. Schwartz B., *L'informatica e l'educazione. Rapporto della CEE*, Armando Editore, Roma 1985.
209. Simonicca A., *Viaggi e comunità. Prospettive antropologiche*, Meltemi Editore, Roma 2006.
210. Simonicca A., *Antropologia del turismo. Strategie di ricerca e contesti etnografici*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
211. Simonicca A. (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, CISU, Centro d'Informazione e Stampa Universitaria, Roma 2011.
212. Solivetti L. M., *Società tradizionali e mutamento socio-economico*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
213. Spadafora G., *La relazione filosofia-educazione-politica: il nodo cruciale della filosofia deweyana*, in Giuseppe Spadafora (a cura di), *John Dewey – Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003, pp. 68-78.
214. Spadafora G. (a cura di), *John Dewey – Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003.
215. Squillacciotti M. (a cura di), *LaborArte. Esperienze di didattica per bambini*, Meltemi Editore, Roma 2004.
216. Tambiah S. J. (1985), *Rituali e cultura*, Il Mulino, Bologna 1995.
217. Tentori T., *Antropologia culturale*, Nuova Universale Studium, Roma 1976.
218. Tentori T., *Introduzione all'edizione italiana*, in B. Malinowski, *Giornale di un antropologo*, Armando Editore, Roma 1999, pp. I-XIV.
219. Tentori T., *Per un antropologia delle società complesse*, in Tentori T. (a cura di), *Antropologia delle società complesse*, Armando editore, Roma 1990, pp. 7-40.
220. Tentori T. (a cura di), *Antropologia delle società complesse*, Armando Editore, Roma 1990.
221. Testa A., *La creatività a più voci*, Editori Laterza, Roma-Bari 2005.
222. Tonucci F., *La città dei bambini*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2005.



223. Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci Editore, Roma 2011.
224. Turner V. (1986), *Antropologia della performance*, Il Mulino, Bologna 2009.
225. Tylor E. B., *Primitive Culture*, 7ª ed., Vol. I, Brentano, New York 1924.
226. Van Gennep A. (1909), *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 2006.
227. Varisco B. M., L. Mason, *Media, computer, società e scuola. Orientamenti per la didattica in prospettiva multimediale e cognitivista*, Società Editrice Internazionale, Torino 1989.
228. Vitale A. (a cura di), *I saperi nella scuola del futuro*, IRRE Calabria, Istituto Regionale di Ricerca Educativa, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (CZ) 2002.
229. Vygotskij L. S. (1930), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1973.
230. Weber M. (1922), *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino 1992.

### *Altri documenti*

1. *Costituzione della Repubblica Italiana*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 298, edizione straordinaria, del 27 dicembre 1947.
2. *Carta dei diritti fondamentali* (2000/C 364/01), Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, 18 dicembre 2000.
3. *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, Approvata dall'Assemblea della Nazioni Unite il 10 dicembre 1948.
4. Council of Europe/Council for European Cooperation, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg 1996.
5. *Human Development Report 2009. Overcoming barriers: Human mobility and Development*, Published for the United Nations Development Programme (UN DP), New York (USA).
6. *Carta della transdisciplinarietà*, Comitato di redazione: Lima de Freitas, Edgar Morin, Basarab Nicolescu, traduzione a cura dell'Ing. Ezio Mariani, I.P.E. - Istituto per ricerche ed attività educative, Napoli, Convento da Arràbida, 6 novembre 1994.
7. Cucciarelli L., *Europrogettazione 2006/2007*, IRRE Emilia Romagna, Progetti Europei, Collana "Tutor Europeo", Manuale 17.
8. *Enciclopedia del Diritto*, Giuffrè, Milano 1997.
9. Ministero dell'Economia e delle Finanze, Dipartimento della Ragioneria generale dello Stato, *Garantire la corretta programmazione e la rigorosa gestione delle risorse pubbliche. Analisi dell'efficienza delle scuole italiane rispetto agli apprendimenti degli studenti. – Ripartizione delle entrate bilanci scolastici 2010*, Elaborazioni su dati MIUR.
10. Ministero del Lavoro e della previdenza sociale, *Modalità e termini per la presentazione di proposte progettuali da finanziare nell'ambito dell'Iniziativa Comunitaria EQUAL* (Avviso 02/01 del 7 maggio 2001), Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 146, del 26 giugno 2001, Serie Generale.
11. Ministero della Pubblica Istruzione, *Il nuovo obbligo d'istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex Indire), Firenze 2007.
12. Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma settembre 2007.
13. Ministry of Education, Employment and the Family, *Towards a Quality Education For All*, in "The National Curriculum Framework 2011". Consultation Document 1: Executive Summery.
14. Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 63 del 17 marzo 1997.
15. Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 186, del 10 agosto 1999.



16. Decreto Legge 6 luglio 2011, n. 98, *Disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 155 del 06 novembre 2011.
17. Decreto legislativo 112, del 31 marzo 1998, *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 92, del 21 aprile 1998 - Supplemento Ordinario n. 77 (*Rettifica G.U. n. 116 del 21 maggio 1997*).
18. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana – Serie Generale – n. 146, del 26 giugno 2001.
19. Delibera CIPE n. 140 del 22 dicembre 1998, Programmazione fondi strutturali 2000-2006, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 302 del 29/12/98.
20. Piano dell’Offerta Formativa dell’Istituto Comprensivo “Isole Salina” (ME), aa.ss. 2000/2001, 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012.
21. Progetto di Ricerca di interesse nazionale, M.P.I. 40%: *Rapporti di produzione e società di villaggio – analisi comparata di dinamiche culturali*, Coordinatore centrale della ricerca Prof. Ernesta Cerulli, sedi consorziate Università di Genova e Università della Calabria, anni 1984-87, 1984 (I fase), 1985 (II fase), 1986 (III fase).
22. Progetto di Ricerca di interesse nazionale, MURST ex 40% *Il disagio, la marginalità, le strategie di risposta*, Coordinatore centrale della ricerca Prof. Ernesta Cerulli, sedi consorziate Università di Genova e Università della Calabria, anni 1994-1997.
23. Progetto di Ricerca di interesse nazionale, MURST ex 40% *Identità, disagio culturale e diritto di cittadinanza nelle piccole isole: aspetti antropologici della vita isolana attuale*, dal 1996 ad oggi.
24. *Pinocchio*, Walt Disney Production, USA 1940, 88’, genere animazione, regia Hamilton Luske, Ben Sharpsteen, Bill Roberts, Norman Ferguson, Jack Kinney, Wilfred Jackson, T. Hee.
25. Sanfilippo C., *La meraviglia*, tratto dall’album *Foto sensibile*, prodotto da Maxine Productions, Milano 2008.
26. *Stromboli terra di Dio* [1949], durata 102’, colore B/N, genere drammatico, regia di Roberto Rossellini.
27. *Scoppio*. Un documentaire tourné en 1953 sur l’île de Stromboli, Réalisation: Daniel Holzer, Denis Bertholet, Copyright by Daniel Holzer, Pitronicmedia, CH 8586 Riedt, DVD realizzato dal film 16 mm *Scoppio*.
28. *Stromboli contro il resto del mondo* [1992], video-documentario del Centro Radio Televisivo, ricerca e testi di Cesare Pitto, regia di Franco Paese, Università della Calabria, Rende (CS), durata 21’30”.
29. *Strombolani di Stromboli* [1995], video-documentario del Centro Radio Televisivo, ricerca e testi di Cesare Pitto, regia Giorgio Bergami, Università della Calabria, Rende (CS), durata 28’.

#### ***Documenti del Parlamento e della Commissione Europea.***

1. Trattato di Roma, 25 marzo 1957, che istituisce la Comunità Europea, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 325, del 24 dicembre 2002 (Versione consolidata).
2. Trattato di Amsterdam, 2 ottobre 1997, che modifica il Trattato sull’Unione Europea, i Trattati che istituiscono le Comunità Europee e alcuni atti connessi, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 340, del 10 novembre 1997.

3. Trattato sull'Unione Europea, del 7 febbraio 1992, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 191 del 29 luglio 1992.
4. Regolamento n. 25/1962, Regolamento del Consiglio relativo al finanziamento della politica agricola comune, Gazzetta Ufficiale n. L 30 del 20/04/1962, pp. 1000/62.
5. Regolamento (CEE) n. 724/75 del Consiglio del 18 marzo 1975, che istituisce un Fondo europeo di sviluppo regionale, in Gazzetta Ufficiale n. L 73 del 21/03/1975, pp. 47-48.
6. Regolamento (CEE) n. 2088/85 del Consiglio del 23 luglio 1985, relativo ai Programmi integrati mediterranei, Gazzetta ufficiale n. L 197 del 27/07/1985, pp. 1-9.
7. Regolamento (CE) n. 1784/1999 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12 luglio 1999, relativo al Fondo Sociale Europeo, Gazzetta ufficiale n. L 213 del 13/08/1999, pp. 5-8.
8. Regolamento (CEE) n. 1257/1999 del Consiglio del 17 maggio 1999, sul sostegno allo sviluppo rurale da parte del Fondo europeo agricolo di orientamento e di garanzia (FEAOG) e che modifica ed abroga taluni regolamenti, Gazzetta ufficiale n. L 160 del 26/06/1999, pp. 80-102.
9. Regolamento (CE) n. 1263/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, relativo allo strumento finanziario di orientamento alla pesca, Gazzetta ufficiale n. L 161 del 29/06/1999, pp. 54-56.
10. Regolamento (CE) n. 1685/2000 della Commissione del 28 luglio 2000, recante disposizioni di applicazione del regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio per quanto riguarda l'ammissibilità delle spese concernenti le operazioni cofinanziate dai Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale n. L 193, del 29/07/2000, pp. 39-48.
11. Regolamento (CE) n. 448/2001 della Commissione del 2 marzo 2001, recante modalità di applicazione del regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio per quanto riguarda la procedura relativa alle rettifiche finanziarie dei contributi concessi nell'ambito dei Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale n. L 64, del 06/03/2001, pp. 13-15.
12. Regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999, recante disposizioni generali sui Fondi strutturali, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 161 del 26/06/1999, pp. 1-42.
13. Regolamento (CEE) n. 2081/93 del Consiglio del 20 luglio 1993, che modifica il regolamento (CEE) n. 2052/88 relativo alle missioni dei Fondi a finalità strutturali, alla loro efficacia e al coordinamento dei loro interventi e di quelli della Banca europea per gli investimenti e degli altri strumenti finanziari esistenti, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 193 del 31/07/1993, pp. 5-19.
14. Regolamento (CEE) n. 2082/93 del Consiglio del 20 luglio 1993, che modifica il regolamento (CEE) n. 4253/88 recante disposizioni di applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88, per quanto riguarda il coordinamento tra gli interventi dei vari Fondi strutturali, da un lato, e tra tali interventi e quelli della Banca europea per gli investimenti e degli altri strumenti finanziari esistenti, dall'altro, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 193 del 31/07/1993, pp. 20-33.
15. Regolamento (CEE) n. 2083/93 del Consiglio del 20 luglio 1993, che modifica il regolamento (CEE) n. 4254/88 recante disposizioni di applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda il Fondo europeo di sviluppo regionale, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 193 del 31/07/1993, pp. 34-38.
16. Regolamento (CEE) n. 2084/93 del Consiglio del 20 luglio 1993, che modifica il regolamento (CEE) n. 4255/88 recante disposizioni d'applicazione del regolamento

- (CEE) n. 2052/88, per quanto riguarda il Fondo sociale europeo, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 193 del 31/07/1993, pp. 39-43.
17. Regolamento (CEE) n. 2085/93 del Consiglio del 20 luglio 1993, che modifica il regolamento (CEE) n. 4256/88 recante disposizioni d'applicazione del regolamento (CEE) n. 2052/88 per quanto riguarda il FEAOG, sezione orientamento, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. L 193 del 31/07/1993, pp. 44-48.
  18. *Lignes directrices pour des actions intégrées en faveur des régions insulaires de l'Union européenne après le Traité d'Amsterdam (article 158)*, Avis de la section "Union économique et monétaire, cohésion économique et sociale", ECO/029 – "Régions insulaires défavorisées", Mr Vassilaras (Rapporteur).
  19. *Programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente*, Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 15 novembre 2006, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, n. L 327, del 24 novembre 2006, pp. 45-68.
  20. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo n. 101 del 10 febbraio 2004, *Costruire il nostro avvenire comune - Sfide e mezzi finanziari dell'Unione allargata 2007-2013*, non pubblicata in Gazzetta ufficiale.
  21. Decisione della Commissione n. 502 del 1° luglio 1999, che stabilisce l'elenco delle regioni interessate all'obiettivo n. 1 dei Fondi strutturali per il periodo dal 2000 al 2006, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee L 194, del 27/07/1999, pp. 53-57.
  22. *Programma di lavoro della Commissione per il 1999, Le priorità politiche, COM (1998) 604*, in Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 366, del 26 novembre 1998.
  23. Decisione della Commissione n. 322, del 23 aprile 1997, che modifica le decisioni di approvazione dei quadri comunitari di sostegno, dei documenti unici di programmazione e delle iniziative comunitarie prese nei confronti dell'Italia, Gazzetta ufficiale n. L 146 del 05/06/1997, pp. 1-65.
  24. *Programma della Commissione per il 2000*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 2000.
  25. *Decima relazione annuale dei Fondi strutturali (1998)*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1999.
  26. *L'Europa delle città. Azioni comunitarie in ambiente urbano*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1999.
  27. *L'Unione europea tra coesione e disparità*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1999.
  28. *Progetto di linee direttrici per i programmi del periodo 2000-2006*, presentato dalla signora Wulf-Mathies, in accordo con il signor Flynn, il signor Fischler e la signora Bonino, Documento di lavoro della Commissione del 2 febbraio 1999.
  29. *Quadro d'azione per uno sviluppo urbano sostenibile nell'Unione Europea*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1999.
  30. *Articolo 10 del Fondo europeo di sviluppo regionale. Progetti pilota urbani. Serie II, 1997-1999. Descrizione dei progetti*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1998.
  31. *Guida alle iniziative comunitarie 1994-1999*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1998.
  32. *Agenda 2000. Il finanziamento dell'Unione Europea. Relazione della Commissione sul funzionamento del sistema delle risorse proprie*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1998, in "Bollettino dell'Unione Europea", Supplemento 2/98.

33. *Agenda 2000. Per un'Unione più forte e più ampia*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1997, in "Bollettino dell'Unione Europea", Supplemento 5/97.
34. *Patti territoriali per l'occupazione - esempi di buone prassi*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1997.
35. *Primo rapporto sulla coesione economica e sociale 1996*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1997.
36. *L'Europa al servizio dello sviluppo regionale. 2.a edizione (1996)*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1996.
37. *Guida agli aiuti e prestiti dell'Unione Europea*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1995.
38. *Guida alle azioni innovatrici per lo sviluppo regionale (articolo 10 FESR) 1995-1999*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1995.
39. *L'unificazione europea. Nascita e sviluppo dell'Unione Europea*, Lussemburgo Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1995.
40. *L'ABC del diritto comunitario*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1994.
41. *Competitività e coesione: le tendenze nelle regioni. Quinta relazione periodica sulla situazione socioeconomica e sullo sviluppo delle regioni della Comunità*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1994.
42. *Crescita, competitività ed innovazione*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1993.
43. *I Fondi strutturali comunitari 1994-99*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1993.
44. *Libro Bianco Crescita, Competitività ed Innovazione*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali delle Comunità Europee 1993.
45. *Appalti pubblici e finanziamenti comunitari*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee 1991.
46. Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 143, del 23 maggio 2000.
47. Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 141, del 19 maggio 2000.
48. Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 139, del 18 maggio 2000.
49. Gazzetta ufficiale delle Comunità europee n. C 127, del 5 maggio 2000.

## Sitografia

<http://www.dps.tesoro.it/qsn/qsn.asp>  
<http://www.invalsi.it/snv0910/>  
[www.rgs.mef.gov.it/](http://www.rgs.mef.gov.it/)  
<http://www.invalsi.it/snv0910/>  
<http://www.indire.it/eurydice/index.php>  
[www.indire.it](http://www.indire.it)  
[http://www.programmallp.it/index.php?id\\_cnt=30](http://www.programmallp.it/index.php?id_cnt=30)  
[http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/lisbona.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml)  
[http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-04-30\\_it.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-04-30_it.htm)  
[http://www.dps.tesoro.it/documentazione/portal\\_ob2/html/Docup/Toscana%20pdf%20e%20pre\\_main/Cdp%20Toscana%20MTR.pdf.](http://www.dps.tesoro.it/documentazione/portal_ob2/html/Docup/Toscana%20pdf%20e%20pre_main/Cdp%20Toscana%20MTR.pdf)  
[http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=it&type\\_doc=COMfinal&an\\_doc=2004&nu\\_doc=101](http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=it&type_doc=COMfinal&an_doc=2004&nu_doc=101)  
[www.scuoleolie.it](http://www.scuoleolie.it)  
*EUROPA > Funzionamento dell'UE >*  
[http://ec.europa.eu/youth/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/youth/index_en.html)  
<http://youtu.be/yZqE8h3hPPk>  
[www.officina.it](http://www.officina.it)  
[www.ledonline.it](http://www.ledonline.it)  
[www.iccazzago.it/drupal/files/Infanzia\\_Primary.pdf](http://www.iccazzago.it/drupal/files/Infanzia_Primary.pdf)  
<http://www.cede.it/archivio/vives-cd/strumenti%20scuole/S075/esperto>  
[http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2009\\_EN\\_Complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_EN_Complete.pdf)  
<https://www.um.edu.mt/profile/sandrocaruana>  
<https://www.um.edu.mt/profile/petermayo>  
<https://www.um.edu.mt/profile/mariopace>  
[www.um.edu.mt/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0014/143033/Curriculum\\_Review\\_Meeting\\_-latest\\_21\\_December\\_no\\_2\\_2011-1.pdf](http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0014/143033/Curriculum_Review_Meeting_-latest_21_December_no_2_2011-1.pdf)  
[www.ice.gov.it/paesi/europa/malta/.../scheda\\_fondi\\_UE\\_Malta.pdf](http://www.ice.gov.it/paesi/europa/malta/.../scheda_fondi_UE_Malta.pdf)  
[www.ice.it/paesi/europa/ue/Malta.doc](http://www.ice.it/paesi/europa/ue/Malta.doc)  
<http://ppcd.gov.mt/english/main.htm>