

INNOVAZIONE EDUCATIVA

IRRE EMILIA ROMAGNA

Inserto

*IN QUESTO NUMERO
interventi di:*

Gian Luigi BETTI
Giovanna BUSCONI
Mauro CERVELLATI
Franco FRABBONI
Marco FRANGINI
Maria Silvia GHETTI
Elisa MACHERELLI
Ottavia MUCCIOLI
Silvia PANZAVOLTA
Rosanna ROSSI
Gian Carlo SACCHI
Rita SILIMBANI

tecnodid
EDITRICE

Sommario

Editoriale

Quando l'IRRE fa documentazione

Franco Frabboni 3

Documentazione e narrazione

di Mauro Cervellati 4

Documentazione e ricerca educativa

di Gian Carlo Sacchi 10

GOLD: un modello nazionale di documentazione

di Gian Luigi Betti 14

Analisi dell'esistente

di Giovanna Busconi 20

I Centri di Documentazione

di Rita Silimbani 25

Documentazione e riforma della scuola

di Maria Silvia Ghetti 29

Documentazione e formazione

di Rosanna Rossi 34

Oggetti Didattici, documentazione e formazione a distanza

Silvia Panzavolta e Elisa Macherelli 36

Storie di bambini e storie di bambine ovvero Il Centro di documentazione scolastica

a cura di Ottavia Muccioli 49

Recensioni 52

Quando l'IRRE fa documentazione

Il presente Inserto regionale dell'IRRE-ER illustra - tramite alcuni limpidi contributi - la funzione pedagogica e didattica di un *Centro di documentazione*. In particolare, come si può selezionare, archiviare e rendere fruibile l'innovazione educativa prodotta dalle periferie scolastiche e in sede IRRE.

È nostra convinzione che per assicurare all'*innovazione* prodotta a scuola storicità, legittimità e divulgazione pedagogica occorre sollecitamente dotarla di una rete di "archivi" con il compito di documentare e valorizzare le nuove pratiche metodologico-didattiche introdotte in non poche contrade dei nostri sistemi scolastici regionali. Uno dei soggetti istituzionali deputati (per legittimazione legislativa) a gestire questo indifferibile strumento di "ottimizzazione" dell'informazione-ricerca-formazione professionale sono senza ombra di dubbio gli Irre. Cioè a dire, gli Istituti regionali di ricerca educativa ai quali va richiesto di meglio qualificare, sul piano scientifico, le proprie "antenne" conoscitive (selezionando il ricco capitale dell'innovazione scolastica) e sperimentali (il "mappamondo" dei possibili modelli innovativi).

In questo Inserto si dà conto delle finalità pedagogiche e didattiche di un *Centro di documentazione* intitolato all'innovazione e alla sperimentazione didattica. Queste, le sue tre finalità principali.

1. Prima finalità: l'informazione

L'obiettivo numero uno di un *Centro di documentazione* è indubbiamente quello di fungere da paniere di raccolta e di periferizzazione permanente dell'esteso repertorio innovativo che qualifica la pratica empirica di una scuola regionale.

2. Seconda finalità: la ricerca

L'obiettivo numero due di un *Centro di documentazione* è indubbiamente quello di fungere da officina di ricerca: di sistematizzazione-elaborazione-interpretazione dei dati quantitativi e qualitativi raccolti. Con lo scopo sia di potere allestire un "archivio" delle innovazioni didattiche più accreditate condotte in sede regionale, sia di potere costituire un "dossier" repertorio di "modelli" sperimentati di elevata qualità didattica da replicare in altri i contesti scolastici.

3. Terza finalità: l'aggiornamento in servizio degli insegnanti

L'obiettivo numero tre di un *Centro di documentazione* è indubbiamente quello di fungere da teachers-centre per gli insegnanti: sia per quelli già impegnati nell'innovazione didattica, sia per quelli disponibili a cambiare d'abito ai propri "ferri del mestiere".

Come documenta il presente Inserto, per potere perseguire queste tre finalità - nel segno della competenza scientifica - gli IRRE sono chiamati a tramutarsi in *Laboratori di ricerca*. Diventando luoghi di sperimentazione-innovazione continua di "modelli" di insegnamento-apprendimento scolastico ed extrascolastico: finalità possibile - questa - se disporranno di un *arco della ricerca* corredato di specifiche e originali "frecce" investigative.

Franco Frabboni

Documentazione e narrazione

Mauro Cervellati

I significati della documentazione nella scuola

Se è vero che la documentazione rappresenta un'attività principalmente mirata a creare consapevolezza e criticità rispetto all'esperienza di insegnamento e all'elaborazione di percorsi progettualmente e didatticamente significativi, è altrettanto vero che essa non può rivolgersi all'universo-mondo. Documentare non è raccogliere tutto, ma implica un senso-**lavoro di selezione** dei materiali più rappresentativi per elaborarli e renderli leggibili ad un certo *target* di riferimento.

Ciò significa esplicitare i possibili fruitori, individuare esperienze particolarmente significative e saper interpretare criticamente le informazioni. Attività che richiede un metodo, un criterio, un ordine logico e che si definisce come processo mirato, teso a circoscrivere, focalizzare e restringere l'ambito di riferimento, pur mantenendo viva la dimensione complessuale e sistemica dell'evento educativo e/o didattico.

Quindi, pur non perdendo di vista intrecci e collegamenti, occorrerà individuare lo specifico dell'esperienza affrontata ed evitare divagazioni e dispersione.

La documentazione si fa **processo critico** nello stesso momento in cui si avvia la selezione degli eventi di senso, degli aspetti di significatività. È un porre in essere aspetti di valutazione critica attraverso il ragionamento teso alla validazione dell'attività presa in esame. È un riesame a distanza, nel tempo, compiuto in modo concertato da più soggettività, da diverse prospettive, in modo da far emergere aspetti di valorizzazione del percorso ma anche elementi problematici e difficoltà.

Il riesame selettivo impone la domanda, l'interrogativo, la ricerca, l'approfondimento. È una rilettura che scava e fa emergere tasselli nuovi, non osservati in precedenza, un processo partecipativo da una pluralità di autori e fruitori, quindi ecografato da differenti punti di vista.

Ciascuno potrà, in qualche modo essere protagonista, far emergere la propria identità, raccontare e/o raccontarsi, narrare se stesso, avere uno spazio per il proprio contributo personale, per portare la propria visione, la propria originalità come apporto creativo.

Qualcuno parla di "documentazione clinica": osservare per capire come il bambino comprende un certo concetto, quali strategie e procedure privilegia per apprendere un passaggio; di conseguenza si potrà poi aggiustare e riformulare la modalità di insegnamento.

Il confronto di esperienze, l'individuazione degli aspetti salienti, più significati, emergenti, di spicco valutati in maniera co-partecipata produce chiarificazione, apprezzamento, dunque valorizzazione. Setacciare l'esperienza didattica-educativa, soppesarne le difficoltà incontrate, i punti deboli, gli anelli mancanti, gli elementi di incertezza, i dubbi spesso lasciati cadere, gli inciampi, incorniciare gli interrogativi promotori di scambio reciproco e di innesti di ipotesi: tutto ciò colloca l'attività di documentazione nel più ampio sfondo della formazione-ricerca.

La documentazione si pone inoltre come efficace strumento utile per **non disperdere**

gli sforzi compiuti per darsi la possibilità di ri-utilizzare totalmente o parzialmente il già codificato.

Nel senso di rendere trasferibili ipotesi di lavoro, piste didattiche, idee, esperienze, e socializzare un patrimonio frutto di una pluralità di interventi e dell'impegno congiunto di più figure.

Tutto ciò aiuta gli insegnanti a non sentirsi isolati e a ritrovare nell'esperienza dell'altro la propria.

Rendersi conto di percorrere sentieri conosciuti o già esplorati, aiuta a non sentirsi soli e a percepirsi come saldati al lavoro proprio e a quello altrui.

Se le parole scorrono, si dimenticano, si confondono, perdono il loro contesto e si alleggeriscono o si appesantiscono a seconda del nuovo contesto nel quale si inseriscono, risentono di giudizi e pregiudizi, le informazioni fissate in una documentazione non subiscono il rischio della caducità.

Il ricordo fermato, fissato, ritorna, riprende vita e ridà vita.

Esso ri-nasce e produce ri-nascite e altre nuove nascite. Può essere nuovamente accostato, letto, analizzato, smontato, ri-guardato, ri-osservato, ri-costruito. Può essere comparato, confrontato, e suggerire ulteriori arricchimenti. È una maniera corretta per passare dal senso di confusione alla consapevolezza della complessità di una certa situazione.

La documentazione concorre alla costruzione dell'**identità** come ricerca delle proprie radici, nel proprio territorio. Una tensione verso la valorizzazione dell'unicità della propria esperienza non disperdendo i passi compiuti ma raccogliendone le tracce. Perché custodire il cammino, significa non smarrire la **memoria** e il senso delle cose fatte.

Per tutte queste ragioni penso che la documentazione abbia bisogno di **individuare una "forma"** un tessuto che non può che chiamarsi "**narrazione**".

Narrare per documentare

Una documentazione narrativa, può innanzitutto sostenere la **formazione personale, individuale, soggettiva dell'insegnante**.

La ricerca di senso è al centro delle nostre scelte esistenziali.

Il racconto di sé è indispensabile per conoscer-si. Il lungo lavoro di Duccio Demetrio ci insegna che il pensiero autobiografico, costituito dall'insieme dei propri ricordi in forma di storia è la strada maestra per rendersi riconoscibili prima di tutto a se stessi, ed elaborare aspetti del proprio stile d'insegnamento, come risposta ineludibile all'esigenza di *autoaffermazione* e di presentazione agli altri della propria irripetibile unicità.

Un educatore se narra in un diario personale le storie, le vicissitudini, i disagi, le angosce, e confida a se stesso le gioie, le gratificazioni, gli attimi fuggenti, entra in un circolo virtuoso con tutta la propria ricchezza personale, in quanto cerca di aggirare il cerchio dell'indicibilità, della non esplicitazione, della non coscienza di azioni ed interazioni. Il suo narrare si fa moto verso la consapevolezza.

Presentiamo alcuni esempi di narrazione pedagogica che, a vario titolo, ci sembrano particolarmente interessanti.

In un vibrante libro di narrazione educativa il cui titolo "Di mestiere faccio il maestro" è di per sé un inno all'orgoglio professionale¹, un "maestro di strada" dichiara l'intenzione

¹ Marco Rossi Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli, 1999.

di affidarsi ad una “narrazione onesta di quel che si fa” e alla “ riflessione sulle proprie azioni”.

Negli anni sessanta in Italia fioriscono alcuni grandi esempi di narrativa pedagogica che hanno fortemente caratterizzato la cultura di quegli anni, non solo dentro le scuole.

“*Lettera a una professoressa*”, sotto forma di lettera collettiva frutto di un lavoro di ricerca ideologico, politico, sociologico, letterario elaborato da Don Milani e dai ragazzi della scuola di Barbiana, sceglie di lanciare una serie di denunce radicali sui mali della scuola italiana, fortemente connotate da profonda urgenza di giustizia.

Dello stesso periodo i diari di Mario Lodi: “*C’è speranza se questo accade al Vho*” e “*Il paese sbagliato*”, resoconti di esperienze quotidiane narrate da un maestro impegnato nel dialogo con i bambini e con una cultura che si costruisce / ri-costruisce dalle fondamenta, attraverso un puntuale lavoro di ricerca.

Raccontarsi vuol dire anche riprendere i fili della memoria, ripensarsi, mettere a punto le diverse competenze necessarie al nostro lavoro: competenze relazionali, comunicative, ma anche disciplinari e, soprattutto, epistemologiche perché, come ricorda Andrea Canevaro, le competenze disciplinari sono letture, con una chiave specifica di quello che è il nostro modo di essere; non si tratta di insegnare a un bambino che cos’è la chimica, ma di capire che l’epistemologia della chimica è presente in lui, nel suo stesso organismo.

Raccontarsi è talvolta un raccontarsi con rabbia, o con stanchezza, o con delusione. Ma è, comunque, un raccontarsi all’altro, esperienza ineludibile per l’educatore che nella relazione, nel confronto, nello scambio, nello sforzo maieutico dell’*educere* gioca ogni giorno la sua identità professionale... e non solo.”²

Lorena Anderlini, giovane madre di un bambino *down* scrive lettere per raccontare della sua esperienza di donna, di madre e di insegnante, testimone di una storia di crescita attraverso la conquista dell’autonomia e della libertà. Il dispositivo della scrittura, il mettere la propria esperienza in parole rende possibile la comunicazione in esterno dei sentimenti, delle emozioni e dell’avventura vissuta dai diversi co-protagonisti che partecipano, anche se dai margini, al percorso.

Fare il diario

Diari vecchi, diari corretti, diari quotidiani, per affidare al quaderno nero i propri pensieri, riservati, autoreferenziali, da rileggere dopo un tempo.

Diari descrittivi, narrativi, diari di crisi, di viaggio dove si intersecano fatti, considerazioni, riflessioni, testimonianze di veri fatti di scuola.

Diari di angosce di conflitti, di sofferenze per cercare più forza.

Diari segreti ... a volte ricchi di commenti personali o di altre persone. Facilitatori, strumenti mediatori che possono permettere a ciascuno di rintracciare il proprio percorso, di rivisitarlo con consapevolezza.

È importante che la storia del sé non si perda, ma resti, insieme a quella del gruppo.

L’intervista aperta è un altro strumento narrativo di ricerca che ben si presta all’analisi dei contesti. Un gruppo di insegnanti intervistate sulle idee che coltivano intorno ai bambi-

² Andreina Bergonzoni (a cura di), *Da grande voglio fare la maestra*, Tecnodid - IRRE Emilia Romagna, Napoli, 2001.

ni, ha prodotto una narrazione collettiva delle scelte pedagogiche, dei comportamenti, degli atteggiamenti che esse ritengono di “leggere” nella rappresentazione di sé di fronte ai bambini. Hanno narrato storie ricche di pensieri, idee, segreti, confessioni, emozioni, sensazioni, dubbi, paure, questioni, problemi... e ragionamenti.

La narrazione può inoltre sostenere la realizzazione di una **documentazione di team docente**.

L'epistemologo statunitense Gregory Bateson sostiene che sia proprio degli esseri umani *pensare naturalmente per storie*. Un gruppo di insegnanti che lavora come gruppo, ha bisogno di apprendere e condividere certi *modi* della narrazione che, una volta negoziati e concretamente praticati dai componenti, entrano anch'essi a far parte della cultura di quel gruppo, a fondamento della sua esistenza.

Il teatro delle narrazioni rende possibile lo scambio di esperienze perché recupera le capacità del collega di farsi ascoltatore, interprete e decodificatore intersoggettivo dell'altrui storia.

C'è un narratore dove c'è un ascoltatore. Sia il narratore che l'ascoltatore individuano un tempo condiviso che renda possibile, come *work in progress*, il racconto di piccole-grandi storie. Si crea allora una comunità d'ascolto in uno stesso spazio e in uno stesso tempo.

Infine esiste un piano che riguarda la attraverso la narrazione **documentazione istituzionale**

Un istituto scolastico, per *essere*, ha bisogno di autodefinirsi attraverso un piano dell'offerta formativa capace di raccontarne la storia attraverso un'autobiografia istituzionale capace di riannodare fili ai quali attribuire significanze per uno sviluppo futuro, definendo mappe e percorsi di identità, per l'evoluzione di un'identità dinamica. Storie che narrano del come le persone stanno costruendo l'identità della loro scuola, interrogandosi costantemente per capire la qualità dei processi e dei modi che utilizzano per costruirla. Con l'accento posto sulle differenze, e sulla complessa rete di interazioni e retroazioni che stanno dietro a problemi ed eventi. Non per arrivare ad una immagine fotografica chiaramente statica e contornata. Ma per evidenziare i processi che generano immagini. Puntando ad un processo generativo in un racconto al plurale, pensato da vari punti di vista, secondo le diverse esistenze che convergono intorno alla ricerca.

Autobiografia istituzionale che accoglie i contributi dalla molteplicità delle ottiche, degli stili, delle ipotesi che possono essere messe in campo. Gli attori co-protagonisti possono raccontare pezzi importanti di storia, eventi, tracce, storie dentro altre storie. Per far uscire un racconto polifonico, a più voci, a più suoni, concertato.

In questo scenario bene si inseriscono alcuni contributi tesi alla cosiddetta *valutazione di sistema*. Come valutare una scuola? Possiamo farne uno *studio di caso*, come ha fatto Giordana Rabitti per valutare una delle scuole comunali di Reggio Emilia, raccontandone la vita quotidiana, la coniugazione di creatività e abilità, organizzazione e flessibilità, routine e progettualità, aggiornamento in servizio e lavoro in team. Una narrazione che si dipana a partire dalla metodologia centrata su osservazione, intervista e analisi di documenti e vuole “permettere al lettore di entrare nel mondo descritto, riviverlo e comprenderlo” in profondità.³

³ Giordana Rabitti, *Alla scoperta della dimensione perduta*, CLUEB, Bologna, 1994.

Una scuola può essere valutata e raccontata attraverso il metodo “shadowing” ideato dall’antropologa Marianella Sclavi. Metodo che si appoggia alla riflessione soggettiva di un osservatore esterno al contesto che, per un periodo di tempo prolungato “fa l’ombra” di attori che si muovono sulla scena analizzata. Metodo ideale per la rilevazione qualitativa del clima scolastico. Dalle osservazioni emerge molto più di quanto ci può dire una messe di dati oggettivi e statistici. Emergono persone che relazionano in spazi artificiali, persone vere, al singolare, ciascuno con i propri atteggiamenti e stili esistenziali. Dalla lettura interpretativa delle osservazioni che proietta ogni lettore direttamente sulla scena, scattano con urgenza domande e ipotesi per un cambiamento possibile.⁴

La metodica narrativa, per la sua enorme duttilità, si presta assai bene al fine di “rendere” le atmosfere, gli eventi e le relazioni interpersonali in un’ottica umoristica, con quella leggerezza che si fida dell’emozione come modo di rapportarsi alle persone e alle cose.⁵

La narrazione, come sostiene Bruner, è il tipico modo di interagire, pensare e comunicare di ogni essere umano, fin dall’infanzia. Possiamo sostenere lo sviluppo della competenza narrativa, lavorando perché essa si affini, si rinforzi. E non venga confusa con la competenza descrittiva che si sofferma sulla spiegazione, sulle informazioni vere, obiettive, oggettive. Raccontare una scuola, un bambino, un evento, significa entrare nel luogo, nel tempo nelle persone che possono vivere e rivivere in infinite storie. Significa immedesimarsi, scoprire e pensare delle storie. Significa *comprendere*, cioè prendere dentro di sé, partecipando emotivamente, con i sentimenti, alla costruzione di un’esperienza conoscitiva.

Riferimenti bibliografici

- Lorena Anderlini, *La mia vita e la tua*, Edizioni Dehoniane, Bologna, 1990.
Mary Catherine Bateson, *Con occhi di figlia*, Feltrinelli, Milano, 1984.
Andreina Bergonzoni (a cura di), *Da grande voglio fare la maestra*, ed. Tecnodid - IRRE Emilia Romagna, Napoli, 2001.
Andreina Bergonzoni, Mauro Cervellati (a cura di), *Brogliacci di accoglienza*, IRSSAE Emilia Romagna, Bologna, 1998.
Andrea Canevaro, *Quel bambino là*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
Adriana Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano, 1997.
Mauro Cervellati (a cura di), Giordana Rabitti, *Valutare per...caso*, IRSSAE Emilia Romagna, Bologna, 1998.
Mauro Cervellati, *Autovalutazione d’istituto come ricerca*, in “Innovazione educativa” n. 1, pag16-17, IRSSAE Emilia Romagna, Bologna, 2001.
Mauro Cervellati (a cura di), *Progetti di volo Ragazze e ragazzi disabili nella scuola superiore*, ed IRSSAE Emilia Romagna, Bologna, 1998.
Mauro Cervellati (a cura di), *Che ne sai di un bambino che cresce?*, Tecnodid -IRRE Emilia Romagna, Napoli, 2000.
Duccio Demetrio, *Raccontarsi*, editore Raffaello Cortina, Milano, 1999.

⁴ Marianella Sclavi, *A una spanna da terra*, Feltrinelli, Milano, 1989.

⁵ Andreina Bergonzoni, Mauro Cervellati (a cura di), *Brogliacci di accoglienza*, IRSSAE Emilia Romagna, Bologna, 1998.

- Mario Lodi, *Il paese sbagliato*, ed. Nuovo Politecnico, Einaudi, Torino, 1970.
- Mario Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino, 1972.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1976.
- M.C.E., *La pedagogia della narrazione*, Gruppo territoriale Mestre, Venezia, 1997.
- Francesca Giusti, *Lettera di una professoressa*, ed. Donzelli, Roma, 1998.
- Diana Penso, *La scuola dell'infanzia racconta*, editore Junior, Bergamo, 2001.
- Giordana Rabitti, *Alla scoperta della dimensione perduta*, ed. CLUEB, Bologna, 1994.
- Marco Rossi Doria, *di mestiere faccio il maestro*, edizione L'ancora del Mediterraneo, Napoli, 1999.
- Marianella Sclavi, *A una spanna da terra*, editore Feltrinelli, Milano, 1989.
- Marianella Sclavi, *La signora va nel bronx*, ed. Anabasi, 1994.
- Marianella Sclavi, *L'arte di narrare e l'emergere di una rappresentazione interculturale del mondo*, inserto in Animazione sociale, Marzo 1996.

Articoli, saggi e dispense

- Borghi Battista Quinto, *Tre ragioni per documentare*, in "Bambini", edizioni Junior, Ottobre 1995.
- Borghi Battista Quinto, *Come documentare la propria attività didattica?*, in "Bambini" edizioni Junior, gennaio 1996.
- Compagnoni Ezio (a cura di), *La documentazione nelle scuole comunali dell'infanzia di Parma: Breve storia e progetti per il futuro*, Comune di Parma, Assessorato cultura e pubblica istruzione Servizio scuole infanzia, Agosto 1992.
- Accaparlante HP 28*, Aias, Centro di documentazione sull'Handicap, Bologna, Aprile 1994.
- Balsamo, Benfeneti, Di Pasquale, Fanti, Maselli (a cura di), supervisione di A. Canevaro, *La ricerca dei criteri per documentare*, IRPA, Spazio documentazione handicap, Di. Sc.E., Comune di Bologna, Assessorato Coordinamento politiche scolastiche febbraio 1992.
- Balsamo Carmen (a cura di), *Documentazione e strumenti di osservazione: una traccia*, Quaderno n. 16, Comune di Bologna, Centro di documentazione formazione e ricerca pedagogica.
- Diodato, Grattigliano, *Documentare e conservare per economizzare il lavoro di tutti*, in "Quale scuola materna?", 1992.
- L'esperienzoteca: come si documenta nella scuola dell'infanzia*, in Tre Sei allegato a "L'educatore" n. 4, 1995.
- Canevaro, Di Pasquale, Maselli, *La documentazione come risorsa*, in "L'educatore" n. 1, settembre 1991.

Documentazione e ricerca educativa

Gian Carlo Sacchi

La documentazione in e per una scuola della trasmissione della cultura consolidata fa riferimento al documento, al prodotto sistemato che deve rappresentare chiaramente ciò che vuole trasmettere. A questa logica non è sfuggita fin qui la modalità di aggiornamento dei programmi di insegnamento e, di conseguenza, dei docenti che li avrebbero dovuti applicare. Una didattica consegnativa aveva bisogno di documenti ben fatti.

In e per una scuola della ricerca della migliore opportunità di garantire il successo formativo e che sappia offrire un contributo all'analisi della domanda sociale ed allo sviluppo del territorio, la documentazione, senza scartare il contributo dei documenti, fa piuttosto riferimento al documentare, alla capacità cioè di porre la didattica in una prospettiva di continuo sviluppo, di ricerca appunto, mettendo in evidenza, più che altro, le modalità di raccogliere le esperienze e le attività, non soltanto per il contenuto che esprimono, ma per come vengono realizzate, per le relazioni che mettono in atto e la capacità di comunicazione professionale e di divulgazione.

Insomma, in una ricerca che tende alla generalizzazione del risultato ed alla riproducibilità del modello va bene il documento; una ricerca incentrata invece sulla riflessione relativa all'esperienza, per indirizzare l'azione, in un'ottica di tipo dinamico e dove il ricercatore è anche colui che deve migliorare la propria prassi didattica, e quindi coinvolto non solo con le sue competenze oggettive, ma anche come soggetto di iniziativa e di approfondimento, il contenuto e il modello non sono sufficienti, perché non tutti i contesti sono adatti per la loro applicazione, non tutti gli obiettivi possono essere raggiunti con il medesimo modello. Qui allora entra in campo il documentare come categoria connaturata alla professione docente, il quale docente, in qualità di ricercatore, ha l'esigenza di conoscere le tecniche e le strategie di un documentare rigoroso ed efficace, e come docente può servirsi della documentazione didattica come supporto, a ricaduta rapida, per il miglioramento della sua attività, del sistema e quindi garantire meglio e più in fretta l'obiettivo finale del successo formativo.

Tale obiettivo, infatti, è l'elemento distintivo tra la ricerca finalizzata alla conoscenza, quella per così dire più accademica e quella finalizzata all'apprendimento, cioè più tipica della scuola. Non si tratta in questo caso di legittimare una netta separazione dei due ambiti, in quanto la scuola che fa apprendere ha anche bisogno di un oggetto di insegnamento, ma si vuole segnalare che una scuola che pensa ad una formazione per tutta la vita, interessata alle persone ed ai cittadini, ha bisogno di un oggetto di apprendimento e questo può nascere efficacemente nella comunità di pratiche anche se deve essere arricchito dalle accademie.

Non è interessante la disputa tra ricerca major e ricerca minor, quanto si deve avere la consapevolezza che la scuola non è più il luogo dell'applicazione generalizzata di un unico modello, ma dell'elaborazione, oltre che della trasmissione, del sapere, e quindi si tratta di sviluppare una ricerca che dall'interno del rapporto insegnamento/apprendimento, dalla classe, vada verso il sistema in senso più istituzionale facendo sistema anche in orizzontale, sul territorio.

Qui la documentazione gioca un ruolo fondamentale per porre le basi di questa modalità di ricerca diffusa.

Non c'è più un unico punto luce sulla formazione, che emana dal centro, e quindi anche le buone ricerche in campo educativo non possono più pensare di diventare modelli, magari per meriti politici, in modo tale da omogeneizzare il sistema formativo in essere; la comunicazione, che tende a globalizzare, la complessità, che favorisce la contaminazione profonda tra le discipline, piuttosto che una seppur ricca funzione pluridisciplinare, fanno sì che davvero oggi siamo alla presenza di quello che già vent'anni fa si ipotizzava, cioè una "policentricità formativa". Tutto questo può stare insieme efficacemente se si pensa ad un'azione di rete, che coinvolge gli attori professionali in un processo di progressiva qualificazione della prassi, di introdurre all'interno della stessa elementi e capacità rigorose, cioè di ricerca.

Agire in un'ottica policentrica significa entrare in diversi livelli di programmazione e nei relativi processi decisionali, in diversi segmenti dell'offerta, formale, ma anche e sempre più non formale, nelle competenze (si pensi, ad esempio, all'influenza della cultura aziendale), in una diversificazione di soggetti formativi.

La documentazione consente di organizzare dati, modalità, tendenze che sostengono l'innovazione. Nella prospettiva appena tracciata, che genera la necessità di un approccio sistemico alle stesse riforme, il cambiamento viene introdotto realmente più per interdipendenza e conseguente assestamento che per velleitari capovolgimenti di fronte ideologico o strutturale.

La documentazione accompagna l'autoregolazione del sistema, che muove la rivedibilità dei processi sulla base dei risultati delle sperimentazioni, degli accertamenti in termini di qualità, di comparazione, di autoanalisi, di riflessione sulle pratiche didattiche, ecc.

Insomma, la documentazione può dare consistenza reale a quell'autonomia di ricerca e sviluppo di cui sono dotate per decreto le scuole autonome, ma ancora lontana dall'essere praticata.

È l'autonomia il presupposto del funzionamento dell'azione di rete, altrimenti si rischia l'omologazione; il documentare aiuta la progressiva costruzione dell'identità, ma alimenta anche il confronto e prospetta gli orizzonti dell'integrazione, del fare insieme, della costituzione di un "sistema delle autonomie", rendendo allo stesso tempo più capillare la presenza dell'elemento formativo nello sviluppo territoriale, anche sul piano economico e sociale.

Documentare per ...

La documentazione serve per porre in valore un'esperienza, un'attività, più che un singolo dato o contenuto. Si tratta di un problema di linguaggi e di strategie di comunicazione. Per favorire lo scambio è necessario che si abbia una propagabilità facile e autonoma, che vada ad intercettare l'interesse professionale, ma anche abbia tempi e spazi di fruizione efficaci; bisogna avvicinare il più possibile il linguaggio dell'esperienza con quello della ricerca; se si usano strumenti tecnici o telematici occorre preoccuparsi di sostenere gli insegnanti per quanto riguarda la soglia tecnologica di accesso agli strumenti. La didattica non è fatta solo di linguaggio verbale e quindi andranno curati tutti gli aspetti, multimediali, che possono fare emergere la qualità del lavoro, così come, d'altro canto, spesso l'insegnante usa il registro narrativo a fronte della necessità di presentare l'esperienza dopo aver accuratamente utilizzato ad esempio le metodologie dello studio di caso.

Vanno analizzati gli elementi di contesto, ma si deve mettere mano alla confezione dell'oggetto didattico (learning object), cioè qual è la proposta che si intende fare. L'oggetto didattico non è un modello e quindi non si può parlare di trasferibilità tout court, però è

autoconsistente, potrebbe essere riutilizzabile fatto riferimento alla diversità dei contesti, potrebbe essere ricomposto all'interno della stessa o di altra esperienza professionale.

La documentazione può servire a selezionare, ed in questo caso si dovrà fare attenzione ai soggetti deputati alla selezione ed agli indicatori utilizzati. Sappiamo infatti che la didattica è spesso soggetta ad indagini di conformità, al giudizio della comunità scientifica, ma anche a scelte sociali e/o di mercato. Spesso tali giudizi sono sommari o interessati, anche perché si dispone da parte della scuola e dei docenti di una scarsa argomentazione; il documentare offre le modalità per imparare a prendere l'iniziativa, a saper argomentare. La trasparenza dei processi, ma soprattutto gli elementi che i docenti sono in grado di portare con i diversi interlocutori, offrono maggiori garanzie rispetto ai risultati osservati, ma soprattutto consente di ampliare accuratamente il campo di osservazione, svolgendo in tal modo una funzione pedagogica circa il formarsi delle opinioni o il trovare elementi di miglioramento e di sviluppo.

La questione degli indicatori è assai delicata, è qui che rischiano i sistemi di valutazione. Si sa infatti che se a scegliere è il decisore o l'operatore le cose cambiano. Ancora una volta la documentazione rigorosa ed efficace aiuta la condivisione ed offre un terreno fertile alla loro validazione.

Ma gli indicatori sono necessari anche per stabilire la qualità della documentazione stessa. L'IRRE dell'Emilia Romagna, che per incarico dell'Istituto Nazionale di Documentazione, seleziona esperienze didattiche documentate per l'inserimento nella banca nazionale/europea delle migliori pratiche, ha predisposto una tabella (cfr. GOLD ER in www.irreer.it) basata sulla qualità dell'esperienza realizzata, con indicatori e punteggi legati all'accertamento, nell'esperienza, dei fondamenti teorici e metodologici, dell'organizzazione, del metodo, relativi alla modernizzazione, alla focalizzazione di tematiche emergenti o ricerche particolari, all'originalità ed alla congruenza. Ognuno di questi indicatori viene esploso in descrittori da ricercare nell'esperienza stessa. Ad esempio, per quanto riguarda il metodo, verrà attribuito un punteggio maggiore se le esperienze documentate dimostreranno il loro organico inserimento nel curriculum, esplicheranno una modalità di apprendimento utilizzata, metteranno in evidenza la personalizzazione degli interventi.

Ancora, la tabella di valutazione si preoccupa della qualità della riflessione sull'esperienza realizzata, cioè, ad esempio, se sono previsti monitoraggi e azioni di feed-back e sulla qualità della documentazione prodotta, con la presenza, come si è detto, dell'oggetto didattico.

Ma, soprattutto, la documentazione serve per fare ricerca didattica, e qui allora entrano in campo le competenze dei docenti/ricercatori, i processi e gli strumenti. Competenze nella documentazione e poi nella ricerca, ma considerando la documentazione stessa già facente parte della metodologia della ricerca.

La documentazione di un'esperienza didattica deve essere definita nel mare magnum di quello che si fa a scuola. Tale definizione l'insegnante la fa, di solito, tra le cose di cui è più soddisfatto, anche perché è consapevole che si espone al confronto, ma soprattutto perché ciò di cui è contento lo vuole comunicare agli altri. Deve mettere in atto una procedura di documentazione, che, in gran parte, raccoglie competenze provenienti dalla ricerca didattica, dalla biblioteconomia, dalle scienze della comunicazione. Si tratterà di procedure di registrazione, catalogazione, archiviazione, con il proprio linguaggio controllato, ma anche di capacità di definire il problema, di applicare una metodologia di analisi, di gestire un supporto all'innovazione, all'interno del thesaurus dell'educazione.

La documentazione può essere trasmessa on line ed allora necessita di format capaci,

come si è detto, di comunicazione efficace. A questo riguardo lo strumento più avanzato nel nostro Paese è quello messo a punto dal predetto Istituto Nazionale di Documentazione di Firenze (cfr. www.indire.it; GOLD), ma la documentazione può essere depositata, come si usa dire, in sede locale, non solo e non tanto per l'utilizzo di dispositivi telematici, ma perché la ricerca didattica locale, nell'ottica dell'autonomia, costituisce il nucleo di base per l'innovazione di sistema. Si prenda ad esempio una documentazione sulle prove di verifica somministrate dai docenti di un determinato territorio, quasi sempre esse sono la spia della didattica effettivamente praticata: dimmi come e cosa valuti e ti dirò chi sei!

Nella prospettiva della ricerca pertanto andranno trovati luoghi, centri di documentazione, laboratori territoriali per la documentazione e la ricerca didattica, come li chiama oggi la legislazione sull'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche autonome, a livello di istituto, ma anche territoriale. Da qui parte l'azione di rete che potrebbe coinvolgere opportunamente gli IRRE (Istituti Regionali di Ricerca Educativa), come nodi "senior" di rete, capaci di dare un impulso alla rete stessa e nel contempo costituire a loro volta tramite con altri circuiti di ricerca.

Il docente e la comunità professionale dovranno misurarsi con un dispositivo di documentazione, diversamente strutturato, non come uno spazio da riempire, bensì come una modalità di analizzare e progettare la propria attività didattica per poterla comunicare, sapendo che questo verbo sottende destinatari diversi, senza mai venire meno ad un rigoroso impianto metodologico. La "scheda" di documentazione è il risultato di una riflessione e di una ricerca comune (nella scuola e sul territorio) e serve a garantire la condivisione culturale all'interno della stessa comunità, che in qualche modo rappresenta una determinata caratteristica locale, sul piano antropologico e pedagogico, all'opera in un determinato contesto, che porta il proprio migliore patrimonio didattico in rete con altri territori, e così in vista della costruzione di un sistema sempre più ampio. Anche il format nazionale lascia ampi spazi di autonomia proprio per questo.

Sul piano strettamente metodologico la documentazione è dunque un problema di catalogazione di esperienze didattiche da descrivere con ricchezza di strumenti di diversa natura, per aumentare il potenziale informativo, sollecitando un uso attivo di quelli telematici.

Elaborare l'informazione non è un fatto solamente meccanico, significa produrre conoscenza: analisi, sintesi, ricerca di significati, parole chiave, indicizzazione, abstracting, ecc. Un lavoro che può essere svolto dagli insegnanti, ma anche dagli stessi alunni in un apposito percorso didattico.

La documentazione, come si è detto, può essere gestita in rete locale, per le ragioni di ricerca territoriale e di comunicazione tra le scuole e le diverse agenzie ed i diversi interessi ai problemi formativi, ma i dati trattati possono essere visibili ed interrogati in Internet, oppure convertiti da e in altri cataloghi.

L'orizzonte politico-culturale della documentazione riguarda il singolo docente in un'azione di produzione e fruizione: a questo livello si tratta di disporre di adeguati strumenti, a partire dalla predetta scheda. Un altro ambito di intervento è individuato nell'istituto scolastico, e qui occorrono strutture e competenze per la raccolta, l'archiviazione e la divulgazione, i famosi documentaristi, presenti in altri Paesi e mai decollati in Italia, ma anche centri di documentazione dentro alle singole scuole. Infine il territorio: si tratta di una strategia di documentazione didattica in grado di attivare reti, ma anche sviluppare la ricerca e sostenere l'innovazione e la qualificazione del sistema.

GOLD: un modello nazionale di documentazione¹

Gian Luigi Betti

La banca dati

GOLD (acronimo di Global On Line Documentation) è la banca dati - fruibile in Internet - delle esperienze più innovative ed interessanti realizzate nelle scuole italiane di ogni ordine e grado. La banca dati, collocata sul server dell'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa) si divide in due settori: uno regionale e uno nazionale. Nelle banche dati regionali - visibili presso i siti degli Istituti Regionali di Ricerca educativa (IRRE) o attraverso il sito generale GOLD - tutte le scuole italiane, statali o paritarie, possono inserire le loro esperienze didattiche. Le esperienze inserite sono poi valutate da **commissioni regionali** formate da membri scelti dagli IRRE e dagli USR. Le migliori pratiche segnalate da ciascuna commissione entrano a far parte dell'**Archivio nazionale delle migliori pratiche**². Scopo di GOLD è quello di diffondere a beneficio di tutti il patrimonio di 'conoscenza didattica' prodotto dalle scuole: idee e strumenti realizzati in situazione, ma trasferibili in contesti diversi. Il principio ispiratore del progetto che si pone all'origine di GOLD è sintetizzabile nello slogan "dalla scuola per la scuola". Si vorrebbe infatti che gli insegnanti alle prese con un problema didattico potessero trovare in GOLD un aiuto a cui ricorrere. Quindi, consultando le banche dati GOLD regionali e nazionale possono, non solo entrare in contatto con concrete situazioni simili alla loro, ma altresì usufruire di strumenti collaudati per risolvere il loro specifico problema. Il principio che anima GOLD è quello di mirare alla valorizzazione e alla socializzazione - attraverso lo scambio della documentazione ed il dibattito - delle conoscenze che si creano nel vivo dell'attività didattica, scommettendo su di una "scuola che pensa", una scuola che "produce cultura pedagogica". Il progetto **GOLD** si propone quindi di diffondere nel modo più efficace possibile l'informazione sulle migliori esperienze didattiche, così da rendere largamente disponibile la cultura professionale che i docenti elaborano nella scuola, attraverso lo studio e la messa in atto di nuove soluzioni imposte da problemi che si pongono loro, così da far divenire comune un patrimonio di conoscenze e prassi che gli insegnanti creano.

Le esperienze che è opportuno documentare - secondo quanto afferma l'INDIRE - sono quelle "nate all'interno del curricolo, con l'obiettivo di risolvere i problemi di punta o di sperimentare all'interno del curricolo nuovi approcci per un apprendimento efficace, che abbiano raggiunto obiettivi misurabili; sulle quali sia stata fatta una riflessione; che abbiano elaborato strumenti didattici utili e trasferibili (oggetti didattici)".

¹ Le parti tra virgolette sono citazioni di brani presenti nel sito Gold nazionale dell'INDIRE.

² I criteri che presiederanno alla selezione delle migliori tra le esperienze didattiche - destinate ad essere inserite nell'archivio nazionale GOLD ed a ricevere un finanziamento per l'aggiornamento della documentazione - sono riportate nelle *Linee guida* per una selezione di qualità, reperibili *on-line* nella sezione 'Come documentare' del sito GOLD nazionale e per quanto concerne le singole regioni, quando elaborati, all'interno dei singoli siti regionali. Per quanto concerne l'Emilia-Romagna si veda il documento allegato.

La documentazione

La scelta di documentare può avvenire in due momenti: quando si progetta un percorso didattico o quando il percorso didattico è terminato. Nel primo caso, la documentazione rientra in una pratica di raccolta di materiali che culmina in una sintesi finale. Questo *habitus* agevola la strutturazione del percorso di documentazione e, accompagnando lo svolgersi dell'esperienza, facilita il lavoro in quanto dati e riflessioni sono elaborati contemporaneamente allo svolgersi del processo e non devono essere recuperati faticosamente a posteriori. Nel secondo caso, invece, metodologia di lavoro, riflessioni, strumenti elaborati devono essere recuperati o ricostruiti quando l'esperienza ha già avuto corso.

La scheda

La banca dati GOLD richiede a chi voglia immettervi una propria esperienza la compilazione di una scheda identificativa "sul modello delle tradizionali schede di catalogo e perciò definita 'scheda catalogo', compilata dagli stessi conduttori dell'esperienza". La scheda "è stata ritenuta necessaria nella banca dati GOLD, in quanto 'indicizza' l'esperienza secondo una serie di chiavi d'accesso (autore, titolo, scuola, contenuti, età dei destinatari, ecc.), che la rendono identificabile in una ricerca a terminale in modo molto mirato [...] A questa scheda catalogo si affianca come primo allegato - obbligatorio - una descrizione articolata dell'esperienza, anch'essa compilata dai conduttori della medesima; anche la descrizione ha come unità concettuale di riferimento l'esperienza; a differenza della scheda, non ha la funzione di fornire chiavi di accesso rapide ed efficaci all'informazione sull'esperienza, ma quella di introdurre all'interno dell'esperienza con un documento di riflessione. Ulteriore allegato e terzo elemento indispensabile a completare la documentazione è uno o più (almeno uno è obbligatorio) 'oggetto didattico', preceduto dalla sua specifica scheda. Si intende per oggetto didattico uno strumento per l'insegnamento/apprendimento elaborato dall'insegnante nell'ambito dell'esperienza didattica in questione e disponibile anch'esso in rete e/o scaricabile dalla rete"³.

È possibile documentare un'esperienza didattica *on-line*, collegandosi in Internet allo **spazio GOLD dell'IRRE di pertinenza**, oppure, in un futuro che si auspica prossimo *off-line*, utilizzando, su un qualsiasi computer collegabile ad Internet, il *software* apposito scaricabile *una tantum* dal sito nazionale GOLD. Il software conterrà una copia esatta della scheda-catalogo disponibile on-line, con la stessa possibilità di allegarvi la descrizione dell'esperienza e gli oggetti didattici. Esso consentirà - a compilazione avvenuta - un'esportazione dei dati nell'Archivio Regionale delle Esperienze Didattiche. L'esportazione, molto semplice, sarà possibile solo se la scuola si è preventivamente registrata on-line. Quando sarà fruibile da parte dell'utente, l'INDIRE consiglia fortemente l'uso di questa pratica, "in quanto consente ad una scuola non solo di documentare le proprie esperienze migliori nell'Archivio Regionale e potenzialmente in quello nazionale, ma anche di **costituire il proprio archivio delle esperienze didattiche**, conservando così in loco la memoria storica della sua attività didattica." Un ulteriore vantaggio di operare 'in locale' è costituito dalla possibilità di compilare la scheda e predisporre gli allegati con il massimo agio, su qualsiasi *computer*, **senza limiti di tempo e senza pericolo di perdere dati** in linea per eccessivo indugio su di una pagina o eventuali problemi d'ordine telematico.

³ Riguardo all'oggetto didattico si veda il saggio di E. Macherelli e S. Panzavolta.

Come fare

In linea generale si consiglia di prendere preventivamente visione della scheda catalogo, ordinare su un foglio le informazioni occorrenti per la sua compilazione e procedere successivamente.

Per documentare concretamente un'esperienza sul sito GOLD è necessario, nel momento in cui è richiesto, inserire il codice scuola e la password scelta al momento della registrazione della scuola. Una volta effettuato l'accesso, la pagina riporta l'eventuale elenco delle esperienze già registrate dalla propria scuola (che è possibile rivedere e modificare attraverso l'opzione '**Rivedi esperienza**') nonché il *link* per l'apertura della scheda catalogo da compilare.

Se si sceglie di rivedere la scheda già inserita, la pagina mostra in basso quattro pulsanti che consentono di:

- cancellare gli allegati esistenti ('Descrizione dell'esperienza' o 'Oggetti didattici');
- inserire nuovi allegati (una diversa 'Descrizione dell'esperienza' o altri 'Oggetti didattici');
- modificare la scheda catalogo;
- cancellare la scheda catalogo.

Nel caso in cui invece la scheda da immettere sia nuova si può procedere seguendo passo passo le indicazioni offerte dai campi da riempire.

Il nuovo GOLD

La banca dati GOLD ha avuto da poco tempo una riorganizzazione che l'ha condotta ad avere **nuovi contenuti e un'organizzazione degli spazi più lineare e amichevole**. All'interno dello script l'insegnante può digitare la descrizione della sua esperienza come se stesse utilizzando un comune programma di videoscrittura. Nel testo si possono anche evidenziare con colori diversi i passi corrispondenti a tutti gli aspetti significativi di una descrizione ben strutturata. Grazie allo script, chi consulta la descrizione di una data esperienza potrà scegliere se leggerla per esteso oppure subito "puntare" su uno dei suoi elementi evidenziando nel testo i passi relativi.

Sono state create **nuove aree** per l'informazione e il confronto:

- **Best practice**: ogni mese è illustrata e commentata una delle esperienze inserite nell'"Archivio Nazionale delle buone pratiche";
- **Dibattito**: un "faccia a faccia" tra due esperti su tematiche ritenute interessanti nell'ambito della documentazione;
- **Formazione alla documentazione**: materiali, moduli ed esempi accessibili ai docenti per una documentazione consapevole ed efficace.

In sintesi

In sostanza il fine che ha ispirato gli ideatori della banca dati è quello di costruire una rete per valorizzare i saperi professionali vissuti dai docenti, documentare e condividere in rete il loro lavoro, coniugare standard documentali condivisi e tecnologia informatica e telematica. Quando i progetti attuati dagli insegnanti ottengono buoni risultati, è infatti importante che l'esperienza, con la riflessione che l'ha accompagnata e gli strumenti trasferibili che ha prodotto, venga documentata a beneficio di tutti.

Lo strumento scelto dall'INDIRE per documentare le esperienze non è ovviamente il solo possibile adatto allo scopo. Neppure va taciuto che talune almeno delle scelte operate

dai suoi ideatori riguardo ai ‘campi’ obbligatori da riempire da parte di coloro che intendono farne uso (si pensi, ad esempio, a quello dedicato all’oggetto didattico) qualche perplessità abbia già sollevato e altre presumibilmente ne solleverà, sia tra gli addetti ai lavori sia tra gli utenti. GOLD ha tuttavia il merito di offrire uno standard di documentazione riconosciuto e condiviso a livello nazionale, offrendo alle singole esperienze una visibilità in ambito italiano. Inoltre, particolare non disprezzabile, offre, almeno per ora, la possibilità a un certo numero di scuole che si siano impegnate nel lavoro di documentazione di veder riconosciuto economicamente il loro lavoro.

Tabella di valutazione delle esperienze inserite nel GOLD della Regione Emilia Romagna. I contenuti della seguente tabella sono stati liberamente tratti, ad opera del Gruppo di lavoro GOLD E.R. da Linee guida per una selezione di qualità delle bests practices nella scuola e costituiscono il punto di riferimento per l'attività di valutazione del Gruppo di lavoro.

AMBITO	INDICATORI	PUNTEGGIO (minimo-massimo)	Possibili esemplificazioni dell'indicatore	Indispensabile	Riferimenti principali per la documentazione
<i>La valutazione dell'esperienza si divide in tre ambiti principali</i>	<i>In ogni ambito sono stati individuati un certo numero di indicatori</i>	<i>Ad ogni indicatore è attribuita una fascia di punteggio all'interno della quale la Commissione assegnerà il punteggio in base alla presenza, completezza, chiarezza ed efficacia delle esemplificazioni dell'indicatore presenti nella documentazione.</i>	<i>Possibili esemplificazioni dell'indicatore</i> <i>Possibili esemplificazioni dell'indicatore (esempi) ricercabili nell'esperienza attraverso l'esame dei documenti.</i>	<i>Punto ritenuto o meno indispensabile al fine dell'ammissione dell'esperienza nelle bests practices.</i>	<i>I numeri fanno riferimento ai vari punti della proposta di griglia per la descrizione dell'esperienza.</i>
1. Qualità dell'esperienza realizzata	Fondamenti teorico-metodologici	0 - 3	- Ricerca/azione; - analisi letteratura sui temi affrontati; - impostazione metodologico-didattica dichiarata.	Si	Scheda e descrizione esperienza (3-5)
	Organizzazione	0 - 8	- Analisi contesto; - presenza di un gruppo di progetto; - muoversi in un'ottica di progetto; - pianificazione attività	Si Si Si Si	Scheda e descrizione esperienza (1-7)
	Metodo	0 - 8	- Integrazione con curriculum; - approccio (costruttivista, cognitivista...); - personalizzazione interventi (sviluppo capacità di apprendimento...)	Si	Scheda e descrizione esperienza (5)
	Apertura/Modernizzazione	0 - 4	- Elementi innovativi qualificanti la formazione dell'individuo; - collaborazione in reti di scuole; - collaborazione con enti.		Scheda e descrizione esperienza (4)
	Focalizzazione	0 - 3	- Legami con tematiche emergenti; - legami con particolari ricerche in contesto regionale/provinciale.		
	Originalità	0 - 3	Utilizzo originale di metodologie e contenuti.		Scheda e descrizione esperienza (4)

	Congruenza	0 – 8	Tra azioni, tematiche, procedure, metodi, strumenti con bisogni obiettivi e risorse.		Scheda e descrizione esperienza (2-4)
	Produttività	0 – 3	Produce cambiamento avvenuto nella scuola.		Scheda e descrizione esperienza (8)
2. Qualità della riflessione sull'esperienza realizzata	Riflessione sull'esperienza in itinere	0 – 10	- Diario di bordo, - valutazioni/monitoraggi intermedi; - feed-back periodici sul processo.	Si	Scheda e descrizione esperienza (6)
	Riflessione sull'esperienza a posteriori	0 – 10	Modalità di valutazione: - delle competenze/abilità; - della soddisfazione e della ricaduta; - del processo /prodotto.	Si	Scheda e descrizione esperienza (6-7-8)
3. Qualità della documentazione sull'esperienza realizzata	Scrittura	0 – 3	- Strutturazione - chiarezza; - precisione; - sintesi; - linguaggio adeguato al destinatario e al supporto.		Scheda e allegati
	Scheda catalogo Organizzazione	0 – 4 0 – 3	Compilazione campi corretta. Collegamento congruente tra le varie parti della documentazione complessiva (scheda, descrizione esperienza e allegati)	Si	Scheda Scheda e allegati
	Produzione	0 – 10	- Presenza di file in formati standard, leggibili e leggeri; - immagini e tabelle con didascalie; - link funzionanti; - plug-in disponibili; - reperibilità assicurata.		Allegati
	Descrizione esperienza (chiarezza formale)	0 – 10	- Presenza indice; - completezza; - illustrazione efficace dei vari elementi qualificanti.	Si	Descrizione esperienza
	Oggetto didattico	0 – 10	-Autonomia; - usabilità; - trasferibilità.	Si	Oggetto didattico

Analisi dell'esistente

Giovanna Busconi

Le province che hanno depositato materiali

Nell'area Gold della regione Emilia Romagna si trovano nei primi giorni di ottobre 2004 83 esperienze di cui 24 depositate nel corrente anno. Le province che hanno depositato più esperienze risultano essere Parma (con 19 schede), Ferrara (13) e Modena (12); fanalino di coda Bologna con solo due esperienze.

Molte delle scuole registrate hanno depositato più di una esperienza come si può dedurre dalla figura 1 che mette in relazione il numero di esperienze con il numero di scuole registrate per provincia.

Esaminando poi le diverse tipologie di scuole (fig. 2) si può osservare che sono presenti tutte le tipologie di scuola e in particolare:

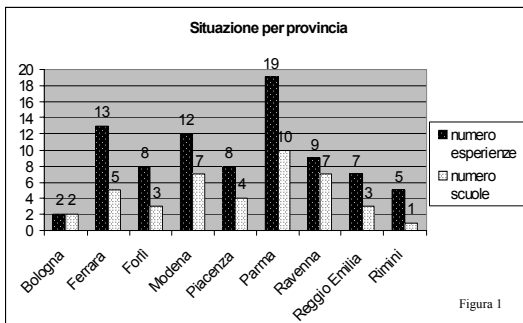


Figura 1

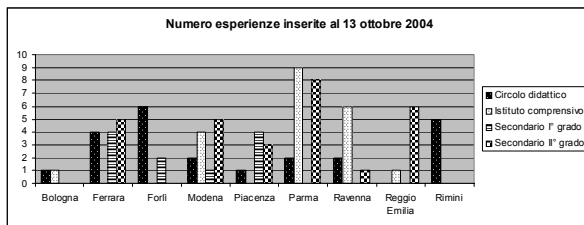
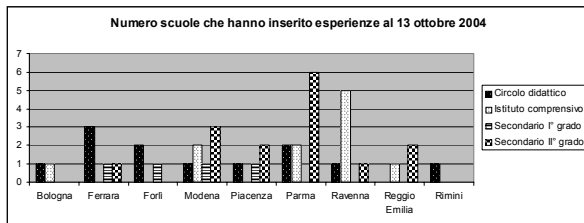


Figura 2



- 12 circoli didattici con 23 esperienze;
- 11 istituti comprensivi con 21 esperienze;
- 4 secondarie di 1° grado con 11 esperienze;
- 15 secondarie di secondo grado con 28 esperienze.

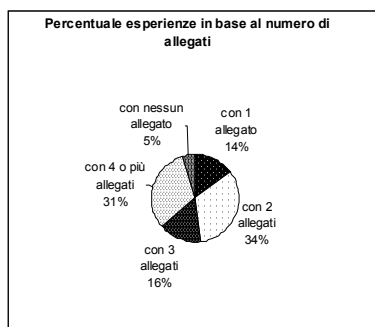
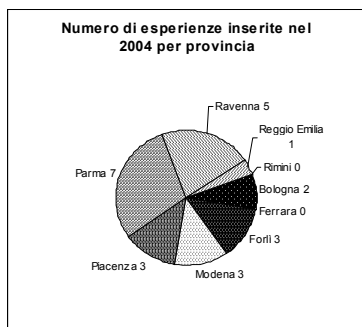
In alcune province, però, alcuni ordini di scuola non sono rappresentati, ad esempio Rimini è presente solo con schede di un circolo didattico.

In particolare, poi, osservando la situazione delle sole esperienze inserite nel 2004

si nota che, se una provincia e precisamente Bologna ha fatto il suo primo ingresso nella banca dati, anche se con solo due esperienze, due province, Ferrara e Rimini, che negli scorsi anni avevano arricchito rispettivamente con 13 e 5 esperienze la banca dati non hanno depositato nulla in riferimento al 2004 (fig. 3).

I contenuti delle esperienze

Il 72% delle esperienze inserite (numericamente 30) dichiarano di aver depositato materiali direttamente fruibili in internet ad un indirizzo specificato nella scheda. Anche come numero di allegati le esperienze depositate sono in media ricche, come si vede dalla figura 4: più dell'80% delle schede ha almeno due allegati. Questa analisi, che sembra a prima vista incoraggiante, nasconde invece alcuni problemi che possono inficiare anche seriamente la fruizione dei materiali depositati. Infatti troppo spesso i materiali non sono accessibili come dovrebbero.



Elenco di seguito le difficoltà che ho potuto riscontrare:

- i link presenti nelle schede e a volte negli allegati non funzionano o non sono tenuti aggiornati
- alcuni allegati non si aprono o perché non accompagnati dai plug-in necessari o perché presentano delle anomalie non risolvibili dal consultatore
- le schede di descrizione esperienza non è una descrizione del processo, ma un prodotto del processo stesso al quale è stata data la denominazione di “descrizione dell’esperienza”

l’oggetto didattico non sempre è accompagnato dalla scheda di descrizione.

Come si può vedere dalla loro tipologia, i problemi possono essere imputati sia a scarsa dimestichezza con le tecnologie per il primo e il secondo, sia a scarsa formazione documentaria per gli ultimi due. Ho rilevato, in genere, gli stessi problemi anche negli altri siti regionali.

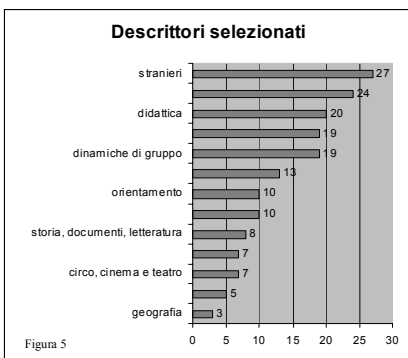


Figura 5

Uno sguardo un po' più approfondito, mirato ad evidenziare i campi di indagine dei lavori conservati nell'area della banca dati della nostra regione, mette in rilievo alcuni descrittori ricorrenti e precisamente:

- Stranieri (27)
- Educazione alla salute(24)
- Didattica (20)
- Dinamiche di gruppo (19)

Ogni esperienza può indicare nell'apposito campo dedicato ai descrittori fino a sette voci e nella figura 5 ho raggruppato le voci simili in una unica per rendere più significativa la rappresentazione dei dati. Si può quindi concludere che quelli indicati sono i descrittori più gettonati, ma niente di preciso si può dedurre sul numero di esperienze che abbiano in quelli, gli indicatori più significativi.

Le buone pratiche

Come è noto tra tutte le esperienze depositate, ogni anno ne vengono scelte un certo numero che vanno ad arricchire la parte nazionale di GOLD che mira a raccogliere le cosiddette "best practice" della scuola italiana. La selezione avviene in base a criteri ripetibili, per la nostra regione, all'indirizzo <http://gold.indire.it/itemi/altro/schedaval.pdf>, che vogliono evidenziare:

- la qualità dell'esperienza realizzata
- la qualità sulla riflessione sull'esperienza realizzata
- la qualità della documentazione dell'esperienza realizzata.

Lo scorso anno scolastico sono state segnalate dieci esperienze, si riportano sotto titolo e idea centrale di ognuna:

1. **Astra On Line - Corsi di recupero via internet**

Dare la possibilità di svolgere dei corsi di recupero o approfondimento, sfruttando le tecnologie telematiche offerte dalla connessione ad internet

2. **Evoluzioni storiche e morfologiche nel Giardino Ducale di Parma**

Lo studio di un sistema ambientale complesso: Il Giardino Ducale di Parma. È stato condotto da una rete di istituzioni e propone modelli di analisi per giardini storici urbani.

3. **Il lombrico, l'ape e la coccinella**

Avvicinare i bambini alle conoscenze naturalistiche attraverso un racconto

4. **Mobilità sostenibile per uno sviluppo sostenibile**

Difficoltà di mobilità nel polo scolastico di Reggio Emilia. Educare alla mobilità alternativa per diminuire l'uso di auto e motorini.

5. **Progetto B. B come biblioteche**

Nel suo terzo anno di attuazione il "Progetto B. B. come biblioteche" conferma la significatività di ogni progetto educativo-didattico come categoria cardine per la determinazione e la comprensione degli eventi educativi. Il progetto, nel suo porsi e riproporsi, è diventato contenitore di molteplici occasioni formative che si sono concretizzate in attività grazie alla volontà degli insegnanti di procedere insieme nella ricerca di significati, di ideare insieme percorsi e sperimentare metodologie: 2001/02 narrazione 2002/03 narrazione, memoria 2003/04 narrazione, memoria, poesia

6. **Storia e memoria nei monumenti scultorei europei**

Sviluppare un percorso di ricerca interdisciplinare sui monumenti scultorei locali in riferimento ad un successivo confronto con analoghe testimonianze di altre scuole europee

7. **"Un ambiente da: osservare, ascoltare, scoprire, gustare per ...conoscere"**

Percepire la vera origine dei prodotti della terra - Formare la cultura della coltivazione biologica - Cogliere semplici relazioni fra elementi diversi della catena ali-

mentare - Educare ad assumere abitudini verso una sana alimentazione per prevenire disturbi e malattie legate alla scorretta somministrazione dei cibi- Potenziare la curiosità, la spinta ad esplorare e capire - Stimolare la conoscenza dell'ambiente naturale attraverso un approccio senso percettivo - Recuperare una sensibilità ambientale attraverso l'assunzione di valori - Conoscenza e rispetto dell'ambiente naturale e degli animali e impegno attivo per la loro salvaguardia - Tradurre i dati dell'esperienza in elementi simbolici per giungere alla progressiva maturazione di comportamenti positivi - Sviluppare i concetti fondamentali per mezzo del "fare".

8. W la bici

Grave inquinamento che avvelena l'aria di Piacenza, soprattutto nelle vie di forte traffico adiacenti al centro cittadino; realizzazione di una pista ciclabile utilizzabile dagli studenti della scuola media

9. Orientamento - autovalutazione

Il progetto di orientamento, filo conduttore di ogni percorso didattico-educativo, promuove interventi specifici, stabilisce connessioni con le esperienze che precedono, in un divenire educativo diretto al bambino come protagonista del suo percorso di crescita.

10. Un libro- un amico

Stimolare la motivazione all'apprendimento e sviluppare la creatività

Riflessioni

Appare, comunque, molto evidente che rispetto al numero totale di scuole della regione (3443) quelle che dimostrano interesse partecipativo per il sito di GOLD (42) sono in numero decisamente ristretto (1,2%). Questo potrebbe far pensare all'esistenza di banche dati alternative che abbiano maggiormente incontrato gli interessi dei docenti o che si siano presentate con modalità a loro più confacenti.

Ho provato ad effettuare in rete una ricerca in tal senso, i risultati trovati mi hanno condotto a materiali molto vari:

- banche dati di settore ad esempio:
 - legate alle tematiche ambientali;
 - informatiche;
 - handicap;
 -
- banche dati collegate con banche dati europee;
- banche dati universitarie;
- banche dati di case editrici;
- banche dati dei centri di documentazione europea;
- banche dati legate ad un territorio;
- banche di centri di documentazione territoriali;
-

Tutte le banche dati che ho trovato o non si riferiscono specificatamente ad esperienze didattiche e non hanno come focus primario la scuola o sono esperienze dedicate a comunità ristrette entro le quali occorre essere accreditati territorialmente per potervi accedere. Possono essere fonti utili e preziose di materiali e documenti, ma non contribuiscono direttamente al confronto tra le varie realtà scolastiche sull'intero territorio nazionale perchè

non sono pensate prioritariamente per favorire lo scambio di esperienze tra tutti i docenti che operano nella scuola italiana. Naturalmente la mia ricerca non è esaustiva, sicuramente esistono siti che mettono a disposizione collegamenti con esperienze interessanti, tuttavia non sono molte le banche dati disponibili e non sono facilmente raggiungibili nella rete per i docenti.

Tutto questo porta a pensare che ci sia ancora molto da fare sul fronte della documentazione perché i docenti possano vederla come un'opportunità e non come un adempimento.

Prospettive

Negli ultimi anni stiamo assistendo a diversi livelli (europeo, nazionale, regionale e provinciale) allo sviluppo di progetti denominati "pilota" o "di rilevanza" che mirano a sperimentare casi esemplari in diversi settori dell'educazione. Queste iniziative vogliono contribuire a creare un modello per portare poi a regime o comunque diffondere su più larga scala le attività stesse. In generale vi è sottesa la convinzione che la diffusione di "casi esemplari" possa essere in grado di produrre un forte effetto moltiplicatore di situazioni analoghe. In particolare la diffusione delle cosiddette "buone pratiche" vuole far emergere le varie iniziative e progetti sommersi o comunque noti in un'area territoriale spesso molto ristretta nella convinzione che migliorare la qualità e introdurre elementi di miglioramento nella scuola sia possibile e pertanto sia doveroso condividerlo. Le "buone pratiche" se opportunamente socializzate, possono produrre effetti culturali e processi innovativi in una spirale virtuosa di miglioramento. D'altra parte nel testo ISFOL "Le buone pratiche nella formazione per la creazione d'impresa, nella certificazione e nella formazione a distanza" del 2000 si trova scritto che: "nessuna esperienza, nessun modello, nessuna pratica può essere considerata perfettamente rispondente alla varietà e complessità dei bisogni, delle aspettative e dei contesti, nonché soddisfare l'insieme dei principi di qualità organizzative e didattiche. È possibile tuttavia individuare aspetti positivi che presentano un alto livello di condivisione e possono essere assunti convenzionalmente come buone pratiche". Questo porta a pensare che la valutazione dell'esperienza sia comunque in ultima istanza soggettiva e fortemente condizionata dal contesto. Quello che è "buono" per me, in questo momento e in questo luogo può non esserlo per altri. Il discorso si sposta quindi dall'esigenza di definire le "buone pratiche" a quella di diffonderle, ai possibili modi per recuperare le esperienze che siano utili rispetto ai bisogni specifici così che possano contribuire al confronto, all'integrazione, allo sviluppo di nuovi modelli e strategie nell'ottica del miglioramento continuo. GOLD offre in questo senso ai docenti una buona opportunità che sarà vincente in maniera proporzionale al suo utilizzo e al suo corretto impiego; è necessario che tutti si impegnino per far passare l'idea del confronto e della condivisione di esperienze come una forte opportunità di crescita reciproca.

I Centri di Documentazione

Rita Silimbani

Vi proponiamo, di seguito, un modello di centro di documentazione, inteso come strumento di supporto allo sviluppo della qualità della scuola, a partire dall'esperienza ormai consolidata della Rete dei Centri di Documentazione per l'Integrazione della Regione Emilia Romagna.

Sullo sfondo la Regione stessa e gli Enti Locali impegnati nel sostenere le azioni delle istituzioni scolastiche volte al miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza dei processi d'apprendimento e d'insegnamento, in un quadro di pieno esercizio della loro autonomia. In particolare, la Legge Regionale n. 12 del 2003 prevede che gli Enti Locali, le istituzioni scolastiche e l'amministrazione scolastica possano istituire Centri di Servizi e Consulenza a supporto delle scuole, utilizzando in forma integrata e valorizzando le risorse, pubbliche e private, già presenti e funzionanti sul territorio¹.

Scendendo nello specifico del modello operativo proposto, possiamo dire che l'intera attività dei Centri di Documentazione, così come si sviluppa nelle diverse funzioni, costituisce intenzionalmente un supporto alla qualificazione professionale e alla formazione permanente. Il punto di partenza è la considerazione dell'utente del Centro (insegnante, educatore, studente od altro), come soggetto attore di un proprio percorso di ricerca, che può trovare nei servizi e nelle risorse messe a disposizione una sorta di menù di aiuti interattivi e personalizzati; ad essi può attingere per verificare, mettere in discussione, modificare, approfondire, scambiare, conoscere e per individuare altri sviluppi possibili alla propria pratica od al proprio studio².

La funzione documentativa

Si sviluppa attraverso due filoni: il primo riguarda l'organizzazione degli archivi (Biblioteche) dei Centri ed ha a che fare con tutto ciò che ruota attorno alla ricerca di materiali ed all'individuazione di criteri di archiviazione che li rendano leggibili ad un possibile fruitore.

La logica che sottende questo lavoro è quella della ricerca e costruzione ipertestuale: è come se le biblioteche e le banche dati fossero dei grandi ipertesti, all'interno dei quali è

¹ Regione Emilia Romagna, Legge n. 12 del 25 giugno 2003, *Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro*, in "Bollettino Ufficiale della Regione Emilia Romagna" n. 94 del 30 Giugno 2003, artt. 21 e 22.

² Le pagine che seguono sono state elaborate a partire dalla presentazione delle attività e della filosofia del Centro di Documentazione Apprendimenti di Forlì, effettuata da Rita Silimbani in occasione del Seminario nazionale su *I servizi territoriali per i docenti*, organizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione - CFI (Coordinamento Formazione Insegnanti) a Cesena nei giorni 13/14 marzo 2000. Per un approfondimento si veda: Silimbani R. (2001), *Documentare gli apprendimenti, una risorsa per formare gli insegnanti*, in Cerini, G. (a cura di), *I servizi territoriali per i docenti*, Tecnodid, Napoli.

possibile costruire percorsi trasversali di collegamento e di approfondimento personalizzati. Ogni ricerca effettuata lascia una traccia visibile anche ad altri e contribuisce ad arricchire ulteriormente le possibilità di lettura dei materiali. Ciò che differenzia questo luogo da una normale biblioteca è la cura di un operatore documentalista specializzato, che ha il compito specifico di accogliere l'utente, aiutarlo a formulare una richiesta specifica e maggiormente finalizzata a partire dal bisogno/problema emergente e di accompagnarlo nella ricerca, mettendolo eventualmente in rete con altre esperienze (Silimbani R., 2001, pp. 198-199).

Un secondo filone della funzione documentativa riguarda l'elaborazione dell'esperienza professionale e formativa. Il nucleo concettuale e metodologico di riferimento nasce da alcune parole chiave, sostanzialmente legate ai concetti di esperienza, memoria, identità e narrazione. Secondo Jedlowski³ l'esperienza quotidiana ha bisogno di un tempo di sedimentazione e di una presa di distanza prima di poter riemergere ed acquistare senso, attraverso la narrazione. Solo in questo modo è possibile prendere consapevolezza di ciò che si vive quotidianamente, trasformandolo in sapere di esperienza. La parola esperienza deriva dal latino *ex-per-ire*, attraversare, procedere. È un processo di passaggio attraverso cui ci rendiamo conto ed attribuiamo un significato personale a ciò che viviamo. La narrazione è il modo attraverso cui prendiamo coscienza di ciò che viviamo. Le sue caratteristiche intrinseche favoriscono l'organizzazione del nostro pensiero e la possibilità di collegare, smontare, ricostruire nessi che prendono forma e senso nella storia che raccontiamo, a noi stessi o ad altri⁴.

Raccontare un'esperienza di lavoro con un gruppo classe o con un alunno particolare, o un'esperienza formativa, vuol dire mettere in fila tracce significative di diverso tipo e legarle tra loro attraverso un filo narrativo che permetta di fare emergere un senso comunicabile e comprensibile al di là dell'esperienza stessa. Deve poter diventare esperienza anche per chi la legge o la ascolta. Porre attenzione al processo attraverso cui si costruisce la narrazione di un'esperienza (documentazione), significa sostenere e favorire, attraverso strumenti e procedure specifiche e scandite durante il tempo di realizzazione, un percorso di ricerca di senso e di apprendimento.

Questo costituisce l'essenza di un percorso di ricerca-azione e di formazione permanente; permette di mantenere il filo della propria storia e di costruire la propria identità professionale.

Questa attenzione, per il Centro, si può tradurre: nella messa a disposizione di sportelli di consulenza, gestiti da operatori esperti, per la definizione di progetti di documentazione e l'accompagnamento in itinere nel percorso di rielaborazione; nella proposta di laboratori formativi sui criteri e gli strumenti del documentare; nella messa a disposizione di competenze tecniche specifiche, per il supporto alla costruzione di documentazioni particolari, ad esempio multimediali; nella proposta di progetti speciali di documentazione per la valorizzazione di esperienze di scuole o gruppi di insegnanti, etc. (Silimbani R., 2001, pp.199-200).

³ Paolo Jedlowski, docente di Sociologia presso l'Università della Calabria. Per un approfondimento si veda: Jedlowski, P. (1986), *Il tempo dell'esperienza*, Franco Angeli, Milano; Jedlowski, P. (1989), *Memoria, esperienza e modernità*, Franco Angeli, Milano; Jedlowski, P.(1994), *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano.

⁴ Silimbani R. (1998), *Narrazione della qualità e qualità della narrazione*, in Zanelli P. (a cura di), *La qualità come processo. L'esperienza dei nidi forlivesi*, Franco Angeli, Milano.

La funzione formativa

Si sviluppa partendo da una logica di autoformazione e di formazione a distanza. L'obiettivo da perseguire è quello di promuovere, in collaborazione con le istituzioni scolastiche, la costruzione, in gruppi di insegnanti, di competenze esperte, da riutilizzare come risorsa per il territorio, valorizzando le risorse personali, attraverso percorsi individualizzati di formazione, gestiti in modo flessibile, adeguati ai bisogni dei singoli progetti delle scuole.

Il presupposto è di nuovo quello di un soggetto che costruisce il proprio percorso di formazione, a partire da una consapevolezza dei bisogni formativi che nascono dallo sviluppo concreto del proprio lavoro di sperimentazione, unita ad una consapevolezza (che ha a che fare un po' con i processi di gestione mentale) dei supporti di cui ha bisogno per apprendere (incontro con un esperto, consulenza, lezione frontale, scambio con colleghi, visione di materiale per approfondimenti, etc.) e delle modalità di fruizione più funzionali ai propri tempi e alle proprie strategie di apprendimento.

I supporti offerti dai centri alla formazione organizzata, in particolare, dalle scuole riguardano soprattutto l'integrazione dei luoghi e delle tipologie di proposta.

Ciò si traduce nella attivazione di gruppi di lavoro e di scambio di esperienze, in particolare se finalizzati ed organizzati attorno alla produzione o all'analisi di documentazioni educative e formative o di laboratori mirati alla sperimentazione in prima persona di metodologie e tecniche spendibili all'interno del contesto scolastico per l'organizzazione di attività e percorsi integrati di apprendimento; nella messa a disposizione di sportelli di consulenza con esperti (in molti casi insegnanti) su contenuti specifici o per il supporto alla progettazione educativa oltre che di materiale formativo strutturato o di approfondimento, a sostegno dei percorsi formativi individuali o di gruppo; nella sperimentazione, dove siano presenti le condizioni, di forme semplici di contratti formativi individualizzati.

Una competenza specifica dei centri, inoltre, è quella relativa alla documentazione dei percorsi formativi. La rielaborazione dell'esperienza formativa, che in genere vede coinvolti gli stessi insegnanti ed operatori in formazione, viene organizzata come materiale utilizzabile in percorsi di autoformazione. Il momento formativo diventa, quindi, occasione per organizzare materiali cartacei e multimediali immediatamente riutilizzabili da utenti del corso od altri utenti. (Silimbanì R. 2001, pp. 200-2002).

La funzione informativa e di promozione

Le attività legate all'area dell'informazione costituiscono parte integrante del percorso metodologico sino qui descritto. L'obiettivo prioritario di questo ambito di lavoro è quello di restituire ad un territorio (ed in particolare alle scuole, agli insegnanti, agli operatori) l'immagine delle sue possibilità e delle sue risorse, perché possa prenderne consapevolezza e possa utilizzarle in forme e prospettive nuove e sempre più ricche. Nello stesso tempo, è quello di offrire degli strumenti di lettura che possano funzionare come interfaccia tra i possibili utenti e le risorse stesse. Le parole chiave che sottendono questo lavoro sono: rendere visibile/leggibile e valorizzare; mettere in rete e collegare.

In questa prospettiva uno dei compiti primari dei Centri è quello di mappare le risorse, siano queste esperienze, competenze, servizi, attività e quanto può essere ritenuto significativo per la qualificazione del territorio e come supporto alla progettazione di interventi. Ma non è sufficiente raccogliere le informazioni: è importante che queste siano fruibili in funzione di bisogni specifici (restituzione). In questo senso va posta molta cura sulla forma

data alla raccolta delle informazioni, sulla loro accessibilità e sui criteri di lettura. Di nuovo, l'idea che accompagna questo tipo di attenzione è quella di un fruitore che possa costruire un proprio rapporto specifico con le informazioni offerte, che, per questo, dovrebbe poter trovare non solo un dato di contenuto, ma, contemporaneamente, un dato di tipo metodologico, una serie di criteri, che lo aiutino a scegliere in relazione ai propri specifici bisogni.

Un altro compito importante dei Centri di Documentazione (ed in particolare dei Centri Risorse) è quello di fare incontrare le risorse, di mettere in rete, di collegare. Per questo è importante che il Centro sia anche propositivo e sia inserito nel tessuto vivo del territorio in cui opera (sia questo locale o più ampio).

Dall'organizzazione di momenti di scambio di esperienze, magari basati sulla presentazione di documentazioni educative e materiali di riflessione, alla costruzione di momenti di coordinamento e integrazione delle risorse, alla messa in rete telematica, con tutti i supporti che questo strumento può offrire, questa attività è fortemente connotativa dell'identità di un Centro.

Infine, ma non per concludere, i Centri di Documentazione hanno il compito di sensibilizzare e diffondere l'informazione sulle buone pratiche e di suscitare, in questo modo, un dibattito culturale su prospettive di cambiamento verso la qualità. (Silimbanì, R., 2001, pp. 202-203).

Documentazione e riforma della scuola

Maria Silvia Ghetti

Le istituzioni della scuola primaria, pur distinte nelle loro specificità e funzioni, devono concorrere alla realizzazione dei processi di riforma, così come sono state in questi ultimi 12-15 anni protagoniste di innovazioni.

Ogni cambiamento si sviluppa sempre, e non può essere diversamente, con uno sguardo al passato oltre che con una proiezione al futuro.

Ed anche il processo innovativo che ci attende non può disancorarsi dalle storie vissute.

L'esperienza anche più recente della nostra migliore scuola è testimonianza di come le istituzioni perseguano il principio della valorizzazione della Persona, della uguaglianza nel rispetto delle differenze, della libertà ed autonomia del pensiero, affrancando il soggetto. Le istituzioni realizzano progettualità dove le aspettative possano incontrarsi con le esigenze, in un contesto di vissuti intersoggettivi intenzionalmente voluti e pensati ponendo al centro la persona, l'io dell'alunno e del docente. L'orientamento teleologico di queste scuole si è coerentemente tradotto nella realizzazione di metodologie di progettazione generate dalla nostra esperienza pedagogica più che da quella di altri Paesi e nella assunzione di pratiche di valutazione e di modalità didattiche agili.

Non possiamo negare che la scuola dell'infanzia e quella primaria non stiano perseguendo con intenzionalità il diritto del soggetto ad essere Persona. Oggi non potranno che continuare ad interrogarsi sui fini dell'educazione in relazione alla piena realizzazione della Persona così come definita dal Profilo tracciato dal documento degli Indirizzi ed a compartecipare al disegno valoriale-culturale-etico del contesto sociale in cui sono inserite. Non potranno rinunciare a farlo, se non vorranno rinunciare alla loro funzione. Esisterà sempre un continuum in relazione al discontinuo che da' senso alle storie, così come esisteranno sempre tenui e non condizionanti relazioni tra gli eventi, tra gli accadimenti fino a quando la coscienza e la ricerca del senso impedirà, nelle maglie della complessità e della difficoltà interpretativa del nostro andare, di perdere la fiducia nel divenire, di perdere l'ottimismo nel cambiamento.

Questa è la premessa da cui partire per dare corso alla nostra riflessione.

Quali, quindi gli impegni *nuovi* che le scuole dovranno affrontare dentro la riforma?

- Definire le proprie linee epistemologiche *di ricerca* nel disegno pedagogico che persegue la riforma.
- Mantenere vivace ed agile la predisposizione alla ricerca che le ha contraddistinte e che deve continuare a connotarle.
- Darsi compiti di approfondimento tematico e programmare occasioni e strumenti di scambio nella realizzazione di attività didattiche intenzionate allo sviluppo della pluridimensionalità della persona.

La scuola dell'infanzia e la scuola primaria realizzatrici di disegni di ricerca

Ogni realizzazione in cui le scuole si caleranno rappresenteranno il disegno del loro fine. Non può esserci atto senza che sia sorretto da un disegno, e ritengo che la scuola italiana non voglia rinunciare ad alti disegni.

Le linee epistemologiche della innovazione che questi due ordini scolastici, insieme alle altre istituzioni, perseguiranno si configurano nella realizzazione di un processo di ricerca che già fa parte a pieno titolo delle migliori tradizioni delle nostre scuole. Quando accenno al processo di ricerca non intendo solo configurarlo direttamente ai progetti che le scuole realizzano ormai con successo da anni. Parlo di ricerca nei termini di interminabile processo di domande che le scuole sanno dimostrare di alimentare quando esplicitano con consapevolezza il quadro teorico del loro impegno pedagogico, quando si mettono in forse, si confrontano dialetticamente con altre impostazioni teoriche, quando si rapportano con organicità e continuità alle fenomenologie dei cambiamenti sociali, culturali, etici riscoprendone il senso e sapendo collocare la loro identità istituzionale.

È certo che un processo di ricerca correla la teoria con la pratica; è fuor di dubbio che un disegno di ricerca diacronico nel tempo e sincronico nella dialettica tematica affianchi alla idealizzazione, alla concettualizzazione, all'assunzione dei principi educativi una realizzazione didattica, anche, ma non solo, attivando specifici progetti.

Ma da quali prospettive di ricerca la scuola potrà continuare ad interrogarsi sul fine primario della personalizzazione e del valore di una identità?

Le prospettive possono essere le più diverse, a solo titolo indicativo accennerò ad alcune piste che ritengo possano indirizzare gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria a tracciare un primo percorso di confronto per definire insieme linee di condivisione per la elaborazione di un progetto continuativo fra questi due ordini di scuola.

Condivido la proposta degli Indirizzi che tutte le scuole debbano orientare la loro ricerca culturale al fine di una elaborazione teorica e ad una assunzione di intenti per l'armonico sviluppo di identità-autonomia-orientamento-e competenze, ovvero di quelle connotazioni che costituiscono il profilo in uscita dello studente a 14 anni. Condivido che per la scuola dell'infanzia e per il primo anno di scuola primaria ci si debba interrogare sui campi di esperienza e sugli ambiti didattici. È opportuno ripensare a questi campi dell'esperienza ed agli ambiti del sapere come spazi che si arricchiscono ininterrottamente di significato, di interrogativi con i quali il soggetto elabora un suo personale sapere, arricchendo la sua esperienza esplorativa con i simboli della cultura, amplificando la sua visione esperienziale con i mediatori della cultura. Condivido che il sapere è e dovrà essere sempre unitario. Ogni esperienza vissuta in un campo di esperienza o in un ambito disciplinare, arricchendosi del significato che quell'ambito o quel campo gli concede all'atto della rielaborazione sul piano simbolico, diventa percorso personale, ma ancor di più una modalità di conoscenza dove la unitarietà del sapere si scompone per arricchirsi e rigenerarsi in una nuova totalità di sapere.

Il campo dell'esperienza conoscitiva ed i soggetti stessi dell'esperienza nella processualità della conoscenza non possono essere separati, perché insieme costituiscono gli elementi del percorso complesso e pluridimensionale della conoscenza. Intendo dire che i campi d'esperienza, gli ambiti disciplinari ed i soggetti della conoscenza (bambini, adulti) vadano dialetticamente colti nella loro dinamica relazione e che la buona prassi dell'inse-

gnante è quella che saprà raccordarsi, integrarsi nella processualità di queste relazioni, perché interrogherà e farà interrogare le forme culturali del contesto apprenditivo, affinché aiutino il bambino nella riflessione sulle proprie esperienze, per ricercarne il significato e per evidenziare il senso unitario. Questa attenzione alla peculiarità della conoscenza del soggetto ed alla relazione coi contenuti dell'esperienza apprenditiva traduce il concetto espresso dagli Indirizzi a proposito di "obiettivi formativi dotati di una intrinseca e sempre aperta carica problematica che non possono mai essere formulati in maniera atomizzata e previsti quasi come performance tanto analitiche, quanto nella complessità del reale inesistenti".

È evidente che le procedure programmatiche e valutative che dovranno essere coerentemente adottate non potranno che avere le caratteristiche che gli *Indirizzi* sembrano suggerire quando sottolineano che gli obiettivi specifici non sono che una mappa culturale del docente, e che gli obiettivi formativi sono la traduzione realistica delle condizioni psicologiche e didattiche di ogni singola esperienza. Esplicitato in altri termini gli *Indirizzi* sembrano suggerire forme di programmazione più agili, nel senso di configurabili con le reali esigenze, gli stili, gli interessi del singolo, più che "riaggiustate" a misura e strategicamente affinché di fatto tutti possano realizzare, seppur in tempi e modalità differenti, gli stessi percorsi e raggiungere gli stessi obiettivi formativi. Obiettivi formativi personalizzati non significherà sempre uguali per tutti, ma potrebbero significare anche diversi purché tutti orientati alla padronanza di competenze che garantiscano l'equità ed il diritto a tutti. È evidente quanto questo impegnerà i docenti alla realizzazione di un processo di insegnamento e di apprendimento che non potrà essere definito tutto a priori, ma che si delinea nell'atto stesso della sua realizzazione. Il problema per l'insegnante sarà quello di avere il possesso di tante mappe di percorso, pensate per tanti diversi bambini o meglio per gruppi diversi di essi e di saper adeguatamente orientare i bambini ad itinerari di apprendimento che potrebbero di fatto delinarsi e distinguersi nell'atto stesso della realizzazione delle unità di apprendimento. Il pensiero del docente ed il suo agire dovrà configurarsi di scelte agili rispondenti a riflessioni e letture dei processi conoscitivi degli stessi bambini: è evidente che tale strutturazione del percorso apprenditivo non potrà che prevedere situazioni esperienziali organiche nella complessità tematica, ma agili per la possibilità che offriranno di articolarsi in più e diversi itinerari anche imprevedibili. Forse avremo meno protagonismo diretto del docente in un rapporto uno - classe e più occasioni di protagonismo degli alunni. Un disegno adulto meno rigidamente strutturato, più orientato al traguardo conclusivo: favorire lo sviluppo di un soggetto autonomo di pensiero e di scelte anziché misurare i suoi successi.

Una seconda pista di ricerca culturale potrebbe orientarsi al significato che la scuola attribuisce al termine competenza.

Al termine competenza vengono attribuiti tanti significati. Competente è chi trasferisce abilità in contesti diversi, come chi dimostra di sapersi collocare nella vita in maniera personale ed originale perché ha acquisito le conoscenze, gli strumenti e le capacità necessarie. Praticamente è questa la versione dei documenti di Indirizzo.

La competenza non può che rimandare al sapere, alla cultura personale. Può apparire meno convincente l'enfaticizzazione della competenza in termini di "prestazioni" o più semplicemente di abilità o per lo meno a me sembra che la cultura della scuola primaria in particolare si debba scostare dalla assunzione di questo obiettivo limitato e distante da una idea più organica di sviluppo ed apprendimento, cioè, dalla rappresentazione più completa

della originalità del soggetto pensante che non è mai e solamente orientato alla realizzazione di una prestazione. Detto in altri termini potrebbe esserci il rischio nell'enfatizzare la competenza come PRESTAZIONE che emergesse più l'idea di un soggetto esecutore che non quella di un soggetto autonomo, libero, pensante, creativo, responsabile, collaborativo.

È evidente che un'accentuazione dell'intenzionalità docente verso una sola dimensione come quella professionalizzante può distorcere anche il significato che si dovrebbe attribuire agli obiettivi specifici di apprendimento che gli Indirizzi delineano.

Obiettivi specifici che la scuola deve tradurre in obiettivi di apprendimento perché diventino competenze. La sola lettura esecutiva, come competenza, di una abilità o di una capacità all'atto della valutazione rimanda ad una concezione di Persona ben diversa. La competenza è invece vivere ed essere al mondo con la consapevolezza di avere la capacità di riflettere sul mondo, di riconoscersi soggetti nella relazione con il mondo e di sapersi collocare nella storia della propria esistenza con coscienza, autonomia, saggezza e perseguendo un proprio disegno orientativo che mai come oggi - nel fluire delle condizioni, dei vincoli, delle incertezze odierne - deve richiedere autoconsapevolezza, conoscenza, rilettura continua dei propri intenti, e padronanza nella essenzialità dei saperi: ciò che vale oggi conoscere sono le fondazioni dei saperi, gli interrogativi che aprono sempre a nuove rappresentazioni. La competenza è la ricerca di modalità personali che permette al soggetto di rappresentarsi e collocarsi adeguatamente ed originalmente nel mondo.

Valutare la competenza è quindi porsi nell'intenzione di valorizzare l'originalità di pensiero, di azione, di essere della persona, senza voler ingabbiare la sua singolarità entro quadri e categorie che appartengono al modo personale di essere e di interpretare il mondo. Quando valuto le competenze dell'alunno in situazione, non colgo la relazione contesto-soggetto come se fosse definita da vincoli di causa-effetto, ma costruisco una mia rappresentazione di quella relazione dando un significato della stessa secondo miei valori.. Compito arduo per chi nella scuola è abilitato a valutare solo la padronanza di conoscenze e le capacità di applicazioni o ad utilizzare solo schemi relazionali di causa-effetto. La competenza è qualità più sottile, più ampia, meno definibile, meno collocabile in schemi.....

Altra pista di ricerca e di approfondimento culturale potrebbe essere l'assegnazione di significato ai termini *diversità* e *benessere* come condizioni esistenziali che animano le nostre intenzioni.

Sicuramente le scuole dell'infanzia e quelle primarie da sempre sono orientate alla creazione di contesti del benessere, della cura della persona, alla relazione.

Ho coniugato i concetti di diversità e di benessere perché li ritengo profondamente interrelati nei loro significati e come categorie di pensiero. Sto bene con me stessa e con gli altri quando riconosco e vedo riconosciuta la diversità che mi appartiene. Penso sia questa una asserzione fondatale per un percorso pedagogico dell'identità e della personalizzazione.

La diversità (= *di versus*) è ciò che esprime la natura e l'intenzione vera del soggetto, della persona. Sono le varie intenzioni che lo orientano al futuro, al domani, al cambiamento. La diversità è ciò che apre strade nuove alla cultura, alla conoscenza, alla motivazione, al pensare ed all'agire.

La diversità non sempre viene accettata come essenza di un'originalità, perché può disorientare, non essere compresa, accettata. La diversità è invece il vettore dell'autonomia di pensiero e di azione, è vettore inoltre di una identità in continua trasformazione, miglioramento, identità di persona che sa collocarsi nei tempi e negli spazi del domani senza arroccarsi nell'inerzia di una identità troppo strutturalmente configurata.

Il riconoscimento della propria diversità come valore personalizzante è anche testimonianza di autostima e di benessere psicofisico.

Oggi le scuole devono ricomporre nel quadro valoriale il significato della diversità come elemento distintivo della persona. Un contesto di relazioni cognitive ed affettive adeguato è quello che sa coniugare l'accettazione e la stima delle originalità dei suoi abitanti. Innanzitutto ogni adulto dovrebbe essere in grado di riconoscersi ed autostimarsi nella propria diversità per poter essere nelle condizioni di stimare e valorizzare le originalità dei suoi allievi: senza provare benessere con noi stessi diversamente sapremmo realizzare contesti di benessere per i nostri bambini.

Se riconosco la diversità come valore saprò evitare di classificare gli alunni in schemi generici e pregiudicanti. Se nella scuola si classificano gli allievi per astratte categorie di prestazioni e comportamenti, difficilmente si uscirà da una rischiosa tendenza classificatoria generalizzante e generica a favore di quella personalizzante. Dovrebbe invece essere la categoria della personalizzazione ad orientare nella comprensione degli allievi ed a garantire il miglioramento delle didattiche e dei contesti.

Documentazione e formazione

Rosanna Rossi

Due sono gli aspetti della documentazione che si intrecciano fortemente con la formazione in servizio di docenti e dirigenti scolastici:

- la crescita professionale legata all'attività stessa del documentare;
- la possibilità di far circolare le esperienze e quindi di favorire il confronto e il miglioramento della qualità del fare scuola.

Documentare, riflettere, valutare

La documentazione può diventare occasione importante di formazione quando si passa dalla raccolta di materiali che in generale danno conto della realizzazione di esperienze a una più attenta attività di riflessione e valutazione delle stesse.

Ciò accade quando per una qualche ragione siamo costretti ad intraprendere questo lavoro che richiede comunque tempo e fatica per rispondere alle richieste dell'istituto in cui operiamo, richieste che nascono dall'esigenza di migliorare la qualità del servizio scolastico, creando e quindi valorizzando il patrimonio di esperienze che man mano si realizzano, oppure per pubblicare e far circolare le stesse.

In effetti documentare implica da una parte di tenere sotto controllo ciò che man mano si sta facendo mediante la stesura di resoconti periodici, o di un diario di bordo, o l'utilizzo di altri strumenti che ci consentano poi di poter ricostruire facilmente tutto il percorso oltre che alla raccolta di tutti i materiali prodotti o comunque utilizzati, dall'altra di contestualizzare l'esperienza mettendo in rilievo le condizioni nelle quali abbiamo operato, di individuarne le valenze didattiche o organizzative rispetto agli obiettivi che ci eravamo posti e infine procedere ad una valutazione che non solo rilevi i risultati ma anche metta in evidenza le criticità, i punti di forza e le indicazioni per eventuali riproposizioni.

Si tratta insomma di una riflessione sul lavoro svolto che consente di riesaminarlo sotto una nuova luce, distanziandoci un po', con un occhio diverso, passo passo. L'apprendimento sul campo, "l'imparare facendo", è un apprendimento vero solo se è accompagnato da questa riflessione che ci fa acquisire maggiore consapevolezza e ci consente di imparare dall'esperienza.

È evidente che il lavoro di documentazione così come l'abbiamo tratteggiato richiede tempo, cura e attenzione.

Questo approccio di tipo "metacognitivo" non solo ci permette di far tesoro della singola esperienza, per correzioni di tiro nella eventuale riproposizione, per ripartire da qualcosa di concreto e non da sensazioni superficiali, per poterle discutere con i colleghi, ma nel tempo migliora sicuramente il nostro modo di lavorare che diventa man mano più accurato, più professionale, più efficace. Inoltre l'abitudine a raccogliere i materiali, a tenere nota di quanto succede, a riflettere distanziandoci un po' da ciò che stiamo facendo, a valutare tenendo conto del contesto, a fare il punto periodicamente della situazione, a valutare e alla fine scrivere un resoconto diventa pian piano un modo normale di procedere che costa sempre meno fatica. In effetti, se man mano che si procede si svolgono tutte queste

operazioni, non ci troveremo alla fine con un grosso lavoro di ricostruzione di tutto il percorso, ma la documentazione sarà una conseguenza dell'esperienza stessa.

Documentare, confrontarsi

La scuola è stata spesso accusata di essere “senza memoria”, di ricominciare sempre daccapo, di non essere capace di capitalizzare le esperienze.

In realtà si tratta di un luogo comune smentito dal gran numero di scuole e docenti che da sempre documentano le loro esperienze. Il problema è sempre stato quello della circolazione/diffusione delle “buone pratiche”.

In realtà è difficile incontrare davvero delle “buone pratiche”. Molte volte su riviste e siti dedicati troviamo progetti stesi a tavolino senza riscontro con la realtà, oppure esperienze particolari che sono state realizzate in condizioni particolari e non possono essere riprese in situazioni diverse, o ancora affrontano questioni assolutamente marginali e quindi di scarso interesse generale.

Le esperienze opportunamente documentate in realtà sono una ricchezza straordinaria, sia per chi intende intraprendere un percorso innovativo, sia per chi già sta sperimentando nuove strade e desidera trovare riscontri, confrontarsi, migliorare, trovare nuove idee, nuovi approcci, nuove modalità organizzative e via dicendo.

Anche in questo caso si tratta di formazione sul campo. Accanto alla formazione teorica, sempre necessaria per non perdere di vista quelli che sono i fondamenti di riferimento del nostro agire, è necessario avere la possibilità di vedere come si possano mettere in pratica i suggerimenti e le indicazioni che ci vengono dagli studiosi dei vari campi, quali sono i problemi e i nodi critici, quali proposte si sono rivelate più efficaci e via dicendo.

Il confronto induce l'adozione di nuovi punti di vista, la messa in discussione di ciò che si sta facendo, la crescita professionale. È tipico infatti dei professionisti aggiornarsi mediante il confronto reciproco, in cui vengono messe a disposizione le esperienze che già sono state oggetto di riflessione e valutazione.

Oggetti Didattici, documentazione e formazione a distanza

Silvia Panzavolta e Elisa Macherelli*

1. Un Oggetto Didattico è come una molecola

Spesso, per spiegare il concetto dell'Oggetto Didattico, in letteratura viene utilizzata una metafora piuttosto calzante, quella della molecola. Così come questa è composta da atomi (fatti di elettroni, protoni, quark, eccetera), ogni singolo Oggetto è costituito da varie parti (foto, testo, suono, grafica). L'insegnante è, quindi, il chimico che conosce le formule e la materia, ossia le tecniche e i metodi d'insegnamento ed è esperto della propria disciplina. In sostanza è in grado di utilizzare uno o più Oggetti, scomporli e crearne di nuovi. Combinando insieme Oggetti diversi si possono realizzare percorsi di apprendimento diversi. Un docente può creare un iter di apprendimento/insegnamento legando Oggetti nell'ordine che soddisfa specifici obiettivi didattici e che meglio si adatta agli stili cognitivi e di apprendimento degli specifici allievi cui si rivolge. Gli Oggetti Didattici, per la loro natura modulare, semistrutturata e flessibile sono di enorme supporto alla didattica individualizzata e possono quindi essere utilizzati così come sono oppure scomposti e i singoli elementi utilizzati per costruirne di nuovi.

1.1 La riusabilità innanzitutto

Da un punto di vista tecnico, invece, un Oggetto Didattico è progettato in modo da essere riusabile e interoperabile tra sistemi di gestione dell'informazione/formazione online diversi e su piattaforme diverse di e-learning. Ciò equivale a un notevole risparmio sia di tempo sia di denaro nello sviluppo di quasi ogni genere di corsi o risorse: gli OD possono coadiuvare il docente nella strutturazione del corso in presenza di alunni, in classe, oppure essere fruiti a distanza da solitari e autonomi corsisti e poi riproposti al dibattito (Lifelong Learning).

1.2 Unità d'informazione strutturata racchiusa in un oggetto

I tratti salienti di un Oggetto Didattico sono sostanzialmente intrinseci nelle due parole: *'Learning'*: comprende ovviamente la finalità ultima, ovvero costituire una unità d'informazione strutturata in modo tale che il fruitore, al termine della lettura/uso dell'Oggetto, abbia acquisito competenze, fatto esperienze, accresciuto il proprio bagaglio culturale; *'Object'*: l'utilizzo di tale termine è ereditato dal settore informatico e dalla sua Programmazione a Oggetti, disciplina dalla quale vengono mutuati anche altri termini come classificazione (o soggettazione), riuso, trasferibilità ecc.

Il primo tra questi è l'*incapsulamento*: un oggetto è una unità chiusa con uno strato esterno e un nocciolo interno. Il nocciolo interno è l'unità didattica. Lo strato esterno è invece non solo la descrizione sintetica del contenuto ma anche la descrizione della "vita" dell'Oggetto, ovvero chi l'ha fatto e ne ha il copyright, quali sono i requisiti tecnici che

* La responsabilità intellettuale dell'articolo è così attribuibile: i paragrafi 1, 2 e 3 sono a cura di Silvia Panzavolta; il paragrafo 4 è a cura di Elisa Macherelli.

richiede, per quali utenti è previsto, quali competenze si acquisiscono al termine della fruizione. Tutte queste informazioni descrittive dell'oggetto sono detti *metadati*, dati informativi sui dati, e sono contenuti in una scheda di documentazione standardizzata.

1.3 Il manifesto dei metadati (o metadata)

Tra i metadati degli OD vi sono ovviamente classificazioni secondo la disciplina, il formato, le dimensioni, oppure le finalità didattiche in cui ogni OD può essere meglio utilizzato, vale a dire per chi e quando; infine ogni OD dichiara nei propri metadata la graduatoria di facilità d'utilizzo. Tutte aggettivazioni e qualità descrittive dell'OD che ne costituiscono il manifesto esterno e leggibile da tutti e che hanno lo scopo di facilitare sia l'uso sia il riuso degli OD. Secondo le **specifiche SCORM** (Sharable Content Object Reference Model) versione 1.3, la scheda con i suddetti metadati deve essere codificata in linguaggio XML.

2. In Europa intanto...

Nel mondo anglosassone, gli Oggetti Didattici vengono usati da vari anni; nella scheda di approfondimento (cfr. § 3), viene offerta una sitografia relativa a repertori di Oggetti Didattici australiani, americani e canadesi, in genere molto corposi e ben strutturati. Per quanto riguarda l'Europa, invece, si registra una certa lentezza, anche se sono molte le iniziative e le occasioni di discussione teorica.

Il progetto europeo **CELEBRATE** (http://celebrate.eun.org/eun.org2/eun/en/index_celebrate.cfm) cerca di stabilire uno standard condiviso e una interoperabilità, oltre che a livello tecnico, a livello linguistico, date le molteplici lingue dell'Unione. Per esempio, il linguaggio di indicizzazione degli Oggetti Didattici è costituito dal Thesaurus ETB (European Treasury Browser), mentre i campi della scheda metadata devono essere tradotti in una lingua di servizio condivisa dai partner, in questo caso l'inglese. Se possibile, l'Oggetto Didattico dovrà essere fornito nella lingua originale e in inglese.

Un nuovo progetto europeo in tema di documentazione degli Oggetti Didattici è il progetto europeo ELEONET, a cui Indire partecipa insieme a partner commerciali rilevanti, come l'AIE (Associazione Italiana Editori), per l'elaborazione di metadata che integrino i precedenti standard e che stabiliscano una sorta di ISBN per identificare univocamente tali oggetti. (Per lo stato dell'arte sulla situazione italiana si faccia riferimento al § 4)

2.1 La valutazione degli insegnanti in Europa

All'interno del progetto CELEBRATE, sono state realizzate due sessioni di incontro con gli insegnanti dei vari paesi partner. L'intento era di formare e informare gli insegnanti alla costruzione, uso, riuso degli Oggetti Didattici. Una sessione nel luglio del 2003 (9-11) e una a settembre (3-5), denominate Summer School, presso il Pôle Universitaire di Nancy, istituto partner del Consorzio, hanno visto molti insegnanti partecipare all'iniziativa. Le loro opinioni in quanto fruitori e futuri creatori di Oggetti Didattici sono state raccolte e costituiscono ora una prima verifica del lavoro fin qui svolto, con indicazioni preziose per i progettisti. Queste sono le prime indicazioni.

2.1.1 In generale, il concetto di Oggetto Didattico non è estraneo agli insegnanti

Molti di essi usufruiscono di risorse web e multimediali per l'insegnamento della loro

disciplina. Aspetti diversi, quali la riusabilità, la documentazione di tali risorse, il reperimento e la fruizione in ambienti di apprendimento diversi, sono invece problematiche solo sfiorate nella loro esperienza personale.

Durante le due sessioni di formazione, gli insegnanti si sono confrontati con modelli precostituiti per la costruzione degli OD, i cosiddetti *template*. Le reazioni registrate sono confortanti: i template sono stati considerati molto utili, soprattutto perché la principale difficoltà incontrata è la creazione di risorse progettate per un *medium*, Internet, che ha regole peculiari di comunicazione e un proprio linguaggio.

I principi insiti nella progettazione degli OD sono stati pienamente condivisi: gli insegnanti hanno apprezzato il concetto di riusabilità, di sistematizzazione di questi oggetti in repertori specifici e di diffusione-riutilizzo. Concettualmente, quindi, l'architettura di fondo è stata apprezzata.

2.1.2 Come utilizzare, però, questi oggetti?

Gli insegnanti hanno ipotizzato vari scenari:

- fruizione in classe con proiettore, quindi con mediazione immediata dell'insegnante che assume un ruolo di 'scaffolding' (termine metaforico che fa riferimento alla impalcatura, ai ponteggi dei muratori);
- lavoro collaborativo in classe;
- modelli di *peer education* (l'alunno più dotato che supporta un suo pari in difficoltà);
- utilizzo degli OD in casi di recupero scolastico. Per esempio, il caso di un OD progettato per una fascia d'età e utilizzato da uno studente di età superiore, così da proporgli un approccio più semplice.

2.1.3 Cosa vorrebbero gli insegnanti?

Gli insegnanti sono entusiasti all'idea di avere un repertorio unico, organizzato e strutturato per la ricerca/fruizione di OD e:

- trovano utile un ambiente ricco di risorse da esplorare e da far esplorare ai ragazzi. Sembrano apprezzare le simulazioni, le animazioni e l'opinione/indicazione d'uso di altri insegnanti, mentre sono restii a leggere pagine di testo che illustrano il modello pedagogico sotteso alla costruzione di un OD;
- hanno necessità di trovare velocemente e facilmente OD rilevanti per l'insegnamento della loro disciplina, classificati anche in base al livello d'istruzione. Un portale strutturato è quindi necessario, purché sia amichevole e intuitivo.

2.1.4 Il portale DEMO

Attraverso la somministrazione di un questionario, il Consorzio Celebrate ha chiesto agli insegnanti di navigare e testare il portale sperimentale, visto che essi sono una tipologia di utenti target predominante¹.

- La progettazione generale è stata apprezzata, anche se è risultata chiara la necessità di un help online, più per questioni prettamente tecniche che educative.

¹ Altre tipologie di utenti previste dallo schema metadati elaborato dal Consorzio Celebrate sono: sceneggiatore di OD, genitore, alunno/studente.

- La scheda di descrizione (metadati) è risultata immediatamente utile, in quanto esplicita il contenuto, l'utente al quale l'OD è indirizzato e altre informazioni utili per la fruizione e il riuso.

La prima verifica indica quindi un certo successo tra gli insegnanti, certo una maggiore chiarezza informativa in tema di OD è sicuramente necessaria.

3. Pedagogia, formazione a distanza e Oggetti Didattici

3.1 Il ginepraio dei teorici

Da un punto di vista teorico, la comunità educativa internazionale non è concorde sulla granularità (cioè sull'estensione) di un OD: per esempio, per alcuni un *asset*² si configura come un Oggetto Didattico vero e proprio, per altri è solo un atomo e non ancora una molecola (Oggetto). Altro problema è la cornice pedagogica di riferimento di un Oggetto Didattico. Il paradigma di riferimento è generalmente il costruttivismo, per cui l'apprendimento deve essere - e può avvenire solo se è - significativo per il discente, deve prevedere modalità di apprendimento per scoperta ovvero di *learning by doing*, deve avere un forte grado di interattività e la possibilità di fruire di percorsi individualizzati.

Altro nodo è l'esplicitazione di tali presupposti pedagogici, il modo in cui essi vadano comunicati e se sia veramente possibile parlare di 'riuso', prefigurabile, secondo alcuni, solo per gli Oggetti più atomici - gli *asset*, decontestualizzati e quindi 'transituazionali': un termine che la dice lunga sulla complicazione e il ginepraio nel quale i teorici amano immergersi.

3.2 Il costruttivismo nella progettazione educativa

Secondo il costruttivismo, la conoscenza è il frutto di una costruzione attiva del soggetto ed è situata, ancorata nel contesto concreto. Inoltre, la conoscenza si svolge attraverso forme di collaborazione sociale.

Questo comporta, per chi si occupa di formazione, uno spostamento dell'attenzione dalla progettazione di percorsi lineari alla progettazione aperta e multidimensionale (comunità di conoscenza, comunità di pratica, lavoro collaborativo ecc.) legata al concetto di *ambiente di apprendimento* finalizzato alla *costruzione di significato*. Un ambiente di apprendimento permette infatti la costruzione attiva di significato tramite risorse e strumenti di apprendimento, utilizzabili in modo collaborativo con altri pari all'interno di un percorso di problem solving. Merrill ritiene che esistano una serie di momenti basilari che entrano a far parte di qualunque progetto di istruzione e che, quindi, dovrebbero essere presi in considerazione nella progettazione di situazioni di apprendimento: il problema, cioè chi apprende è coinvolto nella soluzione di problemi basati sul mondo reale; l'attivazione, ossia la conoscenza già esistente è attivata come base per nuova conoscenza; la dimostrazione, che implica che la nuova conoscenza da acquisire venga dimostrata all'allievo; l'applicazione, che ne comporta l'impiego da parte dell'allievo; l'integrazione, cioè la nuova conoscenza viene integrata nel mondo preesistente dell'allievo.

² Il termine inglese *asset* significa "bene materiale", "elemento prezioso". In letteratura, gli *assets* rappresentano le parti di cui si compongono gli oggetti didattici (immagini, semplici animazioni ecc.).

3.3 Le agenzie formative in Europa, in caso della Open University

In un'intervista a Robert McCormick³ condotta nel 2003, lo studioso ha chiarito il modello dell'apprendimento a distanza applicato dalla Open University, le difficoltà e i limiti di un apprendimento completamente virtuale, i miti che si nascondono dietro le parole 'e-learning' e 'tecnologia educativa' e l'utilizzo degli Oggetti Didattici nel panorama inglese.

Si riporta di seguito un estratto dell'intervista audio, trascritta e sintetizzata dall'autrice:

Qual è l'esperienza della Open University in tema di Oggetti Didattici, in inglese Learning Object?

Non penso che si possa parlare di un uso di Oggetti Didattici (OD) nel senso stretto della parola. Alla Open University, ci serviamo in genere di materiale digitale e tali materiali non sono riusabili né sono interoperabili con altri sistemi di apprendimento virtuale. La riusabilità di una risorsa, però, è una questione che abbiamo affrontato più volte e sulla quale non c'è un grande accordo all'interno del nostro istituto. Per esempio, materiali digitali di matematica o scienze sarebbero potenzialmente riusabili in una vasta gamma di contesti, ad esempio, in corsi universitari di matematica, ingegneria, scienze e così via. In genere, però, accade che quando l'insegnante valuta una risorsa digitale, ne apprezza l'idea, ma vorrebbe presentarla o servirsene in un modo leggermente diverso, anche in relazione agli allievi con i quali vuole utilizzarla. Penso quindi che la riusabilità sia ancora un miraggio. Il principio che ispira gli Oggetti Didattici è molto importante, ma credo che la comunità educativa non abbia ancora gli strumenti per aderirvi appieno.

Il valore aggiunto degli Oggetti Didattici è secondo lei sottostimato?

Sì, credo lo sia soprattutto in relazione ai contenuti. Se la riusabilità è un problema presso la stessa Open University figurarsi a livello europeo, dove ci si deve necessariamente confrontare con sistemi scolastici diversi, lingue diverse, background culturali lontani tra loro. Per questo un progetto come CELEBRATE è importante: un progetto che favorisce sia una ricerca teorica sia una ricerca applicata nel settore. Con anche questo obiettivo: diffondere il valore della condivisione e della riusabilità dei materiali educativi digitali.

In uno dei suoi recenti interventi lei ha criticato i principi pedagogici che danno forma a un Oggetto Didattico, e quindi il modello teorico di riferimento che, secondo lei, deve essere gestito 'con cautela'. Può chiarirci il suo punto di vista?

Tutto dipende da come questo un OD viene utilizzato. Supponiamo che un esperto di progettazione costruisca un ambiente formativo o un OD, e che questo oggetto debba

³ Robert McCormick è ricercatore presso la Open University (cfr. <http://www.open.ac.uk/frames.html>). Da circa trenta anni si occupa di tematiche quali l'insegnamento delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), l'inserimento delle tecnologie educative nel curriculum scolastico, i modelli di apprendimento a distanza, la valutazione scolastica. Svolge analisi comparative sull'educazione ai media e cura e diffonde i risultati di ricerche sperimentali nel campo. Collabora, inoltre, con vari periodici come il *Journal of Design and Technology* (cfr. <http://www.data.org.uk/publications/journal.htm>), il *Journal of Technology Studies* (cfr. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTS/>), il *Journal of Information Technology for Teacher Education* (cfr. <http://www.triangle.co.uk/jit/index.htm>), e pubblica monografie e contributi scientifici. Rimandiamo alla pagina personale di McCormick per una bibliografia delle pubblicazioni, articoli e contributi (cfr. <http://www.open.ac.uk/education-and-languages/people/details.cfm?EmpID=F6-C19DD3-C7D9-11D4-9D8D707E54C18B0A>).

essere utilizzato da un insegnante. Si potrebbe verificare una prima dissonanza cognitiva tra l'insegnante e colui che ha progettato l'OD. Non è una dissonanza negativa di per sé, perché potrebbe essere anche un valore aggiunto; a patto, però, che l'insegnante-utente sia consapevole del paradigma teorico di riferimento utilizzato dal progettista dell'OD. Infatti, la struttura di un corso, ossia come viene organizzato, il livello di interattività, e tutto il resto, costituiscono e formano l'approccio pedagogico stesso. Un secondo livello di dissonanza cognitiva potrebbe verificarsi nell'alunno, nel momento in cui fruisce della risorsa. Ecco perché sostengo che il ruolo dell'insegnante è fondamentale. E' lui che dovrebbe fare un'introduzione, o quantomeno discuterne successivamente con l'alunno, prima o dopo che questi ha fruito dell'OD. Quel che è certo è che, secondo me, un OD non può essere fruito da un alunno in modo assolutamente autonomo senza alcuna mediazione dell'insegnante.

Ci deve essere sempre un supporto, un ruolo di “scaffolding” da parte dell'insegnante?

Sì, come nel fruire delle varie risorse, siano esse cartacee, audio o video. Quando si utilizza un video, per esempio, il docente non abbandona l'alunno a se stesso, ma gli offre sempre una forma di supporto, sia che si tratti di un lavoro individuale sia che si tratti di un lavoro di gruppo. Lo stesso vale per un OD.

Secondo la sua esperienza, gli OD definiti “comunitari”, ovvero i learning community object, sono il modello verso cui tendere? Sono questi gli OD per eccellenza?

Nella prospettiva del costruttivismo piagetiano, si ha apprendimento e creazione di conoscenza dalla risoluzione del conflitto cognitivo che si crea tra due interlocutori, risoluzione che Jean Piaget colloca a livello individuale. Nella prospettiva del costruttivismo sociale, invece, la risoluzione di questo conflitto è una creazione sociale. E' una distinzione sottile, che spesso non è chiara neanche all'insegnante stesso. Per esempio, per la sua architettura tecnologica, una videoconferenza o un ambiente di apprendimento virtuale potrebbe far pensare a una forma di costruttivismo sociale. Ma non è la nuova tecnologia a creare una nuova visione dell'apprendimento e della conoscenza. L'insegnante dovrebbe chiedersi quali risultati condivisi e quale livello di cooperazione e di condivisione è stato raggiunto. E la tecnologia da sola non può di per sé far niente in proposito. I concetti di comunità di apprendimento e di rete educativa sono per il momento una semplice chimera. Non credo che basti dotare una comunità di apprendimento di uno strumento che tecnologicamente risponde ai principi collaborativi del costruttivismo sociale per avere di per sé un apprendimento sociale. Deve essere la comunità stessa che diventa promotrice di forme diverse di apprendimento e che, solo successivamente, in un secondo momento, si dota e fruisce degli strumenti adeguati. Ciò presuppone, insomma, una visione dell'apprendimento nuova, alla quale non siamo ancora arrivati. Si tratta, in sostanza, di cambiare lo stesso sistema educativo, di fare un cambiamento radicale di prospettiva.

[...]

Una seconda osservazione è a proposito dello stesso modello di comunità virtuale di apprendimento: non va bene per tutte le discipline. Mi spiego: in campo matematico non verrebbero utilizzati gli stessi ambienti e strategie che verrebbero utilizzate in campo filosofico o psicologico, dove probabilmente ci sarebbe bisogno di maggiore interattività, scambio, discussione, eccetera.

[...]

Inoltre, abbiamo anche un altro problema: quello dell'accessibilità. Non possiamo progettare ambienti di apprendimento così sofisticati da richiedere tecnologie avanzatissime, perché questo equivarrebbe a tagliare fuori molti studenti, molti tutor che comprano un computer e non lo cambiano per i successivi quattro o cinque anni. Anche se può sembrare paradossale, dobbiamo stare sempre un passo indietro rispetto alla frontiera tecnologica, perché la politica della Open University è quella di essere soprattutto 'Open' anche nell'accesso!

3.4 Oggetti Didattici e formazione a distanza

Saper distinguere i vari modelli di interazione a distanza è utile per comprendere il modello pedagogico che sta dietro all' Oggetto Didattico. Le generazioni di formazione possono essere ricondotte a tre modelli, che vengono schematizzate nella tabella 3.1.

Tabella 3.1 - Evoluzione degli Oggetti Didattici in rapporto alla formazione a distanza

<i>Generazione di formazione a distanza</i>	<i>Caratteristiche del modello pedagogico</i>	<i>Caratteristiche dell'oggetto o del materiale didattico</i>
Prima generazione	Autoapprendimento attraverso materiale a stampa o corrispondenza; "curiosità" del discente non accettata (<i>noisy learner</i>);	feedback automatico e standardizzato; fruizione dell'oggetto in solitudine; assenza di confronto con l'altro (insegnante, studente ecc.) OD usati prevalentemente per d'addestramento professionale
Seconda generazione (anni '60-'70)	Apprendimento attraverso i media (televisione, radio) con comunicazione uno-molti; garantito un feedback, prevalentemente di natura automatica (questionari); apprendimento individuale e non sociale (isolamento, si parla di classe "disintegrata");	feedback automatico e standardizzato; fruizione dell'oggetto in solitudine; assenza di confronto con l'altro (insegnante, docente ecc.) gli OD "entrano" nel settore dell'educazione formale e informale
Terza generazione	Da acquisizione di conoscenza a costruzione di conoscenza struttivismo sociale); presenza di rapporti con altri (dimensione emotiva molto presente) e di lavoro collaborativo	feedback contestuale e personalizzato; fruizione dell'oggetto in classe o con la mediazione dell'insegnante; confronto con l'altro (insegnante, studente ecc.); possibilità di partecipazione alla costruzione della conoscenza, veicolata dall'OD; gli OD vengono riscoperti in contesti di formazione integrata (modello "blended learning")

3.5 Obiezioni ai Learning Objects

Lo studioso Norm Friesen della Athabasca University ha recentemente sollevato alcuni dubbi in merito alla eccessiva attenzione alla standardizzazione e al riutilizzo degli Oggetti Didattici. La cosa importante, sostiene Friesen, è che gli oggetti siano collegati ad un contesto o ad una pratica educativa, che contengano elementi di innovazione e che tengano presente l'eterogeneità delle attività e delle prassi educative. Soprattutto, l'accento che adesso è riposto a livello di infrastruttura tecnica e di interoperabilità tra diversi LMS (Learning Management System) andrebbe ridimensionato a vantaggio di un dibattito serio e scientifico sul legame di tali oggetti con la pratica d'insegnamento. Inoltre, sostiene Friesen, è difficile comprendere come un Oggetto Didattico possa essere didatticamente neutro (e dunque riusabile da altri) e pedagogicamente rilevante. Coloro che sviluppano Oggetti Didattici, siano essi insegnanti, esperti di tecnologie educative o editori, dovranno optare per un modello pedagogico ben preciso altrimenti potrebbero rischiare di realizzare Oggetti Didattici didatticamente inutili. Il progetto GOLD aderisce, in effetti, a questa politica, agganciando l'Oggetto Didattico ad una pratica educativa che presumibilmente ne è stata il contesto d'origine.

SCHEDA DI APPROFONDIMENTO

Si offre di seguito una sitografia ragionata su Oggetti Didattici, *asset*, ecc. I repertori sono raggruppati per paese. Come si può osservare, in Italia, non esistono ancora repertori organizzati e sistematizzati di tali risorse. Il progetto GOLD prevede di realizzare a breve un database completamente dedicato agli Oggetti Didattici.

STATI UNITI

ESCOT (<http://www.escot.org/>): repertorio di Oggetti Didattici (prevalentemente problemi interattivi) e asset (componenti minimi degli Oggetti Didattici), particolarmente adatto per il livello di istruzione secondaria; [visto il 1/11/04]

Massachusetts Institute of Technology (MIT) (<http://ocw.mit.edu/OcwWeb/index.htm>): repertorio di elaborati Oggetti Didattici, indirizzati a studenti universitari (corsi correddati da esercizi, dispense, ambienti di apprendimento ecc.); [visto il 1/11/04]

The Gateway (<http://www.thegateway.org/>): repertorio di Oggetti Didattici per ogni livello e tipo di istruzione; particolarmente curata l'interfaccia di ricerca e i filtri che sono messi a disposizione per migliorare l'information retrieval; [visto il 1/11/04]

Apple Learning Interchange (ALI) (<http://ali.apple.com/ali/resources.shtml>): repertorio di Oggetti Didattici per ogni livello e tipo di istruzione; l'interfaccia di ricerca offre i parametri essenziali per il retrieval (materia, livello di istruzione e tipologia); [visto il 1/11/04]

Wisconsin Online Resource Center (<http://www.wisc-online.com/index.htm>): repertorio di Oggetti Didattici strutturati in piccole unità didattiche che prevedono una sessione di fruizione di circa 15 minuti l'una. Il sito, oltre ad ospitare più di 3.000 oggetti, offre anche un'ottima documentazione teorico-operativa; [visto il 1/11/04]

EOE (Educational Object Economy) Foundation (<http://www.eoe.org/FMPro?-db=Categories.fp3&-token=library&-format=/library/JavaApplets.htm&class=Branch&-max=all&-find>): repertorio di Oggetti Didattici (applet Java, materiale grigio, risorse) indirizzate soprattutto all'istruzione secondaria e postsecondaria; [visto il 1/11/04]

IDEAS (<http://ideas.wisconsin.edu/>): repertorio di Oggetti Didattici sotto forma di spunti, modelli e/o strategie di lezione. I destinatari di questo repertorio sono principalmente gli insegnanti; [visto il 1/11/04]

IU (Interactive University) (<http://interactiveu.berkeley.edu:8000/DLMIndex/>): repertorio di Oggetti Didattici per ogni ordine e grado di istruzione, relativi a varie materie curriculari;

MERLOT (<http://www.merlot.org/Home.po>): repertorio di Oggetti Didattici, in particolare collezioni di Oggetti Didattici di granularità medio-bassa. Contiene migliaia di risorse, per ogni grado e livello di istruzione, classificate per categoria; [visto il 1/11/04]

Maricopa Learning Exchange (<http://www.mcli.dist.maricopa.edu/mlx/search.php>): repertorio di Oggetti Didattici ricercabili per disciplina, autore, titolo, e descrizione. Gli oggetti sono corredati da descrizioni dettagliate in merito all'uso che l'insegnante può farne; [visto il 1/11/04]

CANADA

CAREAO (Campus Alberta Repository of Educational Objects) (<http://careo.elearning.ubc.ca/cgi-bin/WebObjects/Repository>): repertorio di Oggetti Didattici particolarmente indirizzati a studenti e insegnanti di livello universitario; [visto il 1/11/04]

POOL, Portal for Online Objects in Learning, (<http://www.edusplash.net/>): repertorio "federale" di Oggetti Didattici. La particolarità di questo portale è la ricerca simultanea in più repertori consociati; [visto il 1/11/04]

AUSTRALIA

Edna, (<http://www.edna.edu.au/edna/browse/0,schooled,resources,vetschools,12290>): portale australiano dedicato all'educazione che offre vari oggetti e risorse didattiche, organizzati per categorie. Molto interessante l'organizzazione documentaria che offre schede metadata molto articolate, sui cui campi è abilitata la ricerca. [visto il 1/11/04]

Se si desidera continuare l'esplorazione, si consulti la griglia seguente: <http://elearning.utsa.edu/guides/LO-repositories.htm> (alcuni dei repertori menzionati sono riportati sopra). [visto il 1/11/04]

4. Dalla teoria alla pratica: i learning object e il progetto GOLD

Dal 2003, per la documentazione delle esperienze realizzate dalle scuole all'interno del progetto GOLD, oltre alla compilazione della scheda-catalogo e alla descrizione dell'esperienza, si richiede almeno un "oggetto didattico" - traduzione di "learning object".

Nelle linee guida e nel manuale, in linea sul sito <http://gold.indire.it>, gli oggetti didattici sono così definiti:

"Ogni esperienza didattica di successo produce infatti nuovi strumenti didattici o particolari applicazioni di strumenti didattici esistenti, che sono stati usati in quel particolare contesto, ma che potrebbero, con opportuni adattamenti, essere trasferiti in altri contesti."

Si elencano quindi tipologie di strumenti prodotti da insegnanti che possono essere considerati "oggetti didattici":

"L'oggetto didattico può essere quindi un modo di condurre una lezione, un insieme di esercizi o schede di osservazione o schede di valutazione degli apprendimenti; può essere una procedura; può essere una raccolta originale di materiali finalizzati a determinati obiettivi di apprendimento; può essere qualcosa di più ambizioso, come una unità didattica originale, una simulazione costruita in internet con le sue modalità d'uso, un micromondo percorribile a fini didattici."

Si definiscono inoltre alcuni criteri per individuare un valido oggetto didattico:

"L'essenziale è che:

- *sia finalizzato alla soluzione di uno o più problemi specifici di apprendimento,*
- *sia autosufficiente rispetto all'obiettivo didattico che si prefigge,*
- *sia originale rispetto a strumenti didattici già esistenti,*
- *abbia ottenuto i risultati previsti"*.

Il cardine della definizione di "learning object" proposta in GOLD è indubbiamente la "multicontestualità": l'oggetto didattico è uno strumento prodotto, certo, in un particolare contesto ma può essere riapplicato anche al di fuori della specifica situazione per la quale è stato ideato. Possiamo allora dire che l'introduzione dell'oggetto didattico in GOLD arricchisce la trasferibilità della documentazione presente nel database. Infatti, mentre ferve il dibattito sulla trasferibilità di una buona pratica didattica - unicum irripetibile in altre situazioni? processo modellizzabile in asettiche procedure?-, l'oggetto didattico fa proprio della multicontestualità il suo punto di forza.

Anche in GOLD, l'oggetto didattico, in quanto creato per risolvere precisi obiettivi di apprendimento, non può che essere realizzato da un insegnante: come Wiley opportunamente puntualizza, nell'elaborazione di learning object non si può assolutamente prescindere da un minimo di progettazione didattica.

Si intende assicurare inoltre agli oggetti didattici un certo grado di "usabilità" attraverso l'indicazione di precisi requisiti tecnici:

- ogni learning object per GOLD dev'essere realizzato mediante software di uso comune;
- eventuali plug-in necessari per l'utilizzo devono essere scaricabili facilmente e gratuitamente da Internet;
- ciascun file inviato non deve inoltre superare il limite di 10 megabyte; s'intende scoraggiare così l'inserimento di documenti eccessivamente pesanti, impossibili da aprire per chi non possa utilizzare connessioni Internet a banda larga.

Le tipologie e i requisiti tecnici richiesti per i learning object non richiedono necessariamente elevate competenze informatiche: la procedura "Che cos'è la storia", proposta

come esempio all'interno della sezione di GOLD "Come documentare", è un valido oggetto didattico per la cui realizzazione sono sufficienti abilità informatiche di base.

Anche all'interno di GOLD, i learning object sono corredati da alcuni metadata, dapprima inseriti all'interno di ogni oggetto didattico o elencati a parte in un file di testo, e di recente incorporati direttamente nella scheda catalogo. Non ritenendo funzionale al contesto l'applicazione dei complessi standard proposti a livello internazionale, si è ritenuta sufficiente l'indicazione di titolo, autore, descrittori e modalità di applicazione.

Si è considerato in precedenza come e quanto i learning object siano sempre di più al centro dell'interesse - e degli interessi - di chi opera nel settore dell'e-learning. Per la scuola italiana, invece, l'espressione "learning object/oggetto didattico" è risultata assolutamente nuova, e come spesso accade alle novità, ha provocato reazioni miste di curiosità e diffidenza. In realtà, sia durante la realizzazione di progetti sia nell'attività didattica quotidiana gli insegnanti producono molti oggetti didattici, spesso di elevata qualità. Il problema sta nell'identificarli come tali e nell'isolarli rispetto al resto della documentazione.

I referenti GOLD a livello nazionale e regionale hanno perciò ritenuto necessario integrare quanto già detto nelle linee guida e nel manuale con materiali di approfondimento in linea e tramite consulenze individualizzate. Si è anche provveduto anche a fornire "esempi negativi": non solo come dovesse essere un oggetto didattico, ma anche cosa NON potesse essere considerato tale.

Ciononostante, al momento della selezione delle migliori pratiche da inserire nell'Archivio Nazionale GOLD, si è riscontrata la persistenza di difficoltà generalizzate nell'individuazione di un learning object. Il misterioso "oggetto didattico" è spesso stato ricondotto al ben più familiare "prodotto finale", benché i due concetti siano abbastanza diversi. L'oggetto didattico si presume realizzato dall'insegnante per il conseguimento di un obiettivo didattico ben preciso; il prodotto finale è realizzato prevalentemente dai ragazzi per la verifica, presentazione e diffusione dei risultati di un percorso didattico spesso assai articolato e complesso. A volte, poi, si sono proposte come "oggetti didattici" griglie di valutazione assolutamente ordinarie o unità didattiche povere di indicazioni metodologiche quanto sature di obiettivi; questo, certo, per non esporsi ad eccessivi rischi nella selezione prevista da GOLD, ma probabilmente anche per una certa resistenza allo scambio e al confronto con i colleghi, che induce a tenere nascoste gelosamente nel proprio "cassetto segreto" le idee migliori.

Com'è evidente, la prima selezione delle buone pratiche proposte dalle scuole all'interno di GOLD non poteva ispirarsi a criteri troppo rigidi, ma doveva assolutamente tener conto delle difficoltà che s'incontrano nella documentazione educativa, specialmente se generalizzate come nel caso dell'oggetto didattico. Pertanto nel 2003 si sono accettati anche alcuni "prodotti finali" o griglie non esattamente originalissime, purché contenessero un minimo di spunti per un riutilizzo in altri contesti didattici.

La prima selezione di GOLD ha fortunatamente messo in luce anche interessanti proposte che hanno ben poco da invidiare alle realizzazioni delle grandi case editrici. Due esempi fra tutti: un'interessante dizionarietto tedesco-italiano realizzato in Access (nell'ambito dell'esperienza "Dizionarietto elettronico tedesco-italiano: un database per consolidare le competenze lessicali in L2" della SMS "Ammirato" di Lecce) e un originale e accattivante webquest sulla pubblicità (si veda l'esperienza "Il mondo della pubblicità: imparare con il webquest" del 23° Circolo di Bari).

Venendo incontro alle opportune sollecitazioni delle scuole, prossimamente sarà messa

in linea sul sito GOLD una serie di esempi dei learning objects più significativi realizzati dalle scuole italiane ed inseriti nel database. Attraverso esempi concreti, gli insegnanti potranno così verificare quanto i “misteriosi”, “sconosciuti” oggetti didattici in realtà facciano già parte della loro didattica quotidiana.

Bibliografia

- Bannan-Ritland, B., Dabbagh, N. & Murphy, K., *Learning object systems as constructivist learning environments: Related assumptions, theories, and applications*, 2000, in D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning objects: Online Version*, <http://reusability.org/read/chapters/bannan-ritland.doc>
- Calvani A., *I nuovi media nella scuola*, Roma, Carocci editore, 1999.
- Calvani A., *Multimedialità nella scuola*, Roma, Garamond, 1996.
- Calvani A., Rotta M., *Comunicazione e apprendimento in Internet*, Erickson, 1999
- Calvani A., Rotta M., *Progettare multimedia*, Roma, Garamond, 2000.
- Calvani A., *Ricerca qualità e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi*, in “*Studium Educationios*”, n. 2, 1998.
- Calvani A., *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, <http://www.scform.unifi.it/ite/htm/materiali.htm>.
- Chitwood, K., May, C., Bunnow, D., & Langan, T., *Battle stories from the field: Wisconsin online resource center learning objects project*, (2000), in D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning objects: Online Version*, <http://reusability.org/read/chapters/chitwood.doc>
- Friesen, N., *Standardization Progress: A Report from IEEE LTSC Meetings*, 2003 http://phenom.educ.ualberta.ca/n/report_22.03.03.html
- Friesen, N., *Three Objections to Learning Objects*. In McGreal, R. (Ed.), *Online Education Using Learning Objects*. London: Routledge/Falmer, 2004.
- Gibbons, A. S., Nelson, J. & Richards, R., *he nature and origin of instructional objects*, 2000, in D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning objects: Online Version*, <http://reusability.org/read/chapters/gibbons.doc>
- Hannafin, M. J., Hill, J. R., McCarthy, J. E., *Designing resource-based learning and performance support systems*, 2000, in D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning objects: Online version*, <http://reusability.org/read/chapters/hannafin.doc>
- Hodgins, H. W., *The future of learning objects*, 2000 In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning objects: Online version*, <http://reusability.org/read/chapters/hodgins.doc>
- IEEE-SA Standards Departem, *Draft Standard for Learning object Metadata*, 2002, <http://ltsc.ieee.org/wg12/>.
- IMS Global Learning Consortium, *Learning Resource Meta-Data version 1.2.1*, 2001, *Online version*, <http://www.imsglobal.org/metadata/index.cfm>.
- Martinez, M., *Designing learning objects to mass customize and personalize learning*, 2000, in D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning objects: Online version*, <http://reusability.org/read/chapters/martinez.doc>
- Merrill, M. D., *Knowledge objects and mental models*, 2000. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning objects: Online Version*. Retrieved MONTH DAY, YEAR, from the World Wide Web: <http://reusability.org/read/chapters/merrill.doc>

- Petrucchio, C., *Ricerca in Rete*, Pensa Multimedia, Lecce, 2003.
- Petrucchio, C., *Le Prospettive Didattiche del Semantic Web*, Atti Didamatica 2003, TED 27-28 febbraio 2003, p. 168-176, versione online <http://cidoc.iuav.it/%7Econrad/pubblicazioni/Le%20prospettive%20didattiche%20del%20Semantic%20Web.pdf>
- Petrucchio, C., *Learning Objects: un nuovo supporto all'eLearning?*, IS - Informatica & Scuola, Rivista trimestrale di Didattica & Nuove Tecnologie, Anno X - N. 3, 2002, versione online http://www.edscuola.it/archivio/software/learning_objects.pdf
- Recker, M. M., Walker, A., & Wiley, D. A., *Collaboratively filtering learning objects*, 2000, in D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning objects: Online Version*. <http://reusability.org/read/chapters/recker.doc>
- South, J. B. & Monson, D. W. (2000). *A university-wide system for creating, capturing, and delivering learning objects*. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning objects: Online Version*. Retrieved MONTH DAY, YEAR, from the World Wide Web: <http://reusability.org/read/chapters/south.doc>
- Trentin G., *Insegnare e apprendere in rete*, Bologna, Zanichelli, 1999.
- Wiley, D. (2001). *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy*. *The Instructional Use of Learning Objects*. Wiley, D. (ed.) <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>
- Wiley, D. (2003). *Learning Objects: Difficulties and Opportunities*. http://wiley.ed.usu.edu/docs/lo_do.pdf
- Wiley, D., Recker, M. M., & Gibbons, A. (2000). *The reusability paradox*. <http://rcit.usu.edu/whitepapers/paradox.html>.
- Williams, D. D. (2000). *Evaluation of learning objects and instruction using learning objects*. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning objects: Online Version*. Retrieved MONTH DAY, YEAR, from the World Wide Web: <http://reusability.org/read/chapters/williams.doc>

Storie di bambini e storie di bambine

ovvero

Il Centro di documentazione scolastica

a cura di Ottavia Muccioli

Un alunno felice
è
un alunno che trova
un senso
in ciò che fa a
scuola
(J. Lavine)

L'idea di creare un Centro di Documentazione di Circolo è iniziata nel 1999, quando un gruppo di insegnanti di scuola elementare e dell'infanzia e la dirigente scolastica decisero di stilare un progetto speciale, per il potenziamento delle biblioteche dei singoli plessi, dal titolo: "L'isola felice...luogo di sogno, di atmosfera, di avventura, di libertà, di creatività, di condivisione e di intimità...". L'esigenza del progetto era quella di rendere le biblioteche luoghi amati e visitati dai più giovani, nel nostro caso dai bimbi e le bimbe della scuola dell'infanzia e della scuola elementare. Tale progetto partecipò alla selezione del "Programma per la promozione e lo sviluppo delle biblioteche scolastiche", varato dal ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer, e dopo una serie di ostacoli, superati grazie all'impegno di alcuni insegnanti in ruolo presso le scuole materna ed elementare, alla collaborazione sempre costante della responsabile della biblioteca comunale di Savignano s/R e al fondo ricevuto con il "Progetto B1", ha raggiunto due traguardi tangibili:

1. L'allestimento del Centro di Documentazione presso la Scuola Elementare del centro.
2. Un corso sulla "Documentazione Educativa" al fine di dotare di competenze professionali adeguate un team di insegnanti, coordinate da una figura di riferimento che lavora a stretto contatto con il dirigente scolastico.

Il mio contributo propone alcune riflessioni su come si organizza (o si dovrebbe organizzare) una documentazione, riflessioni maturate all'interno del gruppo di formazione sulla documentazione (organizzato dal Circolo in cui lavoro, in collaborazione con la psicologa Alide Tassinari, una responsabile del Centro di Documentazione Educativa del Comune di Cesena) e del gruppo di lavoro di documentazione del Circolo.

⇒ **Perché un Centro di Documentazione a scuola:**

- *perché* nella scuola dell'autonomia l'informazione è un elemento intrinseco al sistema e, contemporaneamente, *una garanzia di buon funzionamento;*

- *perché* un Centro a disposizione dell'intera comunità *rappresenta* un punto di ritrovo importante, *una specie di salotto* che consenta di vivere la scuola come luogo di confronto e di crescita per tutti;

- *perché* la razionalizzazione del processo informativo diventa quello strumento che *rende più trasparente l'azione pedagogica;*

- *perché* la memoria dell'operatività scolastica *può essere un prezioso supporto* al miglioramento dell'attività didattica, ma anche una testimonianza della funzionalità della Scuola stessa;

- *perché* il Centro è il luogo di RICERCA CULTURALE e DIDATTICA, di MEMORIA e DIALOGO.

⇒ Il processo di documentazione: riflessioni dei partecipanti ai gruppi di lavoro

- *archiviare non è documentare* (ognuno di noi, in genere, pensa all'archivio come ad un luogo di deposito cupo e polveroso, lontano da un uso costante ed agile; per tale motivo l'archivio scolastico non può e non deve avere queste caratteristiche);

- *documentare significa dare senso e valore al quotidiano* (ogni insegnante deve saper compiere un lavoro di raccolta e di selezione dei materiali più rappresentativi del proprio lavoro quotidiano con gli alunni. Ciò è possibile se si parte, fin dall'inizio dell'anno scolastico, con un progetto di fattibilità che definisca dei criteri ben precisi che aiutano a dar forma alla stessa documentazione);

- *documentare significa avere capacità di riflessione sul proprio operare e su di sé* (ciò significa compiere un lavoro di riflessione e di rilettura di quanto si è effettivamente raccolto e selezionato);

- *documentare significa dare forma alla documentazione*, questo passaggio è importante perché ci ricorda che per produrre una documentazione efficace è importante definire alcune regole condivise, come:

1. chi documenta? (uno o più insegnanti? Gli alunni? Alcuni esperti? ...)
2. che cosa si documenta? (un laboratorio? Un percorso educativo? Un'uscita didattica? ...)
3. come si documenta? (con uno scritto, con un video, con diapositive, ecc..)
4. in quale modo si vuole documentare? (quale forma espositiva adottare: racconto in prima persona, narrazione, saggio, ecc)
5. obiettivi della documentazione (attenzione sono diversi da quelli del progetto educativo... e rispondono alla domanda "perchè documentare?")
6. a chi è indirizzata la documentazione (per chi la si fa? Diversi fruitori: alunni, docenti, genitori,...)
7. tempi di documentazione (quali tempi nella giornata e/o nella settimana e/o nel mese sono dedicati alla documentazione?)
8. figure coinvolte nel progetto (chi vi contribuisce e in quale modo)
9. cosa è necessario raccogliere in itinere (materiali, foto, progetti, osservazioni, ecc)
10. contesti di utilizzo (per la scuola?, per l'esterno?, per i genitori? ecc.)
11. eventuale bibliografia

- *documentare significa "appartenere" ad una istituzione scolastica*: la "memoria" di una scuola si "legge" anche nella sua documentazione e la "documentazione" altro non è che un "luogo di ascolto e di richieste"

⇒ Le azioni del documentare che il Centro mette in atto

- RACCOGLIERE** {
- * esperienze didattiche prodotte dalle singole scuole
 - * riviste specializzate nel settore educativo
 - * software didattico tra cui ipertesti e prodotti multimediali forniti da insegnanti e/o da autori vari
 - * fotografie
 - * cartelle aggiornamento che raccolgono fascicoli e/o dispense distribuite durante i corsi di aggiornamento

CATALOGARE RICERCARE	{	- ogni documento viene catalogato utilizzando una scheda del software “Winiride” suddivisa in campi che, oltre a raccogliere dati biblioteconomici, riporta altre importanti notizie del documento stesso. Tale archivio informatizzato permette il recupero di tutti materiali catalogati.
FAVORIRE		{ la consapevolezza e lo sviluppo del valore della documentazione nella Scuola
FORMARE	{	insegnanti, genitori, educatori intorno alle tematiche dell’imparare ad imparare

⇒ Le azioni del documentare che il Centro si propone di mettere in atto dal prossimo anno scolastico

DIFFONDERE	{	informazioni e materiali allo scopo di facilitare uno scambio con tutte le Istituzioni presenti sul territorio
OFFRIRE		{ l’apertura di uno sportello di consulenza individuale e/o di piccolo gruppo allo scopo di <i>acquisire</i> consapevolezza per la ricerca di possibili percorsi di costruzione, ricostruzione ed evoluzione; e di <i>riflettere</i> criticamente sul ruolo e la funzione della Scuola nel contesto sociale

E per finire... alcune parole-chiave

- **Memoria** come capacità di trattenere le tracce del passato;
- **Ricerca** come risorsa per la costruzione della documentazione;
- **Informazione** come fonte del sapere;
- **Conoscenza** come raccolta, codificazione, cambiamento, rielaborazione del sapere;
- **Collegialità** come strumento di incontro delle singole professionalità.

C. MAGAGNOLI - E. MORGAGNI (a cura di), *Buone pratiche e proposte per la costruzione di reti per l'orientamento. Ricerca su strumenti, esperienze, politiche per l'integrazione di attività e servizi di orientamento, "Progetto mappatura e valutazione dei servizi territoriali d'orientamento, assistenza alla rete regionale dell'orientamento (RIRO 2)"*, Bologna, IRRE-ER, 2004, p. 224.

La pubblicazione testimonia le attività di ricerca, empirica e documentaria, svolte nell'ambito del progetto *Mappatura e valutazione dei servizi territoriali d'orientamento, assistenza alla rete regionale dell'orientamento* che, assieme ad altre 'azioni', ha costituito il progetto integrato RIRO (acronimo di *Rete Istituzionale regionale sull'orientamento*), approvato e finanziato dalla Regione Emilia Romagna con il contributo del Fondo Sociale Europeo (OB. 3 Misura A1).

Questa iniziativa si è articolata su due annualità con la collaborazione di più partner: IRRE-ER, Cetrans, Aster e Studio Meta ed Associati riuniti in ATI (Associazione Temporanea d'Impresa) ed ha cercato di dare risposta ad un'evidente mancanza di sistematicità e raccordo nelle azioni d'orientamento nel nostro Paese. In Italia, infatti, in assenza di una normativa organica sull'orientamento, sono nate e si sono diffuse strutture che, operando al di fuori di una logica di sistema, non sempre hanno garantito qualità nei servizi offerti.

La finalità del progetto RIRO è stata quella di delineare, per la regione Emilia-Romagna, un disegno istituzionale complessivo in cui le azioni d'orientamento svolte nei vari sistemi non fossero isolate, ma interagissero tra loro correggendo due difetti diffusi anche in altri Stati dell'Unione Europea: la frammentazione e la discontinuità degli interventi orientativi. Nella prima annualità del progetto integrato (RIRO 1) l'obiettivo era fornire elementi conoscitivi e proposte operative sullo stato dell'arte dell'orientamento nei diversi sistemi, mentre nella seconda annualità (RIRO 2), lo scopo era quello di affinare alcuni strumenti d'assistenza tecnica alla nascente rete regionale per l'orientamento, al preciso scopo di sostenere questo disegno d'integrazione tra i vari sistemi. La pubblicazione si presenta di conseguenza, come un supporto al lavoro degli operatori e dei soggetti interessati alla materia "orientamento in integrazione", con materiali di ricerca, approfondimenti tematici e riflessioni progettuali relativi ai seguenti ambiti:

- la modellistica istituzionale-organizzativa più opportuna per favorire l'integrazione - dispositivi e misure che, sia a livello verticale (tra Regione-Province-Comuni) che orizzontale (all'interno di un medesimo livello territoriale: ad es., provinciale) - possono favorire e rendere stabile un sistema a rete;
- i materiali e strumenti di supporto all'integrazione (es. glossario, analisi critica della normativa di riferimento), per contribuire allo sviluppo e al consolidamento di comuni culture, obiettivi e metodologie d'intervento nel sistema integrato dell'orientamento;
- le ipotesi operative di eventuali corsi di formazione comuni;
- la formazione in servizio degli operatori di orientamento, sia attraverso corsi di formazione comuni agli operatori dei vari sistemi, sia mediante figure che, attive nei vari contesti e sistemi di riferimento, facilitino la nascita e la gestione di reti di orientamento.

Gian Luigi Betti

CABRIIRSAE

Nel novembre 1993 nasceva *CABRIIRSAE*, il bollettino che si proponeva di costituire un punto di incontro tra gli utilizzatori di Cabri-géomètre, il software appena messo sul mercato educativo da IMAG di Grenoble.

Affascinati dalla possibilità di coniugare geometria e flessibilità del pc, molti insegnanti si dedicarono a un'intensa attività di sperimentazione, elaborazione di materiali, raccolta della documentazione esistente.

In undici anni di attività, il bollettino ha pubblicato, oltre agli articoli dedicati al programma *Cabri*, anche interventi che proponevano l'uso di altri software progettati per l'apprendimento della matematica (*Derive*, *Mathematica*, *Mathview*...). Ha ospitato decine di contributi che provenivano dalla pratica didattica diretta, consentendo a numerosi docenti di "uscire dall'anonimato" della propria realtà scolastica. Ha permesso di creare contatti, allacciare collaborazioni, condividere risorse, offrendo agli oltre 1300 abbonati un servizio "utile, direttamente spendibile" nelle classi e contribuendo a realizzare significative esperienze di autoformazione.

Con il numero 39 di quest'anno, il bollettino ha terminato la pubblicazione per motivi di diversa natura: la funzione divulgativa risulta sostanzialmente assolta (in questi ultimi anni l'informazione si è fatta imponente, soprattutto grazie a Internet); l'idea che il software matematico sia strumento cognitivo importante è ormai considerato un assioma; sono ormai molte le riviste che si occupano di utilizzo di software matematici.

Tra le problematiche ancora 'aperte' preme richiamare quella della formazione dei docenti, specificamente in ordine all'impiego corretto e vantaggioso di software didattici: per questo si rimanda l'iniziativa alle competenti autorità politiche, culturali e scolastiche, nel convincimento che la valorizzazione delle risorse umane costituisca il miglior modo di far fruttare le risorse materiali.

Tutti i numeri del bollettino e dei "Quaderni" pubblicati in questi undici anni sono scaricabili in formato pdf all'indirizzo www.fardicono.it

Cd-rom *Bambini protagonisti al computer*

Nell'ambito del progetto Re.Ma.Re. (Rete Materna Regionale) l'I.R.R.E Emilia Romagna ha organizzato e gestito in ogni provincia, già da alcuni anni, un laboratorio di approfondimento critico delle tematiche e problematiche della scuola dell'infanzia.

Il Cd-rom qui presentato è frutto del lavoro del gruppo provinciale di Reggio Emilia e riguarda l'attività del bambino con il computer nella scuola dell'infanzia. Gli insegnanti partecipanti hanno condiviso le seguenti coordinate formative:

- la scuola dell'infanzia non può non accogliere la sfida dei new-media;
- tra passiva ricezione, (con conseguente addestramento) ed adesione a nuovi miti, (con inevitabili disillusioni), il computer va visto come un mezzo tecnologico che si affianca agli strumenti tradizionali per arricchire le attività quotidiane;
- il bambino che deve essere protagonista, con l'aiuto dell'adulto, nell'utilizzo dell'elaboratore elettronico;

- è dal bambino che nascono prodotti multimediali o digitali per raccontarsi, narrare storie, comunicare emozioni...

Le testimonianze dei docenti, le attività svolte e gli elaborati prodotti dai bambini nel corso di due anni di realizzazione dell'esperienza progetto sono state raccolte nel CD-rom sia per rispondere a finalità documentative, sia per dimostrare come la progettazione (e la riprogettazione dell'attività didattica) possano essere ampiamente facilitate dall'utilizzo quotidiano dell'elaboratore, anche con bambini di questa fascia d'età.

Il CD-rom (Euro 12) è richiedibile alle edizioni Junior viale dell'industria, 24052 Azzano S. Paolo (BG) tel 035/534123 fax 035/534143, e-mail: edjunior@mediacom.it

Bookland alle scuole elementari

La disfida dei libri

Marco Frangini

I lettori di Innovazione Educativa ricorderanno forse l'articolo (pubblicato nel numero 5/2002) sul gioco didattico Bookland.

In questo caso possono tranquillamente saltare il seguente paragrafo, dedicato a chi sente parlare di Bookland per la prima volta. Si tratta di una gara di lettura fra classi. È nata nel 1992 presso le scuole medie di Zola Predosa (Bologna) e si è diffusa presso le scuole medie di Bologna, Crespellano e Bazzano. Negli ultimi due anni il virus si è propagato anche ad alcune scuole elementari. Per quanto possa apparire strano, agli alunni di queste scuole il clima agonistico creato da questo gioco è piaciuto tanto che numerose classi non sono state ammesse per motivi organizzativi: troppe richieste di partecipazione (e pervenute fuori tempo massimo). Vale la pena, a questo punto, descrivere quello che è successo nello scorso anno scolastico a livello di scuola elementare. Sono state ammesse alla fase finale del gioco 8 classi, provenienti dalle scuole Bottego, Cremonini Ongaro e Federzoni di Bologna. 6 classi quinte e 2 quarte. So di derogare a una fondamentale regola del romanzo "giallo" (solo alla fine sapremo il nome dell'assassino), ma fa lo stesso. Vi dico subito che la classe vincitrice è stata una quarta: la IV A delle Cremonini Ongaro, formata da soli 17 alunni.

Ecco come sono andate le cose. Martedì 13 maggio si sono svolti i quarti di finale, presso la sede del Quartiere Lama di Bologna (a cui va il nostro doveroso ringraziamento). La IV A delle Cremonini Ongaro si è trovata di fronte la V B delle Bottego. Sono state lette a ciascuna classe dieci domande: 8 risposte esatte per la IV A, solo 7 per la V B (per la cronaca, è stato il romanzo *Guglielmo e la moneta d'oro* di Mino Milani a far inciampare gli alunni della V B). Lunedì 26 maggio la semifinale ha fatto incontrare la IV° A con la V° A della stessa scuola; questa volta le domande per ciascuna classe erano 12. L'incontro è stato molto equilibrato. La IV A si è trovata in difficoltà a proposito di *Tutta colpa delle nuvole* di Mario Sala Gallini, mentre alla V A sono state fatali alcune imprecisioni su *Gli sporcelli* di Roald Dahl e, soprattutto, su *Ascolta il mio cuore* di Bianca Pitzorno. Risultato finale: IV° A 10, V° A 9. Nell'altra semifinale, presso le Scuole Bottego, la V C ha battuto la IV B per 12 a 11. Vale a dire, la V C non ha fallito un colpo, mentre i loro valorosi avversari hanno sbagliato una volta sola, a proposito di *Buchi nel deserto* di Luis Sachar. Finalmente, la finale. Mercoledì 4 giugno si sono incontrate le due classi migliori.

Entrambe bravissime, tanto che dopo le quattordici domande previste erano in perfetta pari-

tà. È stato necessario un tempo supplementare, cioè altre due domande. Anche questa volta è stato il romanzo *Ascolta il mio cuore* a rompere l'equilibrio. Applauditi molto sportivamente dagli alunni delle Scuole Bottego, i vincitori hanno ricevuto in premio dei diplomi dell'Assessorato alla cultura della Provincia di Bologna e delle magliette a cura del Lions Club Bologna - Valli Lavino e Samoggia, sponsor ufficiale del gioco. In conclusione, ha vinto la IV A, ma (torno a dirlo) per un soffio. Se il regolamento ammettesse il pareggio, entrambe le classi avrebbero meritato il titolo di campioni.

E qui, concludendo questa breve relazione, alcune considerazioni di metodo. Secondo alcuni insegnanti si potrebbero raggiungere risultati altrettanto positivi senza contrapporre classe a classe, ma semplicemente esaminare una singola classe (o addirittura un singolo alunno) e valutarne il livello di comprensione della lettura mediante le stesse domande che ora vengono utilizzate per la gara. La classe (o l'alunno) potrebbe riempire un questionario che verrebbe poi esaminato con calma, come avviene per gli altri "compiti in classe". Non ci sarebbero così né vinti né vincitori, ma solo delle valutazioni sul registro.

È un'opinione degna di rispetto, certamente. A mio parere, però, se togliessimo la competizione tra classi, Bookland perderebbe ogni sapore. L'esperienza insegna che le gare di lettura suscitano interesse e motivano anche alunni particolarmente pigri proprio perché sono caratterizzate, come ogni gara, dall'imprevedibilità dei risultati. In caso contrario diventano una materia scolastica in più e chiunque sia insegnante sa cosa significhi.

L'autore di questo intervento, coglie l'occasione per ringraziare ancora una volta tutti coloro (insegnanti, dirigenti, addetti alle segreterie, ecc) che hanno collaborato alla riuscita del gioco.

Hanno collaborato alla realizzazione di questo fascicolo:

<i>Gian Luigi Betti</i>	Ricercatore IRRE Emilia Romagna
<i>Giovanna Busconi</i>	Insegnante ITI Marconi - Piacenza
<i>Mauro Cervellati</i>	Dirigente Scolastico
<i>Franco Frabboni</i>	Presidente IRRE Emilia-Romagna
<i>Marco Frangini</i>	Insegnante e bibliofilo
<i>Maria Silvia Ghetti</i>	Dirigente Tecnica - Ufficio Scolastico Regionale E. Romagna
<i>Elisa Macherelli</i>	Ricercatrice INDIRE
<i>Ottavia Muccioli</i>	Insegnante responsabile del Centro di biblio-documedioteca del Circolo di Savignano sul Rubicone (FC)
<i>Silvia Panzavolta</i>	Ricercatrice INDIRE
<i>Rosanna Rossi</i>	Dirigente Scolastico, Istituto "E. Morante", Sassuolo, Modena
<i>Gian Carlo Sacchi</i>	Vice Presidente IRRE ER
<i>Rita Silimbani</i>	Responsabile Centro Documentazione Apprendimenti - Forlì

