

Periodico bimestrale di pedagogia, politica scolastica e problemi professionali per la scuola.

Anno 1998 n. 1
Gennaio - Febbraio 1998

Invio gratuito a tutte le scuole statali e non statali dell'Emilia Romagna, a Enti, Istituti, Assessorati, Uffici dell'Amministrazione Pubblica Istruzione, Consigli Distrettuali, Provinciali, Centri di Lettura, Organizzazioni Sindacali operanti nella regione Emilia Romagna. La rivista viene pure inviata gratuitamente a Redazioni di pubblicazioni specializzate, Autorità centrali ecc..

Copie stampate e inviate n. 3000. Gli Enti interessati possono chiederne l'invio che sarà gratuito.

Direzione

Direttore responsabile Davide Ferrari	Direttore editoriale Armando Luisi
---	--

Comitato di redazione:

N. Arcangeli, P. Bertolini,
A. Candeli, D. Ferrari, F. Frabboni,
M.C. Gubellini, A. Iattici, L. Lelli,
A. Luisi, M. Riva

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

Grafiche Galeati

Redazione:

IRRSAE Emilia Romagna
Via Ugo Bassi 7
40121 Bologna
tel. 051/227669
fax 051/269221
posta elettronica:
irrsaer@iperbole.bologna.it

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriali

- 2** Qualità e pluralità culturale
Sfida per la scuola pubblica paritaria di *F. Frabboni*
- 4** Insegnanti e alunni di *A. Luisi*

▼ Area politico - istituzionale

- 5** Il Novantotto dell'IRRSAE ER di *F. Frabboni*
- 8** Voglia di autonomia di *G. Cerini*
- 11** Per un nuovo governo del sistema scolastico formativo di *E. Morgagni*

▼ Area pedagogico - culturale

- 14** Menti, affettività, bisogni di formazione di *S. Marchioro*
- 16** Le parole dell'autonomia di *F. Piazzini*
- 17** Novecento di *F. Marostica*
- 21** A proposito del P.A.S. di *M. Minuto*
- 25** Le parole della ricerca di *P. Senni*

▼ Area didattico - professionale

- 27** Basta con la sperimentazione di *G. Sacchi*
- 29** Lingua straniera: nodi e prospettive emergenti a conclusione del monitoraggio regionale di *M. Bertacci*



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 5/3/1998

Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980
Stampa a cura delle grafiche Galeati - Imola

di Franco Frabboni

Qualità e pluralità culturale sfida per una scuola pubblica paritaria

Due importanti documenti di analisi e progetto delineano un nuovo sistema formativo integrato, all'insegna dell'unitarietà e della modernità, impegnato a raggiungere una sempre maggior qualità dell'istruzione e un più diffuso e concreto diritto allo studio.

1. L'anno da poco tramontato (il 1997) ha fatto a lungo rullare i tam tam della Grande Riforma della scuola italiana che porta il nome del Ministro Berlinguer.

Ci sembra difficile non condividere (se non negando l'evidenza) questi apprezzamenti preliminari: il Progetto berlingueriano esprime la volontà - politica e culturale - di un cambiamento complessivo del sistema scolastico nel segno dell'unitarietà e della modernità.

Il disegno unitario della riforma trova forma e concretezza nell'ingegneria istituzionale di un ponte scolastico a tre navate "sessennali: 0-6 (scuola dell'infanzia), 6-12 (ciclo primario), 12-18 (ciclo secondario). Inoltre il percorso dell'obbligo è finalmente decennale, posto tra i 5 e i 15 anni dell'allievo.

Il disegno modernista della riforma configura l'intenzione di dare risposte e soluzioni nuove (in sintonia con una società in transizione sul terzo millennio) ai nodi/binomi storicamente irrisolti della scuola del nostro Paese: centro-periferia, nel nome della scuola dell'autonomia; scuola-extrascuola nel nome di un siste-

ma formativo integrato; scuola-lavoro, nel nome di una scuola dell'orientamento; educazione-istruzione, nel nome dei saperi trasversali; pubblico-privato, nel nome delle scuole pubbliche paritarie.

2. È su quest'ultimo nodo/binomio che i tamburi del Novantesimo (della convegnistica scolastica, come dei mass-media) hanno fatto risuonare antiche, arroventate, arroganti arringhe ideologiche, vuoi da parte della componente fondamentalista della cultura cattolica (questa la tesi: la scuola privata è emblema di libertà, quindi va finanziata senza alcun vincolo/controllo da parte dello Stato), vuoi da parte della componente radicale della cultura laica (questa la tesi: la scuola privata è libera di nascere, ma senza alcun onere da parte dello Stato).

Su questo impotente e rituale tiro alla fune cinquantennale tra i falchi di questa duplice frontiera culturale e valoriale del nostro Paese è giustamente sceso in campo il Ministro della Pubblica Istruzione, fornendo al dibattito nazionale due importanti Documenti (di analisi e di progetto). Il loro indiscutibile merito è quello di proporre una riconsiderazione e un'attualizzazione - a partire dagli odierni scenari del sistema formativo e delle linee di tendenza dei Paesi della Comunità europea - degli aspetti istituzionali, culturali e pedagogici del binomio ("nodo "storico) scuola pubblica - scuola privata. Come dire, il Documento della commissione di esperti nominata dal Ministro Berlinguer (D'Amore - Scoppola: 10.3.1997) e il disegno di legge di iniziativa governativa (18.7.97) delineano un new deal (un com-

passo largo) del sistema formativo scolastico ed extrascolastico: attribuendo valore e legittimità di servizio pubblico anche ad opportunità/offerte formative non statali, purché rispondano agli ordinamenti generali dell'istruzione e siano coerenti con la domanda culturale di una società del cambiamento.

3. Anche noi aderiamo, con i vincoli che vedremo, a questa nuova frontiera del principio di formazione pubblica. Una rivisitazione storica della norma costituzionale - questa - resa opportuna dal cambio dei paesaggi che fanno da sfondo (istituzionale, culturale, pedagogico) al viaggio del sistema formativo lungo i sentieri del terzo millennio.

Citiamo tre nuovi scenari che giustificano, a nostro parere, il new deal del concetto di formazione pubblica.

a) Primo scenario

Il paesaggio numero 1 porta i colori di una cultura post-ideologica (post-modernista, del pensiero debole: del dubbio, non della certezza; della congettura, non dell'assioma) indisponibile agli steccati dogmatici e ontologici. È aperta, senza pregiudizi, alla ricostruzione di orizzonti ideali (di senso e di significato: pluralisti e universali, insieme) contrassegnati da una diffusa condivisione collettiva e convivenza etico-sociale.

b) Secondo scenario

Il paesaggio numero 2 contiene un'immagine/identità altra di sistema formativo. Una educazione-istruzione non più rintracciabile (e rinchiusa) soltanto dentro la scuola, come risultava agli occhi del Costituente mezzo secolo fa, quando per le giovani generazioni

la scuola fungeva da unica centrale di trasmissione - rielaborazione dei saperi e della cultura (in quel contesto storico, il pluralismo culturale poteva essere soltanto nella scuola dello Stato: uguale pubblica).

In questa nostra stagione di fine millennio, il paesaggio formativo è profondamente mutato facendosi policentrico (non solo la scuola, ma anche altre agenzie pubbliche e private erogano offerte/opportunità formative) e pluriculturale (per via della molteplicità dei linguaggi, delle antropologie, delle fedi). Con il risultato che la scuola - lo si voglia o non - non costituisce più l'unica banca di capitalizzazione e di erogazione delle conoscenze, ma solamente (a patto di difenderne con i denti la qualità della sua istruzione) il punto-sole di un sistema copernicano del formativo che ha, in rete, una molteplicità di pianeti carichi di saperi e di culture. Più che l'agiografico assioma della scuola statale quale unica sede garante del pluralismo culturale (visione vetero-statalista), l'odierno prisma complesso della formazione pubblica - in una società che sta per varcare i cancelli del terzo millennio - non può accogliere le logiche dell'esclusione, ma piuttosto le linee dell'integrazione delle agenzie formative impegnate a realizzare l'equazione (possibile?) qualità dell'istruzione/diritto allo studio (di entrata e di uscita) per tutti gli allievi dell'odierna scolarizzazione di massa.

c) Terzo scenario

Il paesaggio numero 3 richiama l'attenzione sulla già salpata scuola dell'autonomia. Nel senso che il binomio centro-periferia ha preso la rotta intitolata ad uno stato leggero (non più "asso pigliatutto": pesante, burocratico, fiscale) e ad un federalismo scolastico costellato da un articolato e flessibile sistema delle autonomie. Dunque, una costellazione scolastica decentrata con il compito di assicurare - insieme - libertà di progettazione /conduzione del proprio piano educativo al singolo istituto (il cui curriculum potrà prevedere l'uso di aule didattiche decentrate del territorio, pubbliche e non) e coordinamento/integrazione tra il sistema educativo formale (la scuola) e non formale (famiglia, enti locali, associazionismo, chiese, mondo del lavoro). Un sistema formativo integrato dove al centro sta una scuola (dalle sponde pubbliche più larghe) che riscuote la sua identità e legittimazione culturale quando dimostra di sapere risolvere la difficile equazione qualità dell'istruzione-diritto di tutti allo studio.

4. I tre paesaggi che fanno da quinte alla scenografia di un sistema formativo che sta congelandosi dal ventesimo secolo espongono nitidi colori pedagogici: se è vero che sono nel nome e nel segno del binomio qualità (dell'istruzione: possibile in una scuola antidogmatica) - diritto

(allo studio: possibile in una scuola che non discrimina l'utenza).

Dunque, un sistema scolastico comprensivo delle scuole statali, degli enti locali e autonome chiede il primato del pedagogico.

Cioè a dire, quella prospettiva formativa che pone al centro la qualità della cultura (condizione imprescindibile per poter pensare con la propria testa) e il diritto di tutti all'istruzione (condizioni imprescindibile per una scuola che intenda educare ai valori democratici). Il binomio pedagogico qualità/diritto, se calato nell'Intesa tra lo Stato e la scuola autonoma (non solo cattolica - questa è l'inaccettabile impostazione del governo Prodi - ma di tutte le fedi religiose e del volontariato laico), può risolvere la sua difficile equazione solamente in una norma-quadro di convenzione nazionale tra scuole pubbliche e scuole pubbliche paritarie. Una legge quadro generale che sia garante (nel rispetto del principio di autonomia del federalismo scolastico) di un paritario modello organizzativo (standards edilizi, calendario scolastico, monte-ore settimanale, numero degli allievi per classe, inserimento degli handicappati, partecipazione/gestione democratica, reclutamento - stato giuridico - formazione degli insegnanti) e modello curricolare (programmi nazionali, orientamento, individualizzazione, crediti formativi, valutazione). ■

IRRSAE INFORMA

Strettamente riservato ai docenti di scuola secondaria di primo grado

Entro il 21 marzo 1998, è possibile iscriversi al Corso di formazione

Training formativo per educare alla sessualità i preadolescenti

(48 ore di formazione da aprile a novembre 1998)

Depliant illustrativo e modulo di iscrizione sono stati spediti a tutti i dirigenti scolastici della regione Emilia Romagna.

Per ulteriori informazioni: prof. Nerino Arcangeli, prof.ssa Franca Noè, Dott.ssa Marisa Cresci - IRRSAE Emilia Romagna.

di Armando Luisi

Insegnanti e alunni vincoli e potenzialità nella scuola autonoma

Dalle bozze di decreti e regolamenti emerge un quadro di finalità e di poteri che delinea un diverso modo di intendere e la libertà d'insegnamento e il diritto all'istruzione.

Il riconoscimento dell'autonomia alle singole unità scolastiche offre l'occasione per alcune riflessioni sul rapporto insegnante - alunno. Gli articoli 33 e 34 della Costituzione riconoscono rispettivamente la libertà di insegnamento e il diritto all'istruzione. Per lungo tempo si è ritenuto che per il rispetto dei due diritti fosse sufficiente istituire scuole negli angoli più remoti del nostro territorio nazionale e lasciare all'insegnante ogni decisione in merito agli obiettivi da perseguire e alle modalità dell'azione didattica. Per il diritto all'istruzione ci si è accontentati di perseguire un generico diritto alla prestazione (scuola, trasporti, sussidi, libri ecc.), indipendentemente dalla sua qualità: all'incremento quantitativo non ha fatto seguito un corrispondente incremento qualitativo. I mutamenti culturali e normativi in atto hanno messo in luce un più articolato modo di intendere il servizio scolastico. Il prodotto della scuola (l'offerta formativa) può avere suoi requisiti intrinseci di qualità, misurabili e valutabili. È possibile tenere sotto controllo il prodotto in quanto tale, indipendentemente dagli esiti? Il sì rischia di fermarsi ai soli requisiti interni (strutturali) dell'offerta d'istruzione (di cui l'insegnamento è il fattore fondamentale), indipendentemente dagli effetti che essa produce sui destinatari. Il no esprime la consapevolezza della necessità di sottoporre l'efficienza all'efficacia

(al reale perseguimento degli obiettivi formativi). L'attenzione ai soli requisiti intrinseci può produrre valutazioni autoreferenziali e burocratiche. Lo spostamento radicale sui soli effetti può determinare squilibri valutativi a danno di quegli insegnanti che operano in ambienti socialmente degradati o culturalmente deprivati.

Per un corretto equilibrio fra i due versanti, occorre risolvere il problema della collaborazione degli utenti: nel servizio scolastico, il fruitore, con il suo grado di collaborazione, concorre a determinare la qualità del prodotto.

È necessario, dunque, che insegnamento sia coniugato con apprendimento, sia sotto il profilo giuridico, sia sotto quello pedagogico-didattico, sia sotto quello organizzativo e valutativo.

Per il primo aspetto, la considerazione più ovvia è che la libertà di insegnamento ha un vincolo naturale nel diritto all'istruzione da parte dell'alunno. Si tratta, però, non di un generico richiamo al diritto allo studio, ma di un esplicito riferimento all'istruzione come prestazione qualificata. Il diritto all'istruzione non può essere inteso in riferimento a una qualsiasi prestazione. Esso si sostanzia nella soddisfazione del destinatario e nel raggiungimento degli scopi dell'istituzione preposta all'erogazione. In altri termini, l'insegnamento, se non può prescindere da ciò che l'insegnante è e dal contesto in cui opera, ma non può neanche trascurare le caratteristiche dei destinatari (alunni).

L'aspetto pedagogico-didattico pone in rilievo l'esigenza di fare dell'insegnamento un fattore di apprendimento. Sotto questo riguardo, l'insegnante, oltre che responsabile ed esperto della disciplina di insegnamento, si vuole

attento alle caratteristiche dei suoi alunni perché sia in grado di offrire loro occasioni per progredire nell'apprendimento. L'attenzione agli stili di apprendimento e la differenziazione didattica sono i requisiti imprescindibili della funzione docente. Sul piano valutativo, ne consegue che non è sufficiente rilevare gli esiti controllando gli apprendimenti degli alunni: occorrono pratiche valutative adeguate al controllo dei processi e idonee alla rilevazione di informazioni utili per il miglioramento in itinere dell'offerta di istruzione.

L'aspetto organizzativo è forse quello più lontano dalla formazione iniziale degli insegnanti. Esso richiede una revisione della funzione docente alla luce del concetto di servizio e di qualità.

Il primo termine rinvia all'idea di un'attività svolta a favore di altri, secondo esigenze poste anche da chi ne fruisce. Qualità, invece, è una variabile del servizio che non può essere intesa burocraticamente. Essa è innanzitutto un luogo della mente che suggerisce di tenere sotto controllo i diversi momenti dell'attività professionale sulla base di esiti attesi (o standard) condivisi dall'intera comunità scolastica alla quale l'insegnante appartiene.

Il concetto di qualità riporta in primo piano il ruolo dei fruitori (degli alunni e dei loro genitori) perché la qualità percepita concorre alla soddisfazione degli utenti più di quanto non valgano le buone intenzioni di chi la progetta.

Occorrono nuovi strumenti per conciliare le libertà (e i poteri) dei diversi soggetti. Ai docenti si chiede la consapevolezza dell'agire da organizzatori e di mettere in campo quella capacità negoziale che costituisce la linfa del rapporto fra insegnante e alunno, a partire dal contratto didattico, fino ai processi di valutazione. ■



Il Novantotto dell'IRRSAE E.R.

di Franco Frabboni

linee programmatiche

Relazione allegata al piano IRRSAE E.R. 1998, a cura del Presidente, prof. Franco Frabboni

1 - Dalle finalità istituzionali al Piano delle attività

Le linee programmatiche ed i relativi capitoli di spesa del *Piano delle attività istituzionali del 1998* sono strettamente correlati con le finalità culturali e scientifiche che il *Consiglio direttivo* ha inteso assegnare all'Istituto in questa stagione di cambiamento del sistema scolastico nel nome dell'*autonomia*. Con ciò convenendo con il paragrafo 10 dell'art. 21 della Legge Bassanini (n. 59, marzo 1997) che ritaglia per l'appunto questa nuova identità degli IRRSAE. "Gli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione ed aggiornamento educativi (...) sono riformati come Enti finalizzati al supporto dell'*autonomia* delle Istituzioni scolastiche autonome". In altre parole, il *Piano delle attività istituzionali 1998 dell'IRRSAE-Emilia Romagna* è stato designato tenendo conto dei suoi compiti culturali e scientifici di "supporto" all'auspicata profonda innovazione della scuola nel segno del *federalismo scolastico*. In particolare, l'IRRSAE-Emilia Romagna è chiamato a rendere prioritari *tre compiti* (tre identità) che configurano altrettanti tavoli di progettazione e di attuazione di una elevata qualità dell'istruzione scolastica nella sua stagione intitolata all'*autonomia*. Ci riferiamo al *tavolo interistituzionale* (l'IRRSAE come soggetto attivo-in rete nel sistema formativo integrato

regionale), al *tavolo della formazione* (l'IRRSAE come "ponte" di raccordo tra la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti) e al *tavolo della ricerca* (l'IRRSAE come luogo peculiare di investigazione-sperimentazione sul versante metodologico e didattico della scuola: cioè a dire, sull'*ottimizzazione* dei processi di socializzazione-apprendimento).

a) Il tavolo istituzionale.

Questo primo tavolo dell'autonomia chiama la scuola - in quanto banca di cultura - a stipulare con le agenzie di territorio a vocazione educativa (gli enti locali, il privato sociale, le università, le fondazioni culturali, il mondo del lavoro, et al.) sia *protocolli istituzionali di intesa* (la nostra Regione ha già formalizzato, nel giugno 1997, una convenzione quadro nella prospettiva di un sistema formativo integrato), sia *accordi bilaterali di programma* con singoli partners al fine, anche, di reperire risorse per la sua gestione organizzativa e curricolare.

Triplice ci sembra il compito (supporto) dell'IRRSAE per quanto riguarda il tavolo interistituzionale dell'autonomia scolastica.

- Il **primo compito** fa tutt'uno con il *monitoraggio regionale* dei partnerariati stipulati dagli Istituti scolastici di ogni ordine e grado.

- Il **secondo compito** è quello di elaborare e disseminare dei *metamodelli* (più congegni teorici ed empirici) dai quali potere desumere i criteri formali per costruire i singoli *Progetti educativi di Istituto* (Pei).

- Il **terzo compito** è quello di fungere da polo decentrato del neonato *sistema nazionale per la qualità dell'istruzione*: da un lato interagendo con i materiali docimologici prescritti e/o suggeriti dal "cen-

tro" (CEDE), dall'altro costruendo e sperimentando con la scuola militante *propri* protocolli e *propri* standards di valutazione e autovalutazione della scuola (come sistema complesso e come ambiente di conoscenza e di relazione).

b) Il tavolo della formazione.

Questo secondo tavolo dell'autonomia chiama la scuola - in quanto ambiente di formazione - a promuovere un'elevata *qualità dell'istruzione e della socializzazione* tramite l'ingresso nelle sue pareti di una *cultura/altra* e di una *didattica/altra*.

- Una *cultura/altra* è possibile assicurando legittimità cognitiva sia agli *statuti disciplinari* longitudinali (non solo alle conoscenze, ma anche alle metaconoscenze), sia agli *assi interdisciplinari* trasversali (la cultura del lavoro, la cultura dell'ambiente, la cultura tecnologica).

- Una *didattica/altra* è possibile assicurando pariteticità formativa ai canonici *binomi didattici* del fare-scuola quotidiano: istruzione-educazione, programma-programmazione, scuola-ambiente, classe-interclasse, unità didattica-progetto didattico, et al.

Triplice ci sembra il compito (supporto) dell'IRRSAE anche sul *tavolo della formazione in servizio* nel nome dell'autonomia scolastica.

- Il **primo compito** fa tutt'uno con una competenza disciplinare del docente capace di garantire "pariteticità" culturale tanto all'alfabetizzazione *primaria* (monocognitiva) quanto all'alfabetizzazione *secondaria* (metacognitiva) delle singole discipline.

- Il **secondo compito** fa tutt'uno con una competenza interdisciplinare del docente capace di garantire cittadinanza culturale ai *sapere trasversali* (a partire da quelli



del lavoro, dell'ambiente e tecnologici).

- Il *terzo compito* fa tutt'uno con una professionalità didattica del docente di natura *problematica e dialettica*: aperta alle molteplici strategie del fare-scuola e scevra da polarizzazioni, gerarchizzazioni, esclusioni metodologico/empiriche.

In questa prospettiva, l'IRRSAE è deputato al *maxicompito* di mettere sullo stesso tandem (e fare pedalare insieme) la *formazione iniziale* (universitaria) e *in servizio* (permanente) della dirigenza scolastica e degli insegnanti. Un compito complesso e oneroso - questo - da *cogestire* insieme alla Sovrintendenza scolastica (e al corpo ispettivo) nonché ai Provveditorati quali poli terminali del decentramento del sistema formativo.

Questo compito di *supporto* dell'IRRSAE chiede, ovviamente, l'attivazione di "sportelli" provinciali decentrati (*micro-Irrsae* quali centri "risorse") da disseminare funzionalmente nelle contrade periferiche dell'atlante territoriale regionale.

c) Il tavolo della ricerca.

Questo terzo tavolo dell'autonomia chiama la scuola a farsi *ambiente di ricerca*; quindi, di sperimentazione-innovazione continua delle proprie procedure e strategie del fare formazione.

In questa prospettiva, il supporto alla scuola come luogo autonomo di investigazione metodologico-didattica va assicurato dall'Irrsae attraverso la costruzione "teorica" e la disseminazione "empirica" di quel particolare modo di fare investigazione - a scuola - che porta scritto, a lettere cubitali, il nome di *Ricerca-azione*.

La *Ricerca-azione*, come modello di riconosciuto credito scientifico nell'ambito investigativo dell'*educazione* (scolastica ed extrascolastica, formale ed informale), risulta dotata di una "patente" epistemologicamente *forte*: proprio per-

ché dispone di un rigoroso *sistema di ipotesi* (teoria) nonché di efficaci strategie metodologico-operative (prassi). In forza di questo suo apparato *congetturale e materiale*, la Ricerca-azione risulta in grado di interagire *dialetticamente* con le altre epistemologie della *ricerca* in campo pedagogico (storica, teoretica, comparata, sperimentale, clinica) proponendosi quale *crocevia* di confluenza e di sintesi "ecosistemica" di tale ricca fenomenologia inquisitiva.

2 - Alcune significative linee di programma

È a partire dai tre prioritari compiti indicati (*istituzionale*, di *formazione* e di *ricerca*) che l'Irrsae-Emilia Romagna ha attribuito le sue risorse ai capitoli di spesa intitolati, rispettivamente:

- a) alla diffusione - a stampa - delle proprie attività culturali e scientifiche (*Pubblicazioni, riviste e bollettini*: capitolo 8);
- b) alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (*Formazione e aggiornamento*: capitolo 9);
- c) alla ricerca-azione (*Studi, ricerche e rilevazioni in campo educativo*: capitolo 10);
- d) all'innovazione-sperimentazione di modelli organizzativi e di procedure didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado (*Assistenza e promozione alla sperimentazione*: capitolo 11);
- e) alla divulgazione-periferizzazione delle proprie attività culturali e scientifiche (*Organizzazione, partecipazione a convegni, seminari, mostre*: capitolo 13);
- f) a ricerche-sperimentazioni finalizzate in "affidamento" (*Iniziativa a finanziamento specifico*: capitolo 14).

All'interno della citata "equazione" *Compiti Irrsae/Capitoli di spesa*, ci piace dettagliare alcune significative *linee programmatiche* del Piano delle attività istituzionali 1998 dell'Irrsae-Emilia Romagna che ci sembrano *paradigmatiche* - in quanto "maxiprogetti" di inter-

partneriato e/o interdisciplinare - sui *tre versanti* oggi prioritari: denominati come *interistituzionale*, della *formazione degli insegnanti* (iniziale e in servizio) e della *ricerca-sperimentazione*.

Attività programmatiche per il versante interistituzionale

- a1) *Decentramento regionale dell'Irrsae*. Attivazione con i Provveditorati di alcuni "sportelli" (microIrrsae provinciali) nelle sedi di Ferrara, Modena, Parma, Piacenza, Rimini.
- a2) *La scuola dell'autonomia*. Costruzione di modelli organizzativi e curriculari (Pei) con la Sovrintendenza, i Provveditorati e il corpo ispettivo.
- a3) *La valutazione*. Costruzione del sistema decentrato dell'istituendo servizio nazionale per la qualità dell'istruzione.
- a4) *L'orientamento*. Costruzione di strategie informativo-formative - assieme alla Regione, alla Sovrintendenza, all'Università e al corpo ispettivo - tendenti a rendere ottimizzanti, e non discriminanti, i passaggi tra ciclo e ciclo scolastico e le relative opzioni degli indirizzi.
- a5) *Promozione scambi internazionali*. Progetto Europa e Circoli Europa.
- a6) *Altri*.

Attività programmatiche per il versante della formazione iniziale e in servizio

- b1) *Progetto accoglienza*. È rivolto al primo ingresso degli allievi nella scuola e alla relazione di aiuto con famiglie, ma presenta anche ricadute pedagogiche importanti per il prossimo *tirocinio* nelle scuole degli studenti del Corso di laurea per la formazione primaria e dei laureati della Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario.
- b2) *Progetto metodo Feuerstein*. Allestimento di un team-docente dell'Istituto in grado di promuovere corsi del metodo Feuerstein a futuri *formatori*



dei formatori di insegnanti che intendessero adottare questa significativa metodologia scolastica.

- b3) *Nuove tecnologie dell'istruzione.* Predisposizione di un'aula di informatica tramite la quale formare *docenti-masters* in grado di periferizzare sul territorio scolastico regionale una prima *alfabetizzazione informatica* agli insegnanti di ogni ordine e grado.
- b4) *Formazione dei dirigenti scolastici.* L'Irrsae regionale è impegnato da tempo a fornire alla dirigenza scolastica gli strumenti informativi culturali e scientifici fondamentali per potere guidare la prossima scuola dell'*autonomia*.
- b5) *La didattica breve per il recupero.* La dispersione scolastica - malattia antica della nostra scuola - può essere "raffreddata" attraverso la pratica di rigo-

rose procedure di insegnamento-apprendimento. La *didattica breve* appartiene al repertorio delle strategie di ottimizzazione metodologico-didattica del fare scuola.

- b6) *Educazione permanente e interculturale.* Nella prospettiva culturale di un'educazione che si protrae per tutta la vita, l'Irrsae regionale prevede molteplici iniziative di formazione dei formatori impegnati nel settore dell'educazione permanente e dell'educazione interculturale.
- b7) *Aggiornamento disciplinare.* Molteplici sono i progetti di qualificazione *disciplinare* degli insegnanti di ogni ordine e grado. Tra questi, citiamo: lingua italiana e straniera, scienze, matematica e geometria, greco e latino, geografia e ambiente, educazione artistica e tecnica, storia.

b8) *Altri.*)

Attività programmatiche per il versante della ricerca-sperimentazione.

- c1) *Indicatori di qualità* della scuola materna in vista dell'obbligo a 5 anni (ultimo anno della scuola materna).
- c2) *Gli Istituti comprensivi* nella prospettiva del sessennio 6-12 del ciclo primario.
- c3) *L'insegnamento individualizzato.* Procedura ineludibile per potere affrontare la patologia della dispersione (mortalità, abbandono) nella scuola del postobbligo.
- c4) *Gli esami di maturità* e problemi del *pianeta-giovani*.
- c5) *La didattica breve:* epistemologia e prasseologia.
- c6) *L'orientamento in età adulta.*
- c7) Il potenziale monocognitivo, metacognitivo e fantacognitivo delle *tecnologie dell'istruzione*.
- c8) *Altri.* ■

L'IRRSAE NEL SISTEMA DEL FEDERALISMO SCOLASTICO

Ruolo istituzionale

(sistema formativo regionale)

Livello interistituzionale

L'IRRSAE nella "rete" delle istituzioni formative regionali

Livello dipartimentale dell'istruzione

- 1) Sovrintendenza (corpo ispettivo)
- 2) Provveditorati
- 3) Irrsae

- Regione
- Province - Comuni
- Università
- Sovrintendenza (corpo ispettivo)
- Irrsae
- Privato sociale
- Mondo del lavoro

Ruolo scientifico

(ambito pedagogico-didattico della formazione)

Sostegno all'autonomia scolastica

- 1) Innovazione-sperimentazione sui tre cicli scolastici
- 2) Dirigenza scolastica
- 3) Formazione dei formatori (ambito scolastico)
- 4) Formazione dei formatori (ambito extrascolastico: operatori di comunità, professioni d'aiuto, counseling, et al.)

Compiti specifici dell'IRRSAE

- 1) La Ricerca-Azione in campo educativo (scolastico ed extrascolastico)
- 2) Micro-Censis regionale (monitoraggio, osservatorio, documentazione)
- 3) Sistema regionale della valutazione
- 4) Tecnologie dell'istruzione

Compiti "ponte" dell'IRRSAE

- 1) Formazione iniziale-in servizio
- 2) Crediti didattici
- 3) Orientamento
- 4) Educazione permanente
- 5) Ambiente
- 6) Altri

PARTNER

- ⇒ Università et al.
- ⇒ Università et al.
- ⇒ Regione et al.
- ⇒ Regione et al.
- ⇒ Regione et al.
- ⇒ Regione et al.

(Franco Frabboni)



di Giancarlo Cerini

Voglia di autonomia organizzativa e didattica

L'autonomia scolastica, che si esplica nel pieno rispetto della libertà di insegnamento-apprendimento, volge alla realizzazione dell'efficienza attraverso l'ottimizzazione delle risorse umane e strutturali.

Questioni di metodo

L'art. 21 della Legge 15-3-1997, n. 59 (Bassanini 1) affida una delega all'Esecutivo per realizzare gradualmente l'autonomia delle scuole, delega che richiede di essere concretizzata in regolamenti e decreti applicativi. Poco è trapeolato in questi mesi circa l'iter di elaborazione dei provvedimenti "delegati", ed un simile itinerario "carsico" (bozze di documenti informali che compaiono e scompaiono) è stato oggetto anche di uno specifico rilievo critico da parte del CNPI (v. pronuncia sull'autonomia del 25-7-1997).

Esiste un duplice rischio nella stesura dei Regolamenti: a) che l'impianto culturale ed operativo dell'autonomia scolastica sia definito proprio da quell'apparato burocratico che invece dovrebbe ridurre le proprie prerogative, soprattutto nel campo della progettualità educativa e didattica; b) che le suggestioni "federaliste", di cui si è avuta un'eco nei lavori della bicamerale", spostino verso gli enti locali (regioni, province, comuni) il baricentro del governo della scuola, con pericolosi effetti di localismo nelle scelte culturali e gestionali.

A maggior ragione è indispensabile che nella elaborazione di questi provvedimenti la scuola possa esprimere il proprio punto di vista,

la propria voce. Occorre evitare, anche mediante questo coinvolgimento, che l'autonomia sia percepita esclusivamente nei suoi aspetti istituzionali e gestionali esterni (personalità giuridica, rapporti con le autonomie locali, norme contabili, ecc.), a scapito di una "lettura" più interna, dalla parte di chi opera in classe, come effettiva prospettiva di "miglioramento" delle condizioni del fare scuola.

La prossima autonomia dovrà registrare un forte spostamento verso le unità scolastiche di effettivi spazi di decisionalità nel campo organizzativo e didattico, di capacità progettuali, di ambiti di responsabilità, di procedure di valutazione e autovalutazione. E, soprattutto, dovrà produrre tangibili miglioramenti nei quotidiani "farsi" degli eventi educativi in classe (altrimenti a che serve?), mentre molti servizi di carattere amministrativo (dagli stipendi alle carriere, dalle nomine alle pensioni) dovrebbero essere piuttosto gestiti da servizi coordinati in rete, per consentire economie di scala, sull'esempio delle strutture di supporto alle piccole aziende.

Solo così si possono liberare energie, anche amministrative, per sostenere l'autonomia organizzativa e didattica, di ricerca e sviluppo, le vera novità in grado di incidere sulla quotidiana pratica didattica.

L'autonomia al servizio della didattica

Autonomia deve soprattutto significare combinazione intelligente e creativa di tutte le variabili che intervengono nel processo di insegnamento e "ottimizzazione" di tutte le risorse, come prescrive il comma 8, art. 21 della legge 59 cit. ("l'autonomia organizzativa è

finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture...").

Per inciso, va sottolineato che questa definizione legislativa dell'autonomia organizzativa appare alquanto "metodologica", in quanto sembra mancare un più esplicito richiamo alle "finalità" istituzionali della scuola, rispetto alle quali l'autonomia è uno strumento. In alcuni passaggi della Legge 59/97 si cita comunque il "rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale" e si prescrive l'obbligo di "adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi".

Forse per controbilanciare questa notevole concessione al linguaggio dell'efficienza, il testo dell'articolo è abbondantemente cosparso di richiami alla libertà: l'autonomia "si esplica liberamente", "nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie"; la scelta di metodologie e strumenti è "libera e programmata"; ed ancora, l'autonomia è "espressione di libertà progettuale" ecc. Non manca poi, il dovuto richiamo alla "salvaguardia del principio della libertà di insegnamento". Non si vuole certo mettere in discussione il rilievo costituzionale che assume il tema della libertà di insegnamento (e quindi il collegato principio dell'autonomia scolastica), ma di fronte ad un simile profluvio verbale sarebbe stato gradito un qualche richiamo a quei principi di corresponsabilità, condivisione, collegialità, progettualità che danno sostanza



al concetto di progetto di istituto. Manca -strano, ma vero- nel testo della Legge 59/97 un'esplicita fondazione giuridica del PEI o progetto d'istituto. Dovremo forse attenderci un nuovo TAR che metta in mora le pratiche di collegialità connesse all'autonomia? Ma torniamo alle risorse da "ottimizzare". Di quali risorse si tratta?

I docenti: una risorsa "professionale"

La risorsa centrale della scuola (non solo, ma anche in termini economici) sono i DOCENTI. Per essi si prevede un organico funzionale di istituto/circolo, cioè una titolarità più estesa dell'attuale incardinamento in una cattedra o in un plesso, in modo da rendere più ampie e flessibili le possibilità di utilizzazione, in funzione del progetto d'istituto. La legge 59/97 parla esplicitamente di "superamento dei vincoli in materia di...modalità di organizzazione e impiego dei docenti". Va ricordato che oggi gli organici sono assegnati alle singole scuole con criteri puramente numerici, sulla base delle classi autorizzate.

Alcune prime ipotesi di organico funzionale sono state già definite, per la scuola elementare, nella legge finanziaria 662/96, con un'applicazione limitata ai piccoli plessi (sotto i 75 alunni), per i quali gli organici sono stati "risagomati", e con l'introduzione di una quota di organico "perequativo" per apprezzare -nell'assegnazione delle risorse umane- situazioni di particolare bisogno o di carattere innovativo. Analoghi criteri sono previsti anche per le "piccole" scuole medie, ma risultano di più difficile applicazione. La bozza di legge finanziaria per il 1998 accentua il richiamo agli organici funzionali e sembra vagheggiare ipotesi di titolarità/competenza degli insegnanti più ampie e flessibili delle attuali cattedre.

La Legge 59/97 introduce dunque

una prima caratterizzazione professionale della prestazione del docente. Se restano fermi solo gli obblighi annuali di servizio, allora l'orario di lavoro supera l'ancoraggio "impiegatizio" alla settimana e diventa possibile una "programmazione plurisettimanale" del medesimo, in relazione alle esigenze, modalità, qualità del progetto educativo (ad es. periodi intensivi, semestri, stages, interventi di accoglienza, arricchimenti, ecc.). Altre misure nella stessa ottica sono rappresentate da un più massiccio utilizzo di forme di incentivazione o retribuzione differenziata, dalla diversificazione degli impegni orari (con la possibilità di stipulare contratti individuali), dall'affidamento di incarichi esterni di docenza *ad hoc* per specifici interventi formativi (che è contenuta nella bozza di finanziaria 1998).

Nella bozza di ddl sulla parità è prevista, ma solo per le scuole "paritarie", la possibilità di fare ricorso a personale "volontario". In pochi casi (molto più frequentemente all'estero) è diffusa la pratica del " tirocinio formativo" presso le istituzioni scolastiche per coloro che aspirano ad entrare stabilmente nell'insegnamento.

Nella recente esperienza degli istituti comprensivi (scuola materna, elementare e media aggregate nella medesima unità scolastica) viene favorita una più flessibile utilizzazione dei docenti, in un'ottica "verticale", mediante la formula dei "prestiti professionali" (cioè l'intervento con alunni di ordine scolastico diverso, ad esempio per la lingua straniera, le educazioni "espressive", il sostegno, ecc.).

Il tempo per apprendere

Il tempo rappresenta una voce essenziale dell'apprendimento. Oggi i tempi sono rigidamente stabiliti nelle tabelle orarie settimanali delle discipline scolastiche. La legge 59/97 ipotizza un

monte-ore annuale del curriculum (e limita i vincoli "tabellari" alle sole discipline fondamentali (quali e quante?). Occorre inoltre uscire dalla rigidità (e povertà) della scansione oraria giornaliera, settimanale e annuale, per ripensare invece ad una gestione efficace del tempo in relazione alla qualità della didattica. Piuttosto che una anonima scansione e ripetizione di blocchi orari (magari "frantumati" in singole unità orarie) assegnati alle diverse discipline è bene pensare, per certi apprendimenti, a situazioni di *full immersion*, a periodizzazioni intensive (ad esempio, per il recupero delle abilità di base), a tempi distesi (almeno di due ore) per esperienze meno frammentate, o addirittura, a giornate dedicate interamente ad un solo nucleo tematico o disciplinare. Nel progetto 2002 -sperimentazione di un modello "orientativo" ed equivalente" di biennio secondario superiore- sono già contenute ipotesi organizzative simili a quelle citate nella legge 59/97.

In particolare sono previsti:

- il calcolo delle discipline per monte-ore biennale;
- una variabilità delle stesse del 15 % in +/- degli standard prefissati;
- il suggerimento di unità di tempo di almeno 2 ore consecutive;
- la valorizzazione in chiave didattica della presenza di più docenti in una medesima fascia oraria e classe.





La riforma della scuola elementare è stato forse l'esempio più rilevante di una organizzazione scolastica improntata alla flessibilità, ma le difficoltà incontrate (con l'accentuazione delle differenze territoriali e geografiche nella qualità e quantità del servizio erogato) devono servire di monito nell'attuale fase di avvio dell'autonomia scolastica. Occorre cioè trovare un giusto equilibrio tra "paletti" (criteri, standard) nazionali e progettualità locale.

La Legge 148/90 prevedeva notevoli margini di discrezionalità in merito a:

- variabilità dei tempi scolastici - da 27 a 30 ore settimanali e oltre;
- articolazione delle giornate di scuola - su 5 o 6 giorni;
- numero dei rientri pomeridiani; oscillazione nei tempi settimanali delle discipline curriculari;
- modalità diverse di aggregazione delle discipline in ambiti e della loro assegnazione ai docenti.

L'analisi dell'attuazione della riforma (v. il recente Documento per la Verifica e lo Sviluppo), ha messo in luce rigidità persistenti nella *micro* didattica - anche per un eccesso di prescrittività dal centro - ed un eccessivo "liberismo" nelle scelte *macro* (ad esempio, nei rapporti con gli enti locali, nelle garanzie per il diritto allo studio, nelle strutture edilizie, nei servizi di supporto).

Si è sviluppato oggi un nuovo interesse per il sistema formativo integrato, cioè per un approccio alla formazione che si dilati oltre e al di fuori dei tempi e degli schemi dell'organizzazione curricolare (si pensi alla fruizione di biblioteche, musei, mostre, alle attività sportive, alla cura di interessi e hobby). Si è fornita una risposta parziale con interventi e finanziamenti per l'apertura "pomeridiana" degli istituti scolastici nella scuola superiore. Il tema degli arricchimenti formativi è però assai più ampio, diverso

per ogni livello scolastico, ed in grado di incidere sulla "qualità" stessa del curriculum. È prevedibile, ad esempio, che una parte del curriculum (il 10 %?) sia gestito localmente con la individuazione di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi.

Dalla classe al gruppo: verso una scuola "virtuale"?

Anche la gestione dei gruppi dovrà rispondere ad una più raffinata analisi dei bisogni degli alunni e dei loro stili e modi di apprendere. Individualizzare l'insegnamento non significa inseguire un improbabile rapporto uno ad uno con gli alunni, ma far leva su una più mobile articolazione di gruppi, fuori e dentro la classe, in base ad interessi, bisogni, livelli, caratteristiche.

Pure lo spazio (l'elemento più rigido e "povero" dell'attuale organizzazione scolastica) potrebbe avvalersi di soluzioni più originali. Perché non pensare ad aule con destinazioni monografiche (dove a spostarsi sono gli alunni e non i docenti?), ad un sistema di laboratori (da intendere come spazi "mentali" prima ancora che fisici), ad aree modulari con specifiche vocazioni didattiche? Ci piace immaginare in ogni scuola una zona per lo studio, la documentazione, la ricerca (dai testi scritti fino ai terminali interattivi delle reti informative e multimediali). Purtroppo nel nostro paese siamo ancora alle prese con concretissimi problemi di disponibilità, agibilità, qualità delle strutture scolastiche, da far apparire fuorviante la prospettiva di una scuola come "luogo virtuale" di un insegnamento/apprendimento che ormai può liberamente svolgersi in una pluralità di "siti".

Autonomia organizzativa e didattica, ovvero "modularità"

Tempi, gruppi, spazi: questi sono gli ingredienti dell'autonomia

organizzativa e didattica. Si tratta dunque di passare da un assetto rigido e immutabile della scuola ad un'organizzazione modulare (già abbozzata con scarso successo nella legge 517 del 1977), capace di mettere in movimento ed in connessione le variabili dell'organizzazione scolastica, in funzione del miglior adattamento della proposta formativa alle caratteristiche degli alunni, per "piegare" le scelte organizzative alle ragioni del miglior apprendimento possibile (e non viceversa). Questo spesso non avviene nelle nostre scuole, per la resistenza delle abitudini, la persistenza delle routine o la piccineria delle indicazioni prescrittive dei "controllori" (siano essi il Ministero, gli Ispettori, o i Dirigenti scolastici). Il caso della riforma della scuola elementare è, in proposito, emblematico.

Ecco Perché pensiamo che l'approvazione della legge per l'autonomia possa costituire un'ottima occasione per il rilancio, la regolazione e lo sviluppo "dal basso" di una riforma della scuola che deve essere, in primo luogo, una riforma culturale, professionale, di atteggiamenti e comportamenti. Si tratta di riscoprire in profondità il concetto di *modularità*, per renderlo effettivamente operante nella scuola di tutti i giorni. L'elaborazione di buoni regolamenti operativi, che partano dalle concrete anticipazioni di autonomia che si sono già realizzate nelle scuole più intraprendenti (quelle che il Censis definisce del "benessere vitale"), rappresenta il prossimo tassello di un percorso di riforma che appare comunque ancora lungo. ■

È stato costituito con Decreto del Ministro della P.I. un gruppo tecnico per l'elaborazione delle linee generali del progetto di formazione per capi d'istituto. È stata chiamata a far parte del gruppo la dott.ssa Ivana Summa, che informerà i capi d'istituto dell'andamento dei lavori tramite questa rivista già dal prossimo numero.



Per un nuovo governo del sistema scolastico-formativo

di Enzo Morgagni

Nella prospettiva di un rinnovato sistema scolastico e formativo, si fa sempre più urgente una ridefinizione del modello di governo e gestione.

1. Centralità della riforma del sistema di governo e gestione per l'innovazione e la qualificazione delle politiche formative

Uno dei nodi centrali delle riforme del sistema scolastico e formativo è certamente quello della riforma complessiva - sistemica delle sue forme di governo e gestione ai vari livelli: nazionale-centrale, regionale, provinciale-distrettuale, locale-di istituto.

È infatti necessario, come afferma l'Accordo per il Lavoro, "... interconnettere gli interventi formativi e di ricerca attraverso un forte rinnovamento anche istituzionale dei sistemi di istruzione e formazione, in grado di assicurare il coordinamento e il decentramento nel governo del sistema, la programmazione degli interventi e delle risorse...".

Questo implica "...una ridefinizione organica dell'impianto complessivo del sistema di istruzione e formazione, delle funzioni dei vari soggetti pubblici e privati, statali, regionali, e degli enti locali, in ordine alle responsabilità di indirizzo, gestione, controllo e certificazione delle attività di formazione", in quanto "... la connessione tra i temi relativi all'istruzione, alla formazione professionale, alla ricerca scientifica e tecnologica richiede una corretta individuazione delle priorità e la revisione coordinata degli assetti

istituzionali e normativi."

In questa direzione, appare necessario, sempre secondo l'Accordo per il Lavoro, "...un coordinamento tra le istituzioni preposte che porti ad unità di strategia gli interventi sulla formazione relativamente agli obiettivi generali e alla programmazione delle risorse all'interno di una ridefinizione delle competenze di Stato, Regioni ed Enti Locali."

Inoltre, anche alla luce degli orientamenti comunitari, vanno individuati "... gli strumenti per favorire la partecipazione delle parti sociali, riconoscendone il ruolo determinante ...nel prospettare esigenze e priorità...".

Un primo fondamentale apporto alla riforma del sistema di governo e gestione della formazione è costituito dalla approvazione della legge contenente la "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali per la riforma della P. A. e per la semplificazione amministrativa"(L. n.59/1997, la cosiddetta "legge Bassanini 1") che, all'art.21, attribuisce a tutte le istituzioni scolastiche la personalità giuridica e l'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca-sperimentazione-sviluppo. La legge prevede inoltre, tra le varie deleghe al Governo, l'emanazione di un decreto legislativo di riforma degli organi collegiali della pubblica istruzione di livello nazionale e periferico e una serie di norme regolamentari tra le quali quelle per la riforma degli uffici periferici del Ministero della Pubblica Istruzione, riforma che va realizzata "... armonizzando e coordinando i compiti e le funzioni amministrative attribuiti alle regioni e agli enti locali anche in materia di programmazione e rior-

ganizzazione della rete scolastica".

Lo specifico processo ad indirizzo riformatore in merito al sistema di governo e gestione della formazione si delinea quindi attraverso l'interazione tra l'attuazione dell'Accordo per il lavoro (che prevede, tra l'altro, la riforma della formazione professionale), l'attuazione dell'autonomia scolastica prevista dalla legge Bassanini (tramite le previste deleghe legislative e regolamentari al Governo), gli (eventuali) orientamenti in materia di riforme costituzionali (che potrebbero maturare anche in questo campo di problemi in seno alla Commissione Bicamerale) e la specifica iniziativa di elaborazione propositiva che Regioni ed Enti Locali esprimeranno attraverso le loro associazioni rappresentative.

La condizione e le prospettive aperte per la scuola e la formazione professionale attendono, quindi, che si sviluppino presso questi diversi attori e contesti legislativi, regolamentari e istituzionali un processo tempestivo e convergente di elaborazione capace di delineare un coerente e sistemico modello di riforma istituzionale ed amministrativa.

Va infatti ricordato che nel sistema scolastico e formativo opera, con diverse competenze e poteri, una molteplicità di attori e di soggetti istituzionali e sociali, con differenti funzioni, livelli di competenza e poteri di intervento e quindi con differenti responsabilità che vanno tutte riviste, precisate nella loro specificità e necessità e riorganizzate al fine di progettarne un funzionamento unitario, sistemico e sinergico capace di evitare sia conflitti funzionali e di competenze, che sovrapposizioni o carenze di intervento.



2. Le funzioni e le autonomie funzionali necessarie per la riforma del sistema di governo e di gestione dei processi formativi

Anche nel campo della scuola e della formazione lo Stato non deve più decentrare singole competenze, ma intere *funzioni*, affidando così ad enti o soggetti dotati di autonomia gestionale la responsabilità istituzionale di importanti funzioni pubbliche.

Il semplice decentramento di competenze, infatti, non comporta automaticamente né si traduce sistematicamente in una autonomia responsabilità di funzione.

Il nuovo governo del sistema scolastico-formativo va quindi inteso come *governo delle autonomie* basato sulla differenziazione e sulla affermazione di precise responsabilità funzionali:

- quelle *educativo-didattiche*, delle singole unità-istituzioni scolastiche;
- quelle *territoriali* (regionali e locali), per lo sviluppo delle politiche formative e la loro integrazione con le politiche culturali, sociali, economiche e del lavoro;
- quelle di *indirizzo*, del governo centrale;
- quelle di *valutazione*.

Un organico, coerente e non squilibrato sistema di governo e di gestione della formazione che voglia evitare sia processi di decentramento apparente (di fatto "neocentralistici"), sia la sostituzione del centralismo statale con nuovi "centralismi regionali", sia forme e dinamiche "anarchiche" e "deboli" (o comunque squilibrate) di autonomia scolastica di istituto, deve quindi definire con precisione un modello di governo che preveda e organizzi istituzionalmente questi quattro livelli di autonomia funzionale (con relativi diversi poteri, responsabilità e campi di intervento):

- le *autonomie educativo-didattiche di istituto*, cui vanno affidate le responsabilità di gestione delle strategie e dei programmi

educativi e didattici (con conseguente necessario riconoscimento "forte" della loro autonomia didattica, organizzativa, amministrativo-finanziaria e di ricerca-sviluppo);

- le *autonomie territoriali* (Regioni, Province, Comuni) cui vanno affidati compiti di programmazione e coordinamento dello sviluppo del sistema formativo e della sua integrazione con le politiche culturali, sociali, economiche e del lavoro del territorio, al fine di dare identità e valore alla formazione riportandola al centro degli interessi della comunità;
- le *autonomie di indirizzo* (Parlamento e Governo nazionale) con il compito di definire gli indirizzi curriculari generali e gli standard di apprendimento e di garantire i principi costituzionali delle pari opportunità, della certificazione dei titoli di studio, dello stato giuridico e dell'abilitazione professionale degli operatori della formazione;
- le *autonomie di valutazione*, da affidare ad organismi tecnico-scientifici nazionali e regionali-territoriali indipendenti dagli esecutivi.

Un simile modello può evitare i citati diversi pericoli (di autonomia scolastica anarchica o debole, di neocentralismo nazionale o regionale, di semplice decentramento burocratico, di sviluppo squilibrato della formazione nei vari territori,...), perché è l'unico in grado di riconoscere, garantire e valorizzare le diverse e sinergiche responsabilità funzionali necessarie allo sviluppo quantitativo e qualitativo dell'offerta formativa.

Questo modello permette inoltre di affrontare con chiarezza anche il problema immediatamente successivo (e cruciale) del finanziamento delle attività legate alle diverse responsabilità funzionali-istituzionali, poiché col principio dell'autonomia la questione del "chi finanzia cosa" coincide con

gli spazi di responsabilità istituzionale riconosciuti: ciascuna funzione e ciascun livello di responsabilità devono infatti essere garantiti da specifici meccanismi di finanziamento che consentano ai diversi soggetti di esercitare le proprie funzioni e risponderne anche in base al proprio bilancio.

3. Problemi di coerenza e di efficacia nelle norme di riferimento per la riforma del modello di governo e gestione del sistema formativo

Se ora leggiamo, tramite il modello a matrice sopra motivato e descritto, il grado di coerenza e di integrazione dei vari elaborati, accordi e testi legislativi che devono concorrere a definire le varie responsabilità di governo e di gestione del nostro sistema scolastico e formativo, va constatato che, a differenza dell'Accordo per il Lavoro e del ddl relativo alle politiche del lavoro e alla riforma della formazione professionale (ddl.1918/1996/1996), la legge Bassanini, nel citato art.21, mentre riserva rinnovati compiti strategici di indirizzo al Governo nazionale e istituisce l'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca-sviluppo (ma non quella amministrativa e finanziaria!) degli istituti scolastici, non individua con chiarezza la funzione del governo territoriale del sistema formativo, non ne riconosce la responsabilità primaria alle Regioni e al sistema delle Autonomie Locali.

Di fatto la legge prevede che questa funzione sia la risultante dell'intreccio di tre diversi processi di riforma (da definire nei tempi previsti dalle citate deleghe legislative e regolamentari):

- la riforma delle competenze e funzioni degli uffici periferici del Ministero della Pubblica Istruzione;
- la riforma degli organi collegiali scolastici nazionali e territoriali;
- la ridefinizione dei compiti e delle funzioni amministrative



delle Regioni e degli Enti Locali nel campo della programmazione scolastica.

Questo significa che all'interno della stessa area funzionale si manterranno in vita tre diversi poteri istituzionali e tre diverse aree di competenza.

Quindi, a livello dell'*autonomia territoriale*, rimane aperto il cruciale problema dell'attribuzione di chiare e univoche responsabilità in merito alla programmazione, al finanziamento, al coordinamento, alla qualificazione territoriale delle politiche scolastico-formative.

Infatti le uniche indicazioni in merito (v. comma 18 del citato art.21) si limitano a raccomandare lo sviluppo della prassi già in atto: cioè la realizzazione di intese, accordi, armonizzazioni e coordinamenti paritetici interistituzionali di compiti e funzioni (da precisarsi tramite futuri regolamenti).

Si lasciano così a questa prassi defaticante, complicata e debole (Perché non garantita nella sua diffusività, priva di responsabilità univoche e, al limite, facoltativa) materie e interventi di cruciale importanza per l'intero sistema formativo.

Questo è in contraddizione con la tendenza di crescente impegno programmatico e finanziario degli Enti Locali e delle Regioni nel settore e con le prospettive di integrazione tra scuola, formazione professionale, università, politiche economiche e del lavoro, politiche culturali e sociali (prospettive di importanza centrale, richiamate dalla stessa proposta di riforma dei cicli scolastici del Ministro della P.I., L. Berlinguer). Inoltre, in questo modo si prefigura un decollo debole e squilibrato dell'*autonomia scolastica di istituto* che, in un quadro così frammentato di competenze, poteri e responsabilità, non potrà contare su un contesto territoriale unitario, forte e univoco di politiche e di servizi tecnici di sostegno.

Infine, questa prospettiva fa paventare un ritorno latente a forme di neocentralismo, a causa

del persistente ruolo decisionale sul territorio degli uffici periferici del MPI (Provveditorati agli Studi provinciali e Sovrintendenze Scolastiche regionali) e del loro diretto legame con il governo nazionale-centrale del sistema scolastico.

4. Alcune proposte per il governo territoriale del sistema formativo

Allo stato attuale delle indicazioni legislative e delle previste deleghe legislative e regolamentari in merito, questa prospettiva va corretta, o perlomeno integrata.

Quindi, se si vuole dare una adeguata soluzione al problema del governo territoriale del sistema formativo, è necessario che le previste riforme degli organi collegiali scolastici territoriali e degli uffici periferici del MPI siano definite e declinate in coerenza con una chiara e forte attribuzione di funzioni e competenze istituzionali primarie, organiche e unitarie alle Regioni ed al sistema delle Autonomie Locali.

Questo potrebbe avvenire in diversi modi, a seconda delle opzioni e delle alternative decisionali che si vorranno perseguire in merito. In particolare, due sembrano essere le modalità che, con diversa pregnanza e con diversa riduzione di complessità, possono garantire questa prospettiva:

1. La progressiva integrazione funzionale degli uffici periferici del MPI e delle loro competenze e risorse all'interno del sistema di rappresentanza e del sistema politico-decisionale e tecnico-operativo degli Enti Locali e delle Regioni, per arrivare poi, dopo un adeguato periodo di transizione, ad un loro definitivo e completo accorpamento interno.

2. La creazione di organismi interistituzionali per la concertazione, la formazione e la presa delle decisioni in merito al governo del sistema formativo ai vari livelli territoriali, che preveda la presen-

za formale di responsabili-rappresentanti delle varie aree istituzionali di competenza attualmente previste, ma che riservi all'Ente di governo territoriale (Regione, Provincia, Comune) un ruolo primario di regia e di decisione.

In ambedue i casi, per evitare un eccesso di complessità derivante oltre che dalla pluralità dei soggetti istituzionali da coinvolgere, anche dalla pluralità dei livelli territoriali implicati (regionale, provinciale, distrettuale, comunale), diventa necessario *individuare il livello territoriale più idoneo ad accorpate unitariamente le funzioni di governo decentrato del sistema formativo*.

Infatti, per alcuni, le funzioni del governo territoriale del sistema formativo (risorse finanziarie comprese) vanno collocate a livello regionale, mentre per altri, è il livello provinciale ad essere considerato più adeguato a questo compito. Per altri ancora, invece, sarebbe l'attuale livello distrettuale (previa trasformazione degli attuali distretti scolastici in organi di secondo livello, con competenze decisionali in merito alle funzioni di programmazione, coordinamento e sostegno degli interventi sul territorio) a costituire la soluzione migliore.

Infine, va segnalato un altro problema importante che è stato indicato e tematizzato nell'Accordo per il lavoro ma che non ha ottenuto una adeguata precisazione nella legge Bassanini e nel progetto di riforma dei cicli scolastici del Ministro Berlinguer (mentre potrebbe costituire un importante punto di forza per l'intero processo riformatore): si tratta della *concertazione con le parti sociali delle politiche dell'istruzione e della formazione professionale* e quindi della creazione di forme e sedi istituzionali di concertazione sociale delle politiche scolastiche, formative e universitarie, sia a livello nazionale che regionale e territoriale-locale.



di *Silvana Marchioro*

Menti, affettività, bisogni di formazione *cento storie di vita*

Il mondo degli affetti e delle relazioni è lo sfondo sul quale si collocano gli eventi formativi, è il movente e la causa che agisce positivamente o inibisce.

La ricerca

La sezione Educazione Permanente del nostro Istituto ha partecipato negli scorsi anni ad una ricerca interregionale dal titolo "Adulti non solo a scuola", che si proponeva di colmare le lacune conoscitive circa le dinamiche profonde presenti nel rapporto tra un adulto e la propria formazione. Chiunque abbia esperienza di educazione degli adulti sa che in ogni soggetto agiscono stimoli più o meno imperativi alla formazione e che barriere più o meno forti e consapevoli possono ostacolare il percorso; sa inoltre che la domanda di formazione, indipendentemente dal livello di scolarità, ha un andamento carsico e non può esaurirsi unicamente all'interno dell'istituzione scolastica. Dipende invece dalla scolarità - ma non solo - la capacità di esplicitare la domanda di formazione e di orientarsi all'interno dell'universo composito delle opportunità formative, che, come si sa, manca in Italia di un assetto legislativo organico.

Nella fase esplorativa della ricerca (1) avevamo individuato tre nuclei ricorrenti: il percorso formativo, la domanda di formazione e gli stili cognitivi, tre nuclei che potevano essere distinti da un punto di vista logico e conoscitivo, ma che nelle interviste apparivano strettamente correlati e intrecciati.

Perché dunque l'affettività?

Si era inoltre notato come la dimensione affettiva, benché lontana dalle intenzioni della ricerca, rivestisse un'importanza rilevante nella biografia formativa di ogni persona e la permeasse, tanto da costituire un "terreno di coltura", sul quale concentrare l'attenzione. Il mondo degli affetti e delle relazioni, oggetto della nostra parte di ricerca, è lo sfondo sul quale si collocano gli eventi formativi, ne rappresenta il movente e la causa che agisce positivamente o inibisce. Di più: affetti e relazioni si situano in un rapporto circolare con il percorso formativo e con lo stile di pensiero.

Nel corso di un'intervista si entra in un'atmosfera particolare, che è determinata dal così detto *stile affettivo dell'intervistato*.

Questa prima sensazione, che è insufficiente e poco scientifica ai fini della ricerca, permette tuttavia d'entrare subito nel clima dell'intervista e predispone all'analisi.

Strumenti per l'analisi

L'analisi delle interviste non è stata di semplice soluzione. Si trattava, infatti, di trovare uno strumento idoneo a cogliere quella dimensione, presente in maniera evidente e pervasiva in ogni intervista, ma alla quale non era stata dedicata nessuna domanda specifica; oppure, se alcune domande miravano più di altre a far emergere aspetti riguardanti l'area degli affetti e delle relazioni, queste non erano state poste con l'intento preciso di scoprire quell'area.

La griglia d'analisi non poteva quindi seguire la traccia dell'intervista, né l'analisi concentrarsi su di una parte dell'intervista soltanto, ma accingersi all'esplorazione dell'insieme delle risposte.

La griglia, predisposta grazie

all'aiuto di Ernesto Gianoli, Maria Rosaria Grazioso e Angela Mongelli, e supervisionata dal Prof. D. Demetrio, si compone di due parti:

- la prima parte esamina il linguaggio usato dall'intervistato, individuando le "spie" linguistiche degli affetti nel percorso di formazione;
- la seconda parte si rivolge, nella fase A, ai temi della ricerca (il percorso di formazione, il rientro in formazione), cercando di individuare persone, eventi, motivazioni che hanno segnato affettivamente l'itinerario di ogni intervistato; la fase B di questa seconda parte vuole mettere in luce, invece, la sensazione di soddisfazione o di delusione scaturita dai processi formativi, una sorta di bilancio.

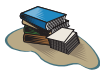
Tutta la seconda parte della griglia ha, quindi, lo scopo di delineare per ogni intervistato un quadro d'insieme: come, con quali sentimenti, grazie a quali relazioni, il soggetto è entrato nel percorso formativo, come l'ha attraversato, come ne è uscito.

La griglia è stata testata su 30 interviste dell'ER, del Veneto e del Molise; abbiamo potuto verificarne l'efficacia e, in seguito a queste prime prove, siamo in grado di fare alcune considerazioni e di trarre da esse indicazioni operative, utili per noi, per giungere ad una sintesi comparativa (la terza fase) delle interviste realizzate nel '93.

Questa sintesi porrà in evidenza temi ricorrenti, somiglianze e differenze all'interno di precisi campi d'osservazione che abbiamo individuato nel corso dell'analisi.

Alcune considerazioni

Nell'analizzare interviste finalizzate al raggiungimento di altri obiettivi, ci siamo trovati di fronte a risposte che, in alcuni casi, por-



tavano molti contributi alla scoperta della dimensione affettivo-relazionale; in altri casi le risposte lasciavano incompleta un'informazione, oppure stimolavano a formulare un'ipotesi destinata a non poter essere verificata. Per questo molte volte avremmo desiderato avere ancora davanti a noi quella persona, per poterla intervistare nuovamente.

Nell'analisi di quelle storie di formazione, ci siamo introdotti nella vicenda come il cavallo di Troia nella città, con l'intento di rapire ogni elemento di conoscenza utile per comprendere la dimensione affettiva della persona.

Nonostante i limiti che prima segnalavo, gli elementi emersi dall'analisi degli aspetti affettivo-relazionali sono molti.

È stato interessante notare come le modalità, secondo le quali è stata condotta l'analisi da parte di ogni componente il gruppo di ricerca, siano state diverse (benché lo strumento fosse il medesimo).

Il materiale ricavato ha permesso un primo esperimento di comparazione tra interviste nel corso del quale sono stati riscoperti nuclei tematici costanti.

Alcuni codici linguistici ci riconducono a "messaggi forti" che il soggetto ha ricevuto fin dall'infanzia, dall'ambiente familiare e dall'ambiente scolastico della scuola elementare, come il permesso o il divieto di:

- esistere
- pensare
- sentire
- essere se stessi
- riuscire o non riuscire
- essere grandi o essere piccoli
- appartenere.

Accanto a questi si sono evidenziati altri messaggi, imperativi categorici, ai quali il soggetto ha uniformato il proprio comportamento: "compiaccimi, sii perfetto, sii forte, non sentirti mai stanco, deluso, fragile, metticela tutta, fai in fretta".

Se l'intervistato ha ricevuto nella sua infanzia questi messaggi,

quali sentimenti, conclusioni, decisioni ha vissuto allora? Come si sono ripetuti nel suo percorso formativo successivo? Quali eventi di formazione e sentimenti vissuti hanno prodotto un'inversione di rotta?

I messaggi e gli imperativi categorici emergono con evidenza dai codici linguistici che il soggetto usa nell'esposizione, oltre che, ovviamente, dagli eventi narrati.

Alcune interviste sono esemplari da questo punto di vista.

Abbiamo denominato "voci" i temi ricorrenti, le costanti, e ne abbiamo individuato altre: accanto al tema del "riscatto", vi è il tema dell' "autoformazione", percorso che spesso ha origine anche nel rapporto con figure significative, e che comunque non è mai un'esperienza magica, ma scaturisce da eventi in cui il soggetto sperimenta il senso di responsabilità, il riuscire o il *permesso* di diventar grandi. In molte interviste specialmente femminili ritorna frequentemente il tema della "percezione del tempo", come sensazione limitante la propria possibilità espansiva. In altre ancora è il tema del "dover essere", del dover fare propri miti sociali forti, per esempio, del dover mantenere uno standard di comportamento, nel quale riecheggia il messaggio dell'essere perfetto, del non poter essere se stessi, del compiacere il formatore, spesso, in questi casi, le figure genitoriali.

Ci proponiamo ora di proseguire nella ricerca di queste costanti e di connetterle, ove possibile, alle variabili del campione (regione di provenienza, sesso, età, tipo di formazione in età scolare e da adulto).

Ci è parso evidente che la dimensione affettivo relazionale ha (nelle nostre interviste e nell'esperienza di vita narrata in esse, nella ricerca di senso che il soggetto narrandosi compie) un andamento carsico, che emerge, scompare e riemerge, a volte anche senza preavviso.

L'ultima fase della nostra ricerca consisterà nell'effettuare saggi nelle interviste, per pescare sequenze narrative ed isolare frammenti significativi per l'analisi del rapporto circolare esistente tra il sistema delle emozioni, delle valutazioni e delle azioni; frammenti significativi, in quanto abbiano un interesse generale, oppure siano un unicum, e ricchi d'informazioni come una "goccia nello stagno", che infatti rivela al microscopio l'intero mondo animale e vegetale presente in esso. ■

(1) Sulla fase esplorativa della ricerca si veda la pubblicazione *Adulti non solo a scuola*, a cura della Sezione Educazione Permanente dell'IRRSAE-ER, Bologna, 1993.

1° Spie linguistiche

Espressioni: sistema delle emozioni

Valutazioni: sistema valutativo-riflessivo

Azioni: sistema delle azioni e dei comportamenti

2° Figure significative e sentimenti vissuti nell'intero percorso formativo

A) Maestri di vita e motivazioni

- a 1. Figure significative nel percorso scolastico
- a 2. Figure significative nel percorso extrascolastico
- a 3. Figure significative nel rientro in formazione
- a 4. Occasioni di formazione
- b. Motivi del rientro spontaneo in formazione
- c. Interruzione o realizzazione parziale del rientro

B) Bilancio

- Aspettative soddisfatte
-relativamente ai bisogni di...
-grazie ai contenuti: ...
-grazie ai rapporti con: ...

3° Individuazione di campi d'osservazione per la sintesi comparativa

1. emozioni e sentimenti
2. razionalità (pensieri, metacognizione ...)
3. corpo (sensazioni fisiche)
4. comportamenti
5. sistemi sociali
6. famiglia, coppia, genitori ...
7. relazioni umane
8. modelli e figure significative
9. ecosistema (ambiente di vita) ...



di Francesco Piazzi

Le parole dell'autonomia

n. 1 PROGETTO

Progetto, progettare, progettualità rinviano all'indo-europeo **yi-ye-mi* da cui discendono il greco *hiemi* "lancio in avanti" e il lat. *iacio*, di ugual significato. L'aggiunta di *pro-* rinforza in *iacio* l'idea dell'anticipazione, del movimento "in avanti", che rimarrà un tratto semico fondamentale in tutti i derivati antichi e recenti: dal lat. tardo *proiectum* fino, attraverso la mediazione del franco-provenzale *projeter* (sec. XII), ai moderni it. *progetto*, fr. *projet*, ingl. *project*, ted. *Projekt*.

L'italiano *progetto*, stabilizzatosi verso la fine secolo XVIII, perde l'idea originaria del lancio materialmente inteso, assumendo il senso metaforico di "lancio mentale", e quindi di "proposito, programma, ideazione". Questo valore semantico si specializza poi nei vari settori professionali (*progetto architettonico, progetto di legge, progetto di produzione*, ecc.), con particolare riguardo all'ingegneristica, come risulta anche dalle definizioni del recentissimo DISC (1997):

"1. Studio preparatorio di un'opera, di un'impresa, comprensivo di aspetti ideativi ed esecutivi ... 2. In particolare, insieme di disegni, di calcoli, ecc. che costituiscono lo studio preparatorio di opere edili o di ingegneria ...

Poiché l'italiano limita il campo semantico di *progettare* all'ambito ideativo e mentale, deve poi mantenere in vita *proiettare* per esprimere il lancio materiale (*proiettare lapilli, raggi luminosi*, ecc.). In francese *projecter* vale sia "jeter en avant", sia "former l'idée de ce que l'on veut faire" (Le Robert, Paris 1990). In inglese *to project* vale sia "cause to fall on a surface", sia "make plans for" (Advanced Learner's Dictionary of Current English, London 1985). Il tedesco ricalca fedelmente l'italiano: *projizieren* per "proiettare", e *projektieren* per "progettare".

La compresenza in italiano di due quasi omografi, *progettare* e *proiettare*, con etimo e significato di base uguali, sembra contraddire la legge di economia che governa i fatti linguistici. Evidentemente nella nostra lingua - e nella nostra cultura - c'è la necessità di un termine esclusivo per definire la nozione di progettualità.

Che questa nozione sia importante ce lo conferma il fatto che *progetto, progettare* sono indicate nel DISC tra le parole "ad alta disponibilità", cioè ad elevata frequenza d'uso. Inoltre costituiscono la base per sempre nuovi derivati: *progettistica* (anno 1942), *progettazione, progettistico* (1958), *progettatore* (1970), *progettuale* (1982), *progettualità* (1983).

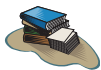
Un'altra conferma dell'importanza ci viene dal fatto che *progetto* è presente nell'*Enciclopedia Einaudi* (Torino 1979), che nell'intento degli autori raccoglie "elementi importanti e portanti del discorso culturale" (*Introduz.*, p. XVI). Del lungo e complesso articolo contenuto nell'Einaudi, riporto la sintesi: "L'idea di progetto occupa un posto importante nella filosofia occidentale, in particolare nel campo dell'etica ma anche, più in generale, ovunque si abbia a che fare con una riflessione sull'attività umana (arti, scienza, tecnica). In effetti si può caratterizzare l'uomo proprio attraverso la sua capacità di elaborare progetti, se non addirittura di vivere la propria vita individuale e sociale come progetto, di fare delle anticipazioni, di riferirsi a un futuro, di prevedere, di pianificare. Il futuro appare così come un orizzonte essenziale della temporalità. E l'uomo si dimostra essere colui attraverso il quale ciò che già è possibile, ma ancora non è reale, viene infine pienamente ad essere. Un tale modo di concepire l'uomo presuppone che il futuro non si determini in maniera univoca, che il mondo non sia che il campo sul quale può dispiegarsi la creatività umana".

Altre parole alle quali il lemma *progetto* rinvia - nel gioco di connessioni previste in quest'ipertesto cartaceo che è l'Einaudi - sono: *filosofia, etica, uomo, disegno, soggetto/oggetto, società, progresso/reazione, anticipazione, futuro, previsione, possibilità, pianificazione, tempo/temporalità, possibilità/ necessità, reale, essere, determinato/indeterminato, libertà/necessità, mondo, creatività*.

Dunque, la nozione di progetto si situa all'interno di una costellazione di concetti davvero "portanti e importanti" della cultura europea e può costituire

la porta d'accesso per "navigazioni" che toccano punti nodali della speculazione filosofica occidentale, dal tema già aristotelico dell'inconciliabilità tra progettualità e determinismo, fino alla filosofia di Heidegger, che considera l'*esserci* (l'uomo) come un "progetto gettato sul mondo". Un percorso che, sempre all'interno della costellazione suddetta, legasse l'idea di *progetto* a quelle di *futuro, previsione, possibilità, temporalità, creatività* forse spiegherebbe anche perché solo la lingua italiana riservi al concetto di progettualità una parola esclusiva. Forse, seguendo questo filo, si scoprirebbero le connessioni profonde tra progettualità e mentalità latina, riscontrabili soprattutto nel modo romano di rapportarsi alla temporalità. I linguisti hanno rilevato come, mentre nelle altre lingue indoeuropee (greco incluso) il tempo è sentito come flusso in cui si è immersi, in latino si afferma la tendenza a fissare l'evento come realtà autonoma nel tempo strutturato (presente, passato, futuro), tendenza culminante nella capacità di indicare perfino il grado temporale relativo. Questo sentimento del tempo, riflesso nella *consecutio temporum*, rispecchia un modo di rapportarsi all'azione critico e progettuale, segno di una mentalità pragmatica, fiduciosa nel futuro e nella libera creatività umana, ben diversa da quella di chi si adagia nella passiva contemplazione del tempo vissuto. Non stupisce che questo distacco rispetto all'azione - che è poi la condizione perché questa possa essere valutata, oltre che nei termini temporali, nei rapporti causali e finalistici - caratterizzi la mentalità di un popolo che forse più di ogni altro ha dato segni di progettualità.

Naturalmente, questa connessione tra nozione di progettualità e mentalità latina (e quindi italiana, e poi europea) è solo un'ipotesi che richiederebbe altre conferme. È comunque un fatto che la progettualità implica una rappresentazione spaziale del tempo (il cosiddetto "tempo strutturato"), che è una conquista dell'astrazione alla quale poche civiltà sono giunte. Non per nulla la progettualità caratterizza la cultura occidentale, che si è formata su quella latina.



Novecento

di Flavia Marostica

1^a parte

A integrazione e commento della normativa Berlinguer, l'IRRSAE offre i dati di un'ampia ricerca e delle diverse attività formative che sono state svolte dall'Istituto con esemplare raccordo inter-istituzionale.

1. Le premesse

L'IRRSAE ER svolge attività di ricerca e formazione sulla Didattica della storia dal 1987 per tutti gli ordini di scuola: in ambito nazionale su affidamento ministeriale (dal 1987 al 1990 della DIRELEM per il PPA delle scuole elementari, dal 1989 al 1996 della DGIP e poi della DGIC-DGIT-DGIP per i corsi degli istituti superiori) e in ambito regionale su propri autonomi progetti a partire dal 1992 (per le scuole di ogni ordine e grado).

Esiste, inoltre, in Emilia Romagna - non nata per caso, ovviamente, ma costruita da noi nel tempo con tenacia passione entusiasmo - una collaborazione costruttiva e ormai consolidata tra l'IRRSAE e altri soggetti che si occupano di ricerca e di formazione in servizio in storia: il Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna (DDS) che da 20 anni fa i conti con la didattica della storia, il Laboratorio nazionale per la didattica della storia (LANDIS) che, dalla sua costituzione nel 1983, insieme con gli Istituti Storici della Resistenza rappresenta un punto di riferimento forte e in un certo senso unico in termini di risorse umane e documentarie per l'insegnamento della storia del Novecento.

2. I precedenti nel breve periodo (1995-1996)

Nell'ambito delle attività autonomamente progettate e attuate dall'Istituto a livello regionale, il Progetto *Didattica della storia e delle scienze sociali* ideato e realizzato a partire dal Piano 1992 inizialmente era rivolto ai soli istituti superiori e negli ultimi anni complessivamente a tutte le scuole secondarie, pubbliche e private. Nel 1995 sono stati attivati anche altri due progetti, uno su *Progettazione curricolare e valutazione nell'area geo-storico-sociale della scuola elementare* e un altro su *Curricoli di storia e sviluppo delle abilità cognitive negli adulti*. I tre progetti assieme hanno costituito nel 1995 e nel 1996 un Macro-Progetto intitolato *Curricoli verticali dell'area geo-storico-sociale*.

In questa nota si fa riferimento solo alle attività svolte nel primo dei progetti citati che è l'unico ad essere ancora operante ed è affidato a chi scrive per "la responsabilità della gestione tecnico-scientifica, culturale e organizzativa".

2.1. La ricerca

Dalle indagini svolte tutti gli anni da questo Istituto a partire dal 1993 sui giovani che entrano nella scuola superiore emerge con continuità il fatto che essi giudicano la storia una tra le materie più difficili, soprattutto le ragazze. Da altre indagini svolte in alcune province della regione (Reggio Emilia) risulta anche che i giovani, quando frequentano l'ultimo anno di scuola superiore, sentono un grande interesse nei confronti della storia contemporanea e ritengono che la scuola sia la fonte principale (e perciò insostituibile) delle loro conoscenze. Dalle riflessioni fatte su questi dati è nata l'idea di andare a veri-

ficare fino a che punto la scuola superiore aiuti i giovani a superare le difficoltà nei confronti della storia e fino a che punto risponda ai loro bisogni-desideri di storia contemporanea.

È nata così una ricerca sull'*Insegnamento/apprendimento della storia del Novecento negli Istituti superiori dell'Emilia Romagna* svolta dall'IRRSAE - da chi scrive insieme con i Docenti di storia della Commissione-Gruppo SoFiA (si veda il punto 3.1. II parte) - tra il maggio 1995 e il dicembre 1996.

I dati sono stati forniti dalle scuole pubbliche e private della regione indagati mediante un questionario, quasi tutto a risposte chiuse, compilato dal Preside o da una persona da lui incaricata e sulla base dei programmi e delle relazioni finali presentate dai Docenti agli esami di maturità del 1995.

Il campione su cui si è lavorato (costituito dalle scuole che hanno effettivamente compilato e fatto pervenire il questionario) è pari a quasi l'80% della popolazione relativa - 23.829 studenti (76,2% dei candidati) di 243 scuole (87,09% del totale) - e quindi, nonostante la casualità ad esso relativa (i dati sono stati richiesti a tutte le scuole ma sono stati forniti solo da quelle che hanno ritenuto di farlo), è così corposo da indurre a ipotizzare che possa essere considerato indicativo dell'intera popolazione in esame, tanto più che non c'è nessun motivo valido per pensare che la situazione possa essere diversa nelle scuole che non hanno risposto.

Lo scopo dell'indagine era quello di vedere quanto e soprattutto in che modo viene effettivamente insegnata/appresa la storia del Novecento nell'anno terminale degli istituti superiori, di quanta "cultura storica" ovvero "padro-



nanza di conoscenze + consapevolezza di come esse sono prodotte + capacità di usare operatori cognitivi + capacità di usare le conoscenze per mettere in prospettiva il presente + capacità di usarle per argomentare i propri punti di vista” (Mattozzi) e non di semplice sapere storico sono portatori i ragazzi in uscita dalla scuola superiore. Il questionario è stato perciò predisposto in modo molto tradizionale e semplice in maniera da agevolare al massimo la compilazione, consentire una lettura informatica quanto più precisa possibile dei dati quantitativi e lasciare poi la possibilità di interpretare i dati attraverso le inferenze necessarie per passare dal quantitativo al qualitativo.

I risultati della ricerca riconfermano quanto già si aveva fondato motivo di sospettare, ma la vastità del campione e l'inequivocabile senso dei freddi numeri hanno dato nuovo corpo e consistenza ad una realtà che non può non essere definita preoccupante sotto diversi aspetti.

Hanno scelto il tema di argomento storico (gli ideali della Resistenza nella Costituzione) solo il 7,3% degli indagati, hanno scelto storia per la prima prova orale il 14% di quelli che potevano e hanno avuto assegnata storia come seconda prova il 20,8%.

Solo il 6,9% delle classi ha iniziato il programma con il Novecento; a partire dal 1919 non c'è alcun tema affrontato da almeno il 75% degli studenti, dal 1945 nessun tema da almeno il 50%; ma praticamente tutti trattano i primi 15 anni del secolo e la I guerra mondiale.

Neanche i due terzi dei ragazzi si è esercitato a costruire testi di argomentazione storiografica e solo poco più del 40% a dare risposte aperte a domande; tutti gli altri tipi di prova sono usati da una percentuale che solo in pochi casi supera il 10%. Anche nelle esercitazioni orali prevalgono le modalità tradizionali con una for-

tissima prevalenza delle interrogazioni non programmate (circa il 60%), programmate (circa il 52%), dal posto (circa 57%), mentre tutte le altre sono scarsamente presenti.

2.2. La normativa Berlinguer

La CM 691 del 9.11.1996 che trasmette il DM 682 del 4.11.1996 e la Direttiva 681 del 4.11.1996, la CM 734 del 10.12.1996 e la CM 19.3.1997 hanno introdotto una nuova periodizzazione nei programmi di storia con alcune, e non indifferenti, modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma e l'obbligo di riservare l'anno terminale dei diversi cicli scolastici all'insegnamento/apprendimento della storia del Novecento; hanno dato anche indicazioni per la formazione in servizio dei docenti. Si tratta di un'innovazione di grande rilievo che comporta necessariamente, visto che una pura modifica dei contenuti sarebbe del tutto ingestibile, una radicale e complessiva revisione delle modalità dell'insegnamento della storia e quindi un impegno oneroso e non privo di problemi per i docenti: il che rende non solo opportuno ma anche necessario un intervento di largo respiro sul terreno della formazione.

2.3. La presentazione dei risultati della ricerca al Convegno del 2.12.1996

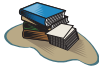
Lunedì 2 dicembre 1996 a Bologna nella Sala San Francesco di Piazza Malpighi dalle ore 9 alle ore 19 si è svolto un incontro regionale di aggiornamento-formazione in servizio sul tema *Insegnamento-apprendimento della storia del Novecento negli Istituti superiori dell'Emilia Romagna*. La giornata di studio è stata organizzata congiuntamente dall'Istituto regionale di ricerca-sperimentazione e aggiornamento educativi dell'Emilia Romagna (IRRSAE), dal Laboratorio nazionale per la Didattica della storia di Bologna (LANDIS), dal

Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna e dall'Istituto Gramsci regionale.

Nella prima parte chi scrive, dopo averla contestualizzata e aver descritto il metodo di indagine, ha presentato i risultati della ricerca, fornendo una serie di dati sintetici aggregati attorno a tre nodi: gli esami di maturità (quanti studenti scelgono la storia per la prova scritta e per la prova orale?), le attività didattiche (cosa è stato fatto per preparare gli studenti a sostenere gli esami e per dare loro contenuti e strumenti spendibili dopo nella vita per argomentare le loro idee in testi scritti e in discorsi orali?), le condizioni di tipo organizzativo sottese alle attività didattiche (quali condizionamenti normativi e logistici hanno favorito o ostacolato le attività didattiche?).

Nella seconda parte c'è stato un approfondimento di alcune parti della ricerca relative ad aspetti fondamentali dell'insegnamento/apprendimento e due riflessioni per iniziare a problematizzare e a mettere in prospettiva i dati, tutti svolti da Docenti della Commissione Didattica della storia e della scienze sociali - Gruppo SoFiA. Tra gli approfondimenti un'analisi della *Selezione dei contenuti tra programmi e realtà* svolta da Elda Guerra del LANDIS, una degli *Strumenti e luoghi della didattica* fatta da Paolo Bernardi dell'ITC "Luosi" di Mirandola, una delle *Esercitazioni e verifiche* presentata da Claudia Malta dell'IPC "Olivetti" di Ravenna. Tra le riflessioni una sulle *Difficoltà soggettive e oggettive degli insegnanti* esposta da Cesare Grazioli dell'ISTORECO di Reggio Emilia e una su *Il contemporaneo e la contemporaneità* elaborata da Pietro Biancardi del Liceo Classico "Minghetti" di Bologna.

Nella terza parte i risultati della ricerca sono stati messi a confronto con quelli di due altre ricerche fatte tra i giovani per analizzare il loro rapporto con il tempo e la



storia (bisogni formativi): una illustrata da Nadia Baiesi del LANDIS su *Generazioni e popolazioni giovanili: tracciati, valori, cornici*, un'altra esposta da Maurizia Morini dell'ITI "Nobili" di Reggio Emilia su *Giovani e storia: alla ricerca del tempo*.

Nell'ultima parte ha arricchito il dibattito e aperto prospettive la riflessione su alcuni nodi problematici che è indispensabile avviare a soluzione per rendere, oltre che possibile, anche efficace l'Insegnamento della storia del Novecento: l'individuazione delle *Chiavi di lettura (le rilevanze) della storia del Novecento* svolta da Alberto De Bernardi dell'Università di Bologna, la definizione delle *Mediazioni didattiche necessarie per insegnare la storia del Novecento* presentata da Maurizio Gusso del LANDIS, la sistematizzazione della *Formazione iniziale e in servizio dei docenti* delineata da Ivo Mattozzi dell'Università di Bologna.

Le riflessioni in prospettiva, fatte in chiusura ancora da chi scrive, sono partite dalla considerazione che le esperienze passate e le sinergie attivate certamente consentono di avviare da subito una risposta ai problemi dei docenti di storia. Ma hanno evidenziato altresì la necessità che tutti i soggetti coinvolti nell'attuazione del nuovo decreto attivino prontamente le loro potenzialità innovative in sinergia. Le cose da fare, infatti, sono molte e possono certamente (se non altro perché obbligano a fare delle scelte) agevolare (anche se non risolvere da soli) un diverso e adeguato insegnamento/apprendimento della storia e in particolare del Novecento a patto, però, che la loro attuazione segni solo i primi passi di un percorso che non potrà non essere lungo complesso e difficile.

Le scuole possono cominciare a fare da subito cose immediatamente praticabili, attuando quei margini di autonomia che già hanno. Inoltrando innanzi tutto, magari in consorzio con altre

scuole, la richiesta ai Provveditorati per il finanziamento di corsi di formazione in servizio in storia (rinnovamento delle impostazioni metodologico-didattiche). Definendo quindi un progetto di curriculum triennale (scuola media) o quinquennale (scuola superiore) che abbia come obiettivo prioritario quello di rendere possibile e praticabile insegnare-apprendere la storia del Novecento nell'anno terminale, si ponga in continuità con l'ordine di scuola precedente e seguente, interpreti le periodizzazioni previste come "indicazioni di massima", operi delle scelte tematiche forti, istituisca un circuito tra presente e passato, si integri con i curricoli delle altre discipline dell'area geo-storico-sociale, valorizzi a pieno il potenziale formativo della materia, si caratterizzi in risposta ai reali bisogni formativi dei giovani per la gradualità e punti quindi:

- a livello di scuola media e di biennio iniziale di scuola superiore alla formazione, alla acquisizione cioè, oltre che di alcuni fondamentali contenuti, soprattutto di strumenti operativi (linguaggi) e operatori (pensiero) e quindi si snodi in ritmi lenti inizialmente e anche lentissimi, come necessario investimento altamente produttivo nel futuro;

- a livello di triennio terminale di scuola superiore alla istruzione, all'acquisizione cioè, oltre che di strumenti sempre più formali, soprattutto di contenuti, in modo tale che i giovani possano uscire con una solida conoscenza del mondo che hanno intorno, siano in grado di orientarsi perché posseggono sia informazioni che strumenti di elaborazione e possano quindi inserirsi in esso in modo costruttivo (messa a punto di una rete di conoscenze a maglie sempre più strette).

Il Ministero della Pubblica Istruzione è stato auspicato che introduca nella Direttiva sulle iniziative di formazione e aggiornamento per il 1997 una specifica priorità per i corsi di storia, la riserva di un finanziamento ad hoc

(cose che sono di fatto state recepite), l'indicazione di privilegiare l'aggregazione di scuole, una migliore definizione della prevista commissione provveditoriale sul tema con l'integrazione fin dall'inizio di rappresentanti degli IRRSAE e degli Istituti storici dell'Università, l'esplicita raccomandazione di accettare le domande di finanziamento sul tema anche se inoltrate fuori termine e riservi all'interno del Piano nazionale di aggiornamento un finanziamento significativo per la formazione di formatori in storia e per l'attivazione di tutte le sinergie possibili che consentano una buona attuazione del decreto.

Nel medio periodo sono inoltre da ripensare e da riorganizzare, tra le tante cose, anche: la quantificazione del monte ore annuale riservato alla storia, superando alcune differenze oggi esistenti a livello di scuola superiore che non hanno più alcuna ragione d'essere, se si ha chiaro quanto la storia abbia le risorse per rispondere in modo peculiare ai bisogni formativi di tutti gli "apprendisti-cittadini"; la gestione del monte ore annuale della disciplina in funzione esclusivamente dell'ottimizzazione dell'apprendimento e non semplicemente ricalcando da una organizzazione del lavoro ormai almeno in parte obsoleta la scansione settimanale; l'arricchimento degli strumenti di valutazione del prodotto, allargando la varietà e la frequenza delle esercitazioni e delle prove di verifica che possano, anche attraverso la storia, potenziare l'uso delle quattro abilità di base (leggere e ascoltare le fonti storiografiche orali grafiche-iconografiche, costruire un testo scritto e un discorso orale narrativo-descrittivo-argomentativo su un tema storico) e eliminando, come ormai nei fatti, anche in storia la distinzione tra il voto orale e il voto scritto; la riorganizzazione della cattedra, superando le attuali aggregazioni che nei fatti talvolta finiscono per ridurre la storia ad una posizione, insostenibile cultu-



ralmente, di ancillarità (italiano e storia, filosofia e storia...) e mutuando altre tipologie di aggregazione scientificamente più convincenti (area geo-storico-sociale). L'IRRSAE Emilia Romagna può offrire consulenza per la progettazione dei corsi di aggiornamento sulla base dei percorsi formativi già messi a punto e anche collaborazione attraverso i propri rappresentanti nelle commissioni che nei Provveditorati si occupano di aggiornamento, ma può altresì attivare iniziative nel territorio a sostegno dell'introduzione dell'innovazione e rinsaldare i livelli di collaborazione con il LANDIS gli Istituti Storici e le Università della regione le Associazioni professionali dei Docenti.

Le conclusioni sono state tenute da Giovanni Trainito responsabile di Gabinetto del MPI.

All'incontro sono stati invitati nella regione: i docenti di tutte le scuole superiori pubbliche e private della regione, gli insegnanti delle associazioni culturali e professionali, i docenti del Dipartimento di Discipline storiche dell'Università della Regione, i rappresentanti dei provveditorati, dei consigli scolastici provinciali, dei distretti scolastici, della Sovrintendenza scolastica regionale, degli assessorati alla Pubblica istruzione della Regione, delle province, dei comuni capoluogo. Sono stati inoltre invitati rappresentanti del LANDIS, degli Istituti storici della Resistenza, degli IRRSAE delle altre regioni.

All'incontro erano presenti più di 350 persone: moltissimi docenti delle scuole superiori pubbliche e private di tutte le province dell'Emilia Romagna, il dott. Feola dell'Ufficio Studi del MPI, alcuni rappresentanti delle Associazioni culturali e professionali, dei provveditorati e dei distretti scolastici della regione, alcuni esponenti del LANDIS e degli Istituti Storici della Resistenza di questa e di altre

regioni e degli IRRSAE di altre cinque regioni.

Numerose sono le persone intervenute nel dibattito che hanno tutte portato un prezioso contributo; tra queste l'Ispettrice Sgherri del MPI, il Presidente dell'IRRSAE Piemonte Panaro e Giovanna Procacci, docente dell'Università di Modena.

Alla fine dell'incontro è stato consegnata a Giovanni Trainito una lettera per il Ministro contenente alcune proposte costruttive per l'insegnamento della storia con numerosissime firme di docenti e che ha come primi firmatari Ivo Mattozzi del Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna, Maurizio Gusso Vicepresidente del LANDIS, Gian Mario Anselmi, Direttore dell'Istituto Gramsci regionale, chi scrive dell'IRRSAE Emilia Romagna.

L'iniziativa ha avuto anche una certa risonanza sia sulla stampa locale che su quella nazionale, cosa questa che non capita troppo spesso purtroppo alle iniziative di questo Istituto.

2.4. La valutazione del Convegno e le proposte/ricieste dei docenti

Il primo impegno di chi scrive e della Commissione-Gruppo SoFiA (si veda il punto 3.1. Il parte) subito dopo il Convegno è stato la lettura attenta delle schede di osservazioni e rilievi sui temi dell'incontro e delle schede di valutazione del corso gentilmente compilate dai partecipanti con lo scopo di trarne spunti preziosi per definire con chiarezza i reali bisogni formativi dei docenti. Da questa lettura è emerso un quadro assai complesso e diversificato in cui sono presenti con eguale forza sia richieste di approfondimento dei contenuti sia richieste di affinamento delle competenze professionali-didattiche. Questo quadro è stato quindi oggetto di riflessione attenta e puntuale e anche di discussioni accese e appassionate

allo scopo di trarne spunti per le prossime iniziative.

2.5. La proposta in ambito nazionale

In risposta ai bisogni reali dei docenti e alle risorse disponibili è stata elaborata una bozza di progetto di formazione in storia in collaborazione con il Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna, gli Istituti Storici della Resistenza (INSMLI), il Laboratorio nazionale per la didattica della storia (LANDIS) in attuazione del DM 682 del 4.11.1996.

Tra il 1989 e il 1996 l'IRRSAE Emilia Romagna ha svolto numerosi corsi di aggiornamento-formazione in servizio su affidamento prima della DGIP e poi su affidamento interdirezionale (DGIC-DGIT-DGIP), grazie ai quali sono stati prodotti e distribuiti numerosi materiali didattici e operano, distribuiti su tutto il territorio nazionale, un centinaio di insegnanti già in possesso di una buona e solida formazione di base. Ad essi vanno aggiunti altri insegnanti formati dal LANDIS, dagli Istituti Storici della Resistenza e da questo IRRSAE a livello regionale. Grazie a tali interventi è stato anche messo a punto un modello di formazione (moduli a laboratorio per almeno 40 ore), di produzione dei materiali didattici, di sperimentazione didattica che possono essere mutuati anche in situazioni diverse. Ci sono, dunque, numerose e significative risorse umane e materiali già disponibili per avviare processi di formazione diffusa.

Il progetto messo a punto, di respiro *triennale (1997-1998-1999)* e con *un costo complessivo di 500 milioni*, era finalizzato alla possibilità di poter disporre nel 2000 di una rete di formatori in grado di *insegnare ad insegnare anche la storia del secolo passato* su tutto il territorio nazionale. Il progetto si articolava in quattro punti e prevedeva a partire dal

segue a pagina 24



A proposito del P.A.S. Qualche risposta, tanti interrogativi

di Michela Minuto

L'IRRSAE si occupa da alcuni anni di ricerca e formazione sui metodi finalizzati all'educazione cognitiva. In questo ambito, una particolare attenzione è riservata al Programma Feuerstein, per la coerenza e la solidità del suo impianto strutturale.

Iniziamo dai problemi

“Ma, in definitiva, il P.A.S. servirà davvero ai miei allievi?” È una domanda che mi sento molto spesso rivolgere nel mio ruolo di formatore al Programma di Arricchimento Strumentale Feuerstein, il P.A.S., appunto. Peccato che la mia risposta lasci sovente sconcertato l'interlocutore. Anch'io mi rendo conto che il mio dire “Non lo so” sembra non promettere nulla di buono. Ma è una risposta onesta. Perché cerca di mettere in evidenza che non vi sono risposte semplici a problemi complessi. Superato questo scoglio le cose procedono meglio. Chi mi sta di fronte sa che ho intenzione di affrontare insieme a lui, con una analisi più ravvicinata, una serie di nodi.

Eccone alcuni :

- *la speranza che basti uno strumento buono a modificare una situazione problematica*
Il Metodo Feuerstein si struttura intorno a tre poli centrali interrelati: l'opera del Mediatore, gli Strumenti e l'Ambiente Modificante. L'uso degli strumenti non garantisce da solo un risultato apprezzabile. L'insegnante è il primo ad essere coinvolto in un processo che lo

porta alla riflessione sulla propria metodologia didattica, ad una maggiore consapevolezza delle proprie strategie di insegnamento. L'allievo si modifica insieme all'insegnante. Gli strumenti sono il mezzo. L'azione dell'insegnante trova sinergie nel Consiglio di Classe e nell'intervento delle famiglie e questo ci introduce al secondo problema:

- *l'idea che si possa applicare il P.A.S. senza cercare di creare un ambiente modificante in cui si condividano principi ed obiettivi con gli altri insegnanti e i genitori*

Una delle difficoltà iniziali per un docente consiste nello spiegare ai colleghi cosa sta facendo. A volte mi è stato detto: “Voi siete come una setta. Si vede che credete in questo Metodo ma non si capisce cosa facciate!”. Questo è bene che non accada. Gli obiettivi del P.A.S. sono quelli evidenziati anche nei Programmi Ministeriali. La necessità di una riflessione sui processi di apprendimento è ormai una consapevolezza diffusa ed il P.A.S. è mezzo strutturato per attuare questa riflessione in modo sistematico e graduale.

In un Consiglio di Classe in cui vi sia una sperimentazione P.A.S. è più semplice lavorare su obiettivi trasversali scelti insieme e declinati nelle varie discipline. Un esempio? Il controllo dell'impulsività, la precisione nella raccolta dei dati, la formulazione di ipotesi.

E i genitori? Sono i primi a ricoprire la figura di *mediatori* e, quindi, sono i primi da mettere al corrente di ciò che avviene. Quando questo non viene fatto vi è una svalutazione del lavoro svolto. L'allievo vede sottovalutato il proprio impegno, il genitore non vede il proprio ruolo e

... (é già successo!) cerca di far recuperare al proprio figlio le ore di matematica o italiano impiegate nel P.A.S.

- *l'idea che in poche ore l'allievo acquisisca l'abitudine alla riflessione*

È forse il punto centrale e si collega a quelli precedenti.

Come si impara bene una lingua? Quando intorno a te tutti la parlano. In quanto tempo si impara una lingua? Dipende, ma certo non in una manciata di ore attuate saltuariamente. È possibile che si formi l'abitudine alla riflessione senza un'azione sistematica? La speranza che i nostri ragazzi migliorino rapidamente e lo stress cui gli insegnanti sono sottoposti quotidianamente possono dare spazio alla convinzione che sia possibile rispondere affermativamente. In realtà è bene considerare sia che il Programma ha una propria struttura interna che va conosciuta e rispettata, sia che tempi applicativi consigliati sono il risultato dell'esperienza di vent'anni di attuazione.

- *l'idea che i risultati della formazione P.A.S. possano essere valutati con la scala decimale*

Mentre in una prospettiva di addestramento e di selezione può essere utile quantificare i risultati, l'obiettivo di una formazione, non solo del P.A.S., è di tipo qualitativo. Tutti i programmi “formativi” incentrano la loro attenzione su una serie di parametri piuttosto che su una valutazione sintetica. Anche per il P.A.S. è possibile fornire delle indicazioni su quali modificazioni osservare e in che ambito, ma la quantificazione di queste non è tra gli obiettivi del P.A.S. e, in ultima analisi, può anche essere sviante per il mediatore.



Finalmente ... la pars costruens

“Non c'è niente di più pratico di una buona teoria”. Kurt Lewin

Le considerazioni saranno incentrate sui seguenti temi:

1. con chi si applica il P.A.S
2. cosa fa il mediatore
3. come si valutano i risultati.

Cercheremo di fornire alcuni spunti teorici ed operativi per chi applica il P.A.S.

1. Con chi applicare il metodo Feuerstein?

In ambito internazionale il P.A.S. è attuato da anni oltre che nelle scuole anche nelle aziende. Le ragioni sono ben espone da Duccio Demetrio in “Apprendere nelle organizzazioni” :

“...si trovano nel metodo Feuerstein alcuni principi formativi cui il formatore - mediatore è chiamato ad attenersi rigorosamente; fra questi la creazione della motivazione all'apprendimento; l'introduzione della nozione di scopo di ogni attività cognitiva, la preoccupazione per l'applicazione concreta di ogni esperienza mentale; la presa di coscienza dei processi cognitivi da parte del formando, delle proprie mappe mentali e dei propri atti in cui vengono messi in luce limiti e deficit, l'impiego delle generalizzazioni delle competenze ad altri contesti; la continua verbalizzazione e narrazione di ciò che il soggetto scopre durante le fasi di apprendimento..”

Naturalmente possono esservi differenze applicative del P.A.S. nel mondo della scuola ed in quello dell'industria dovute al fatto che, mentre nel primo caso si ha come fine di sviluppare l'insieme delle funzioni cognitive del soggetto, nel mondo aziendale si può finalizzare la formazione a sostenere e sviluppare solo quegli aspetti che sono legati ad obiettivi predeterminati quali la comunicazione, la presa di decisione...

Da tempo sono noti i risultati nel

campo dell'handicap ma penso valga la pena di sottolinearli.

“In un adolescente, down non grave ed inserito nella scuola superiore, l'attuazione regolare del P.A.S. da 4 mesi ha fatto emergere cambiamenti significativi, anche se non ancora stabili .. Accanto a consistenti progressi nella percezione, nella sistematicità, nell'orientamento spaziale, peraltro già buono, si assiste ad un lento ma graduale miglioramento linguistico, lessicale e strutturale che consente un lavoro più costruttivo nella stimolazione pensiero astratto..... Si nota, in lui, la soddisfazione di attivare i propri processi mentali per superare un apprendimento mnemonico e ripetitivo. Si coglie il progredire di una identità personale più autonoma”.

2. Cosa fa il mediatore in azione?

Come prima osservazione possiamo affermare che molte delle attuali teorie sui processi di apprendimento hanno messo in secondo piano il concetto stesso di intelligenza come dato genetico, stabile, quantificabile, incentrandosi sugli aspetti qualitativi, sulle differenze individuali, sull'interrelazione tra fattori emotivi, apprendimento, motivazione.

Possiamo dire che queste acquisizioni stanno diventando sempre più diffuse nella scuola. Sempre di più si inizia a porre in relazione il raggiungimento dell'autonomia e la motivazione dell'allievo con il concreto, quotidiano operare dell'insegnante.

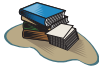
Feuerstein, con il concetto di Mediazione cognitiva, mette in luce come lo sviluppo della capacità di apprendere sia legata alla presenza, nella vita dell'individuo, di “un terzo (il mediatore) che si interpone volontariamente tra chi impara e ciò che vi è da apprendere”. Questa volontarietà “proviene da uno dei bisogni più profondi dell'essere umano... L'uomo crea delle interazioni, qualitativamente connotate, che penetrano l'avveni-

re e getta i semi della propria esistenza Perché possano fiorire al di là della sua propria vita”. L'educatore, il genitore, l'insegnante trasmette contenuti o piuttosto, attraverso i contenuti, valori e modelli? E in questo rapporto, come il giovane è aiutato a costruire un'immagine positiva di sé in modo da diventare adulto autonomo?

Analizziamo lo schema proposto da Feuerstein: S - H - O - H - R che possiamo tradurre in *Stimolo - Mediatore (Human) - Individuo (Organism) - Mediatore (H) - Risposta* sottolineando come per Feuerstein l'esperienza di apprendimento mediato possa avvenire solo grazie alla presenza di una persona che si faccia carico, che sia “interessato” ad attivare, nel soggetto che sta apprendendo, un mutamento strutturale in cui le nuove acquisizioni non si sovrappongano alle vecchie ma diano luogo ad un nuovo sapere interiorizzato e consapevole. Il compito dell'educatore diventa, allora quello di attivare nel soggetto la propensione all'apprendimento, di sviluppare le potenzialità dell'individuo e di portarlo gradatamente all'autonomia.

Ma da che cosa è caratterizzata l'opera del mediatore? Feuerstein fornisce una lista di criteri:

1. Intenzionalità e reciprocità
2. Mediazione della trascendenza
3. Mediazione del significato
4. Mediazione del sentimento di competenza
5. Mediazione della regolazione del comportamento
6. Mediazione del comportamento di condivisione
7. Mediazione dell'individualità e differenziazione psicologica
8. Mediazione del comportamento di ricerca, scelta, pianificazione e conseguimento degli scopi
9. Mediazione di una disposizione positiva verso il nuovo ed il complesso
10. Mediazione della consapevolezza



lezza della modificabilità e del cambiamento

11. Mediazione di una alternativa ottimistica
12. Mediazione del sentimento di appartenenza

I primi tre sono presenti in ogni cultura ed in ogni tempo e li possiamo analizzare più da vicino:

Intenzionalità e reciprocità

È l'intenzionalità che spinge il mediatore a cercare modalità e strategie diverse per facilitare la trasmissione, a creare il contesto, a scegliere l'esperienza più appropriata a rendere espliciti gli obiettivi al bambino che riceve la mediazione in modo da attivare in lui il coinvolgimento, la motivazione, la reciprocità. È attraverso l'intenzionalità che il mediatore pone consapevolmente in relazione lo stimolo - il soggetto che apprende e, con la propria azione, costruisce i prerequisiti alla modificabilità strutturale.

Trascendenza

Questo criterio descrive la qualità della mediazione che va oltre gli obiettivi immediati del compito e dell'interazione per orientarsi verso principi generali ed obiettivi che trascendono il "qui ed ora" della situazione presente. Nella trascendenza si realizza la trasmissione culturale ed il legame con il mondo valoriale.

Significato

I primi due criteri della mediazione rispondono al *come* si realizza la mediazione, la mediazione del significato riguarda l'aspetto motivazionale dell'interazione, *il Perché e a che scopo?* Questo terzo criterio ha due funzioni attivanti: il centrare il soggetto sull'esperienza, sulle relazioni o i concetti importanti per l'apprendimento e creare il bisogno di cercare un significato allargato o anche personale a ciò che sta apprendendo.

Dato che questa lista è ben nota a chi è formato al P.A.S. per brevità, rimandiamo per l'approfondimen-

to degli altri criteri ai testi di Feuerstein.

Ma, veniamo al punto: come si traducono questi criteri nel lavoro dell'insegnante? Possiamo ricorrere per delle indicazioni a David Sasson, stretto collaboratore di Feuerstein, che opera come formatore al P.A.S. in ambito internazionale. Ecco ciò che il mediatore deve fare:

Le funzioni della mediazione

- *filtrare e selezionare* gli stimoli e le esperienze;
- *organizzare ed inquadrare* lo stimolo e le esperienze nel tempo e nello spazio;
- *regolare* l'intensità, la frequenza e la sequenza dei diversi stimoli;
- *mettere in relazione* i nuovi stimoli e le nuove esperienze con eventi precedenti e futuri;
- *stabilire relazioni* (causa - effetto, mezzo scopo, identità - somiglianza - differenza - esclusività) tra gli stimoli percepiti;
- *regolare ed adattare la risposta* dell'individuo agli stimoli a cui è esposto;
- *stimolare la rappresentazione e l'anticipazione* in rapporto ai possibili effetti di risposte agli stimoli dati;
- *interpretare ed attribuire significato e valore* (affettivo, sociale, culturale) a stimoli ed esperienze diverse;
- *sollecitare motivazione, interesse e curiosità* nel rapportarsi e nel rispondere a stimoli diversi.

Possiamo ritrovare tutto questo nel nostro concreto operare?

Qualche riflessione può essere attivata da una serie di domande che il mediatore dovrebbe farsi. Esemplifichiamone alcune di ... inizio lavoro

- quali obiettivi voglio perseguire?
- come si collegano questi obiettivi al livello della classe?
- quali indicazioni posso trarre dagli errori che si sono verifi-

cati nei compiti e nelle interrogazioni precedenti rispetto ad una migliore progettazione del mio intervento?

- quali sono i miei obiettivi rispetto al contenuto?
- quali sono i miei obiettivi di tipo metacognitivo?
- i miei obiettivi sono formulati per questi allievi?
- i miei obiettivi sono espliciti e conosciuti dagli alunni?
- quali funzioni cognitive voglio attivare con il compito che propongo?
- qual è il clima della classe?
- quali strategie posso mettere in atto per aumentare la motivazione degli allievi con difficoltà?

3. Valutazione e microcambiamento

Come si è visto, la mediazione se da una parte incentra l'attenzione sui processi cognitivi dell'allievo, dall'altra sollecita il docente all'analisi del proprio agire.

Ci si trova così di fronte ad un duplice cammino che vede da una parte il ragazzo prendere coscienza delle proprie capacità ed acquistare fiducia in se stesso e dall'altra l'insegnante che, attraverso i risultati conseguiti, sviluppa in sé la convinzione di essere portatore di cambiamento.

È chiaro che, in quest'ottica, assumo importanza soprattutto gli aspetti qualitativi. D'altra parte, questo modo di valutare è condiviso dalla maggioranza dei programmi formativi. In relazione ai microcambiamenti attuati, attraverso il P.A.S. possiamo individuare quattro ambiti di miglioramento:

apprendimento (es: diminuzione del numero degli errori, utilizzo più ampio e specifico di vocaboli e concetti, di più fonti di informazione, ...).

monitoraggio del processo (es: tendenza a leggere spontaneamente le istruzioni, correzione spontanea dell'errore...)

autostima (es: diminuzione del ricorso al mediatore, presa di responsabilità, sentimento di com-



petenza, motivazione...)
socializzazione (es: tolleranza, partecipazione, disponibilità alla valutazione, autovalutazione.....)

Una fine che è solo l'inizio di una nuova storia

Come rispondere alla domanda iniziale? Preferisco ricorrere all'aiuto di un'insegnante che mi descrive ciò che avviene nell'ora P.A.S. Ecco uno stralcio dal testo che ho ricevuto:

1° Media:

"Come ti senti, Lorenzo?"

"Tranquillo e curioso".

Lorenzo ha undici anni, sta seduto in cerchio con i suoi compagni di classe aspettando di ricevere il nuovo foglio dello strumento.

Come mi sento io che sono la sua professoressa e da tre mesi applico con loro il P.A.S.?

Rilassata. Disponibile. Al di là di ogni risultato cognitivo questo mi sembra uno degli aspetti più importanti che abbiamo raggiunto: la qualità del rapporto che si è sviluppato tra insegnante ed alunni.

Durante le ore di P.A.S questi ragazzini "tranquilli e curiosi" hanno pian piano eliminato le

sensazioni che provano durante le lezioni tradizionali: la tensione di non capire, la frustrazione di non saper rispondere, la paura del giudizio negativo.

Non ho nulla da aggiungere se non un grazie. In particolare a Matilde Biadego e Daniela Roncari che mi hanno mandato le loro osservazioni, a David Sasson che ha concesso materiale da lui elaborato e, in primis, a Reuven Feuerstein.

A tutti quelli che stanno vivendo questo viaggio: buon vento! ■

Per approfondire

Cardinet A. *Pratiquer la médiation en pédagogie*, 1995, Dunod, Parigi

Demetrio D., Fabbri D., Gherardi S., *Apprendere nelle organizzazioni*, 1994, NIS, Roma

Gardner H., *Formae mentis*, trad. it. 1987 Feltrinelli, Milano

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, trad. it. 1996, Rizzoli, Milano

IRRSAE INFORMA

44ª Giornata Europea della Scuola

La Direzione Generale degli Scambi Culturali del Ministero della Pubblica Istruzione ha reso noto che sono stati premiati per la 44ª Giornata Europea della Scuola gli studenti Sergio Catellani (Liceo Scientifico A. Moro di Reggio Emilia), Silvia Caleffi e Anna Pollastri (I.T.C. Luosi di Mirandola) e Anna Maria Cosmi (IPSIA Taddia di Cento), i cui lavori erano stati selezionati dal nostro Istituto.

Agli studenti, ai loro docenti e ai capi d'istituto la Direzione Generale esprime vivo apprezzamento per l'attività svolta. L'IRRSAE, nel rendere noto l'importante risultato, si congratula con i protagonisti per il brillante e meritato successo.

segue da pagina 20

1999 l'acquisizione graduale e con apposito finanziamento da parte degli IRRSAE in collaborazione con il CEDE della fisionomia di servizio di valutazione della formazione dei docenti e degli apprendimenti degli studenti:

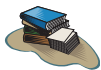
- la realizzazione di un corso nazionale di formazione per formatori di docenti di scuola secondaria inferiore e superiore (due moduli residenziali nel 1997 e altri due moduli di richiamo, uno nel 1998 e uno nel 1999) per dare alle persone già formate, in tempi rapidi, un approfondimento delle competenze all'insegnamento, un'approfondimento specifico sulla storia del Novecento anche attraverso l'uso di testi storiografici selezionati e soprattutto le com-

- petenze specifiche che sono proprie dei formatori; il corso avrebbe dovuto essere rivolto a persone disponibili interessate adeguate, in grado di mettere poi a disposizione per un periodo ragionevolmente lungo le competenze acquisite e di garantire ad ogni regione un congruo numero di docenti formatori;
- la costituzione di un coordinamento organico e sistemico di tutti gli IRRSAE - che hanno tra i loro compiti prioritari sia la formazione che la ricerca didattica - con la formazione di un'equipe di coordinamento nazionale (un tecnico per Istituto oltre che rappresentanti dell'Università di Bologna, del LANDIS, degli Istituti Storici) con il compito di organizzare un Convegno per rac-

cogliere e diffondere esperienze e materiali didattici interessanti e di realizzare incontri di lavoro per preparare la seconda fase di formazione dei formatori;

- la continuazione del coordinamento organico e sistemico di tutti gli IRRSAE per accompagnare e sostenere la seconda fase di formazione di formatori da attuare a livello di ciascuna regione con apposito finanziamento e avvalendosi dei modelli già collaudati per efficienza e per efficacia;

- la produzione di nuovi materiali didattici e la disseminazione di quanto già prodotto sulla didattica della storia (7 quaderni) con la collaborazione di tutti i formatori presenti sul territorio nazionale. ■



Parole della ricerca

di Paolo Senni

n. 1 PROBLEMA (1)

Occorre innanzitutto conoscere i termini del problema della ricerca in campo educativo, con un'ottica internazionale, alla luce dell'attuale quadro normativo nazionale, che riconosce competenze in fatto di ricerca scolastica all'Università, alle Scuole, al sistema Irrsae-Cede-Bdp, all'ente Regione.

È possibile servirsi di alcune domande per tentare di definire i termini del problema:

Chi fa ricerca in campo educativo in Italia? Dove? Quale il ruolo dell'Università, degli Irrsae, della Scuola, dell'ente Regione? Quali i campi istituzionali di ricerca per i vari soggetti? Quali le modalità di collegamento a pari dignità e nel rispetto delle reciproche autonomie e competenze?

Quali i metodi e gli strumenti della ricerca educativa per la scuola?

Quali risultati producono le ricerche? Come è possibile conoscerli e utilizzarli? Come si valutano e si validano? Che rapporto c'è fra la politica governativa e il mondo della ricerca?

In che misura il potere politico tiene conto degli investimenti compiuti nella ricerca? Come avviene la formazione del ricercatore in campo educativo?

Dalle domande emergono quattro categorie di problemi, cui è possibile tentare di fornire risposte schematiche desunte dalla normativa e dalla prassi corrente.

Ruoli e compiti

Università: è il luogo deputato alla ricerca senza confini dall'ambito teorico a quello più empirico. I ricercatori e i docenti universitari si possono definire *ricercatori di professione* o *professionisti della ricerca*.

Scuola: in questi anni al terreno della ricerca nelle scuole, tipicamente *didattico e disciplinare*, si è aggiunto quello *organizzativo e valutativo di sistema*. Il D.P.R. 419 e i vari ordinamenti vigenti sembrano collegare tali ambiti di ricerca nella scuole alla

sperimentazione e all'*innovazione*. Ai Collegi dei Docenti sono di fatto demandati compiti di *ricerca, valutazione e decisione* assai complessi.

Irrsae: il D.P.R. 419 parla di "*studi e ricerche in campo educativo*" e di "*promuovere ed assistere l'attuazione di progetti di sperimentazione*", aggiungendo che gli Irrsae "si avvalgono, in via prioritaria, della collaborazione di cattedre e istituti universitari." Altrove si parla del ruolo di collegamento fra Università e Scuola e di *ricerca conoscitiva ed applicativa*.

Competenza - Formazione

Anche se ultimamente messa in discussione, la formazione del *ricercatore universitario* è in qualche modo definita e garantita: dottorato, pubblicazioni, concorsi, disponibilità di banche dati universali, anche se, nel campo delle Scienze dell'Educazione, il sistema in atto non sembra garantire il collegamento organico fra il ricercatore e l'oggetto della ricerca, la scuola, i rapporti con la quale rimangono spesso discrezionali. Non è prevista in Italia una carriera verticale in continuità dall'insegnamento alla scuola materna all'università.

Per gli *insegnanti nelle scuole e comandati agli Irrsae* gli ordinamenti non prevedono formazione preventiva sulla ricerca, ma attività di ricerca sì. Come si sopperisce a tale contraddizione tra una formazione non prevista in fatto di ricerca e ruoli richiesti? Fra gli insegnanti, alcuni per esperienze di corsi o per collaborazioni con docenti universitari, acquisiscono una formazione di ricerca, ma per la maggior parte vale l'assunto, da verificare nella multiforme realtà sostenuto anche teoricamente, che la professione dell'insegnante è di per sé un lavoro di ricerca. Pur distinguendo doverosamente, fra ruoli e tipi di ricerca, si profila la necessità di individuare dei *percorsi formativi in fatto di ricerca in campo educativo*².

Epistemologia

Non è questa la sede per delineare un quadro delle problematiche inerenti le questioni metodologiche ed epistemologiche che si intrecciano sul campo della ricerca in campo educativo. Sarà sufficiente fare un sommario elenco di questioni aperte e di tendenze in atto:

- esiste un dibattito fra i pedagogisti italiani sui contenuti e sui metodi delle Scienze della Formazione i cui punti del pendolo sono gli studi teorici e quelli empirici;
- d'altra parte in Italia esiste un filone di "pedagogia popolare" incarnata soprattutto da maestri di scuola elementare, imperniata sull'attenzione alla persona e al rigore, che si è guadagnata rispetto e che ha avuto ed ha grande peso formativo: Bruno Ciari, Mario Lodi, don Milani, Loris Malaguzzi, Lucio Lombardo Radice, Danilo Dolci, il Movimento di Cooperazione Educativa;
- paiono in via di superamento alcune opposizioni storiche, quali: quantitativo - qualitativo, oggettivo - soggettivo, osservatore esterno - osservatore interno, variabile - comportamento, programmazione - improvvisazione; ad esse sembra sostituirsi un'impostazione di studi pedagogici o strettamente disciplinari o più attenti al piano fenomenologico e alla complessità dei processi. Da una parte si diffonde l'impostazione della pedagogia clinico-medica, dall'altra gli approcci sistemici e della pragmatica.
- gran parte della ricerca in campo educativo ruota attorno al problema degli strumenti conoscitivi e al problema dell'interpretazione dei dati. Da una parte si cerca di mettere a punto strumenti qualitativi per analizzare i comportamenti umani, dall'altra si tenta di interpretare in modo qualitativo i cosiddetti dati oggettivi.



Utilizzo del prodotto

Pare che nel campo dell'educazione i risultati siano difficili da dimostrare, nonostante tutti i ricercatori cerchino di provare la qualità e l'utilità dei risultati delle proprie ricerche. Anche perché sono assai poco diffuse le ricerche lunghe nel tempo e messi in crisi, perfino nelle scienze fisiche, i capisaldi della ricerca sperimentale: isolamento e controllo delle variabili, significatività del gruppo di controllo, possibilità di osservare senza modificare l'oggetto.

Per questo, mentre sempre più da una parte si chiede alle ricerche di definire in modo rigoroso: ipotesi, metodo, strumenti, e, soprattutto, criteri di

validazione e trasferibilità dei risultati, si fa strada l'idea del collaudo, della sperimentazione controllata e del monitoraggio. In altri termini si viene quasi ad assumere che il ricercatore, sia esso un docente universitario, sia un insegnante, non può essere lasciato solo nel momento della verifica dell'utilità del prodotto e che ad essa partecipi in qualche modo anche il fruitore del risultato della ricerca o un valutatore esterno al processo di ricerca

In questa riflessione condensata la parola "problema" è stata scelta, però, da due punti di vista: il primo quello fin'ora illustrato, per dire che, per accostarsi al "problema ricerca", può

essere utile avere una qualche idea dei problemi della ricerca in campo educativo, il secondo, perché "problema" può essere, di questi tempi, presa come *parola simbolo* della ricerca. La ricerca infatti nasce e vive attorno a dei problemi, delle problematiche, delle difficoltà, delle necessità e, quasi sempre, se una ricerca ottiene dei risultati, questi risolvono dei problemi. Sulla parola "problema" in fatto di ricerca si ripresentano aspetti del fare ricerca riferibili alle quattro macrocategorie sopraesposte. È da espressioni lessicali correnti o tecniche che si parte per esplorare il rapporto fra "problema" e "ricerca", solo per aprire un discorso. ■

Espressioni del linguaggio della ricerca contenenti la parola "problema"	Macrocategorie di riferimento	Commenti
<ul style="list-style-type: none"> • mettere a punto una metodologia per individuare i problemi; • gli Irrsae (l'Università, la Scuola) hanno il problema di essere autoreferenziali; 	ruoli e compiti	qui la parola "problema" prima è usata col significato di bisogno e ci si riferisce o all'utenza di un servizio o a un sistema, poi nel senso di "difetto" o "contraddizione";
<ul style="list-style-type: none"> • saper individuare il/i problema/i problemi; • saper problematizzare; • conoscere metodi per la decantazione dei problemi; • aiutare gli attori del sistema ad individuare i propri problemi; • falsi problemi - veri problemi; 	competenza - formazione	si fa riferimento ad alcune abilità del ricercatore in quanto tale e in quanto "facilitatore" di ricerca (e formatore);
<ul style="list-style-type: none"> • occorre cicoscrivere il problema; • ho il problema di trovare strumenti di ricerca coerenti con l'impostazione e con l'oggetto; • il problema è stato risolto; 	epistemologia	qui "problema" è visto dal punto di vista del metodo e degli strumenti; la parola problema è a contatto con quella di "ipotesi" della ricerca, in quanto la delimitazione del campo di indagine è una conseguenza degli assunti o ipotesi di partenza;
<ul style="list-style-type: none"> • il risultato della ricerca consiste nell'aver individuato nuovi problemi; 	utilizzo del prodotto	qui si fa riferimento all'efficacia del prodotto della ricerca e alla circolarità delle ricerca stessa.

¹ Tenta di assolvere al non facile compito di puntualizzare un argomento così vasto e complesso, non perché condivida l'idea che tutto può essere trasformato in pillola, ma perché ho la consapevolezza di far parte di un ipertesto universale e ciò mi fa ritenere che riflessioni anche piccole e modeste possano avere un senso cooperativo per raggiungere risultati utili (spero non solo verbali). Trovo quindi il coraggio di condensare e "inserire nella rete" alcune idee su una questione che, d'altra parte, considero strategica. Come molti esperti nel campo della formazione da tempo affermano, una delle strade maestre della formazione in servizio degli operatori scolastici, e quindi della riqualificazione del sistema, è la ricerca.

Nell'assolvere a questo compito mi ispiro a due precedenti riflessioni Irrsae Er in materia. La prima è la "Ricerca sui modelli di ricerca" cui parteciparono per l'Irrsae Er: A. Colombo, M. Famiglietti, R. Grazia, G. Rabitti, G.C. Sacchi, P. Senni e P. Vanini e che usufruì dei contributi dei docenti universitari: E. Damiano, F. Frabboni, L. Guasti, M. Rossi e del ricercatore E. Spallacci. La ricerca è pubblicata in Senni, P. (a cura di), *La ricerca educativa negli Irrsae: metodi, modelli, riflessioni*, Irrsae Er, "Innovazione educativa", Anno XV, n. 4, 1995, consultabile anche sul sito Internet dell'Irrsae Er. La seconda è il breve saggio Senni, P., *La ricerca-formazione*, in Nanetti, F. (a cura di), *Fare formazione a scuola - Teorie e modelli*, Irrsae Er, Edizioni Synergon, Bologna, 1996. Mi ispiro anche alle ricerche, che in questi anni, ho condotto in collaborazione con docenti universitari e insegnanti presso l'Irrsae Er.

² Vedi Senni, P., *Un "Pacchetto formativo" sulla ricerca-formazione*, in Nanetti, F. (a cura di), *Fare formazione a scuola - Teorie e modelli*, Irrsae Er, Edizioni Synergon, Bologna, 1996, pagg. 282-283.



Basta con la sperimentazione

di Gian Carlo Sacchi

Occorre superare la logica puramente sperimentalista per adottare una sperimentazione vitale che coniughi innovazione scolastica e cambiamenti culturali della nostra società.

Per i cinque lettori che hanno avuto la pazienza di seguire, sulla nostra rivista in questi anni, la domanda di sperimentazione registrata sul territorio regionale, abbiamo cercato di descrivere e di interpretare questo fenomeno, sia alla luce dei fondamenti culturali, sia nel corso degli eventi sociali ed istituzionali che lo hanno accompagnato. Pare sia giunto il momento di chiudere definitivamente quella pagina. Non tanto perché è giunto il momento di passare la mano nel Consiglio Direttivo dell'IRRSAE ER, e che anche per questo Istituto si attendano novità, ma perché la sperimentazione, nata con l'ormai famoso, e, perché no, glorioso art.3 del DPR 419 del 1974, più burocraticamente ripreso dall'art. 278 del DL297 del 1994, ha definitivamente chiuso la sua stagione. È vero anche per essa, come per tante altre innovazioni introdotte dagli altrettanto noti Decreti Delegati, che si è trattato di una realizzazione parziale, ma oggi sembrano superati sia i connotati scientifici, sia le condizioni politiche istituzionali. Bisogna andare oltre una metodologia sperimentale basata sullo sperimentalismo classico alla quale però è quasi sempre mancata la verifica e mai ha dato origine a modelli generalizzabili; una richiesta presentata

dai colleghi dei docenti alla quale poteva o meno corrispondere l'autorizzazione ministeriale ha di fatto sempre consentito all'apparato politico-burocratico di governare la sperimentazione. Si vedano per tutte le vicende degli ITSOS, degli Istituti Sperimentali Comprensivi con progetti autonomi e, dall'altra parte, la questione dei "progetti assistiti". Tentativi di "normalizzazione" sono tutt'ora in atto. Anche le recenti direttive del Ministro tendono ad una svolta sul fronte degli obiettivi e dei percorsi sperimentali, ma pur se le verifiche scientifiche non ci sono state, dalla sperimentazione si possono trarre utili indicazioni. Innanzitutto si dimostra la "vitalità" delle scuole, della base. Qualunque tipo di nuovo indirizzo politico avrà bisogno di un impatto positivo sul territorio, sia sul piano professionale, che organizzativo e sociale: in Emilia Romagna i progetti di sperimentazione hanno superato di gran lunga il migliaio ed hanno costituito un indubbio "valore aggiunto" sul piano culturale e dei rapporti con le varie realtà del territorio. In secondo luogo si è favorito l'incremento di cultura professionale non solo per gli addetti ai lavori, ma anche per una maggiore sensibilità e qualità delle "relazioni pedagogiche" sul territorio stesso. La sperimentazione ha consentito in gran parte una proficua osmosi tra l'innovazione scolastica ed il cambiamento maturato nel mondo del lavoro, nella società, nei rapporti con la propria e con le altre culture.

In terzo luogo si sono inaugurati e rafforzati processi d'integrazione tra i vari segmenti del sistema formativo, in verticale, secondo l'ottica della continuità, ed in orizzontale sul piano delle diverse

agenzie formative, in primo luogo la formazione professionale. Molte delle innovazioni proposte su scala nazionale hanno in Emilia Romagna interessanti "sperimentazioni" (post-diploma, stages scuola-lavoro, scuola dell'infanzia, qualificazione del servizio scolastico, intese interistituzionali, rapporto pubblico-privato ecc.). Allora basta con la sperimentazione? Sì, se si tratta di continuare un'interminabile diatriba burocratica per qualche ora in più o in meno di questa o di quell'altra materia, no se recupera, ammodernandola, la sua dignità scientifica ed è presente come modalità di progettazione e di verifica dell'innovazione e più in generale di cambiamento. Il sistema richiede una "qualità di massa" se vuole fare fronte alle sfide culturali, economiche e sociali che in ogni momento si presentano sempre più ardue ma necessarie. Ma allora la sperimentazione deve diventare un attributo della scuola, nell'ottica dell'autonomia delle singole unità scolastiche: autonomia di ricerca, sperimentazione, sviluppo (cfr la legge Bassanini con riferimento all'autonomia scolastica), che deve avvicinare domanda e offerta di formazione cercando di qualificare sempre più quest'ultima. Per fare qualità subito, anche con le limitate risorse disponibili, "i Provveditori agli Studi determinano l'organico di ciascun istituto nonché le dotazioni organiche provinciali, nel limite dell'organico complessivo fissato per ciascuna provincia dall'apposito decreto ministeriale, necessarie per la diffusione e lo sviluppo dell'innovazione, della sperimentazione, dei programmi di prevenzione e recupero della dispersione scolastica, degli interventi di supporto e valutazione dei processi



formativi, (L.23,12,1996, n. 662). La scuola, utilizzando lo strumento della sperimentazione, unico elemento vero di flessibilità che abbia caratterizzato gli ultimi decenni, ha già individuato vie, percorsi alternativi, soluzioni, ipotesi, che attendono solo di essere compresi, valorizzati, riordinati, in un sistema complessivo che, superando gli invalicabili ostacoli frapposti da alcune rigidità normative, raggiunga lo sviluppo naturale al quale l'intensa attività di docenti, direttori didattici, presidi, associazioni l'ha già predisposto" (proposta di riordino dei cicli scolastici). In coerenza con queste affermazioni speriamo che la richiamata normativa sulle sperimentazioni abbia un carattere positivamente selettivo, tale da evitare di frustrare ulteriormente la motivazione e l'impegno di quella parte di operatori e di scuole che dovranno essere coinvolti, come si augura lo stesso Ministro nel predetto documento di riforma, a formare la "massa critica" per il rinnovamento dell'intero sistema. La sperimentazione a sua volta sarà uno dei tanti "oggetti" del Sistema Nazionale di Valutazione. Se dun-

que in passato detta attività ha ricercato il cambiamento legislativo, in futuro si dovrà accentuare il rapporto tra ricerca educativa e cambiamento culturale.

La ricerca diventa essenziale per ogni cambiamento e il sistema scolastico deve, da un lato, diffondere una cultura della ricerca e, dall'altro, organizzare strutture di supporto. In tale prospettiva la scuola necessita di un sottosistema innovativo, dotato di una propria organizzazione, finalizzato all'adattamento e alla trasformazione continua e controllata di obiettivi, contenuti, metodi e modelli. È impossibile infatti pensare all'autonomia senza una strategia basata su di un approccio progettuale, ma un progetto formativo non ripete mai se stesso e, di conseguenza, si configura con una forte componente di ricerca didattico-educativa. Nel novero dei supporti deve essere ricollocato anche l'IRRSAE, per il quale si deve superare la sterile funzione notarile fin qui richiesta nei confronti della sperimentazione, per entrare a pieno titolo nel circolo virtuoso della ricerca, formazione, innovazione, valutazione.

In questi anni il Servizio Sperimentazione dell'IRRSAE ha cercato non solo di adempiere a quanto previsto dalla legge in materia, cioè esprimere i pareri tecnici sui progetti, ma anche di sostenere la sperimentazione attraverso la ricerca, la consulenza, la documentazione, iniziative di formazione e significative esperienze valutative. Come responsabile del servizio, al termine d'un mandato, desidero esprimere il più vivo e non rituale ringraziamento ai tecnici ed al personale amministrativo, con i quali ho condiviso quest'impegnativo, ma interessante lavoro, nella speranza che quanto realizzato possa aver reso un servizio alla scuola regionale ed offerto un osservatorio utile sia all'innovazione del sistema, sia alla riflessione sul futuro degli stessi IRRSAE. Per quanto attiene alla sperimentazione, è in dirittura di arrivo la raccolta e la sistemazione della vastissima documentazione prodotta dalle scuole dell'Emilia Romagna, con la quale ci auguriamo di fornire una memoria storica oltre che un contributo all'analisi ed alla progettazione dell'innovazione. ■

IRRSAE INFORMA

I.R.R.S.A.E. Emilia Romagna - Sezione Scuola Secondaria di II grado

Università degli Studi di Bologna

Dipartimento di Filologia Classica e Medioevale

Cattedra di Didattica del Latino (Facoltà di lettere)

Cattedra di Letteratura latina (Facoltà di lettere)

L'insegnamento del latino: lo stato dell'arte, V

Aggiornamento-formazione in servizio per insegnanti di latino della Scuola Secondaria Superiore

lunedì 2 marzo 1998 - ore 9:00 - 18:00

Bologna

Sala San Francesco Piazza Malpighi 9,

L'iniziativa ha validità di aggiornamento ai sensi della CM 376/1995

La partecipazione è autorizzabile in base all' art. 28, commi 9-11 CCNL e alla CM 376/ 1995 par. 4.2a.

La partecipazione s'intende senza oneri per l'IRRSAE e per l'Università.

A ciascun partecipante verrà consegnato il volume:

F. Piazza (a cura di), *Didattica Breve Materiali 4: latino*, IRRSAE E.-R.

N. B. Per non turbare lo svolgimento del corso, i volumi potranno essere consegnati solo dopo le ore 17.

Informazioni

IRRSAE E.R.

Segreteria Sezione Scuola Secondaria Superiore

(A. Damiano)

Bologna, via U. Bassi 7

tel. 051/ 227669 - fax 051/269221



Lingua straniera

*nodi e prospettive emergenti a conclusione
del monitoraggio regionale*

di Milena Bertacci

Il complesso fenomeno di generalizzazione della lingua straniera nella scuola elementare presenta molti punti d'ombra ed elementi di ambivalenza pur nello slancio formativo e progettuale dei suoi insegnanti.

Premessa

A conclusione del lavoro di interpretazione dei dati ricavati dal questionario somministrato nel Giugno '93, nel Giugno '94 e nel Giugno '96 a tutti i docenti di L2 della nostra Regione, la Commissione tecnico-scientifica per l'introduzione della lingua straniera, ha ritenuto necessario aprire un dibattito con tutti i docenti protagonisti del monitoraggio in merito agli snodi problematici che sono venuti emergendo relativamente alle variabili poste sotto osservazione.

In particolare si è inteso comparare gli esiti scaturiti dal primo rilevamento (già presentati al Convegno nazionale di Bologna del 5-7 maggio 1994) e dal secondo rilevamento (esiti illustrati in appositi incontri provinciali), con i nuovi risultati relativi all'ultima fase del monitoraggio.

A partire da un "caso" regionale,

indagato nella sua interezza e assunto quale campione emblematico di un processo assai più ampio e variegato, riteniamo che la ricerca in oggetto - realizzata grazie al prezioso contributo di tutti i docenti e, in modo speciale, dei Formatori della Regione - abbia contribuito a costruire un quadro di riferimento e di analisi critiche utile alla definizione delle linee di tendenza che si sono andate consolidando in Emilia Romagna, sul versante della generalizzazione della lingua straniera. Se questo dialogo tra ricerca e prassi, équipe tecnico-scientifica - formatori e scuola reale, sperimentazione e auto-analisi dei comportamenti attivati, continuerà ad essere aperto e alimentato, allora vorrà dire che questo nostro lavoro un senso ce l'ha, perché insieme l'abbiamo costruito e validato.

Introduzione

L'IRRSAE Emilia Romagna ha condotto negli anni passati, in stretta collaborazione con i formatori della regione e con la partecipazione dei docenti di lingua straniera, un articolato progetto di monitoraggio triennale (1993 - 96), tendente a conoscere lo "stato dell'arte" della introduzione delle lingue straniere nelle Scuole Elementari della propria regione.

Le variabili poste sotto osservazione atenevano alle aree seguenti:

- A. numero delle classi per docente e lingua insegnata;
- B. tempo lezione e sua distribuzione;
- C. costruzione del sillabo: programmazione degli obiettivi, in rapporto alle finalità;
- D. descrizione globale dell'approccio del docente all'insegnamento della lingua due;
- E. connessioni tra lingua straniera e resto del curriculum;
- F. i materiali didattici in uso nelle classi.

Dei dati emersi sono state fatte a suo tempo alcune sintesi interpretative alle quali si rimanda per opportuna documentazione (v. *Una stagione di bilanci: la sperimentazione della L2 al bivio del primo triennio*, in "Innovazione educativa" n.1, Gennaio-Febbraio 1996, e *La lingua straniera nella scuola elementare. Il progetto di monitoraggio dell'IRRSAE-E.R.*, in "Innovazione educativa" n.4, luglio-agosto 1996).

È stato inoltre possibile effettuare, in ciascuna provincia, un largo confronto con tutti i docenti interessati. Ne è uscita una mappa, a dire il vero, alquanto caleidoscopica, di punti di vista stimolanti sulle questioni di più forte impatto.

A parere della Commissione tecnica che ha coordinato i lavori, dai risultati si sono potuti riscontrare

Le sintesi qui presentate sono state elaborate all'interno del Gruppo di lavoro sull'introduzione delle lingue straniere nella Scuola elementare costituito presso l'IRRSAE Emilia Romagna, nell'ambito della specifica commissione tecnico-scientifica allargata ai Formatori della Regione.

In particolare, per la Commissione:

Raffaele Sanzo, Consulente scientifico del Progetto, Ministero della P.I.

Giuliano Ferlini, Ispettore tecnico, Bologna

Enrico Maredi, Direttore didattico, Forlì

Maria Pia Stori, Docente L2, Bologna

Monica Ricci, Formatrice L2, Forlì

In particolare per i Formatori di L2:

Nadia Allegri, Formatrice L2, Parma

Roberta Calboli, Formatrice L2, Forlì

Maura Calzetti, Formatrice L2, Parma

Milena Lupetti, Formatrice L2, Modena

Iole Pippo, Formatrice L2, Modena



interessanti elementi di contraddizione, apparenti o sostanziali, come anche nuclei problematici e ambivalenze strutturali, tali da meritare una successiva investigazione.

È così che, snellendo drasticamente il precedente questionario, si è arrivati a costruire una ristretta batteria di domande attorno a quelli che sono sembrati essere i nodi più spinosi direttamente speculari al processo d'insegnamento/apprendimento.

La nuova edizione del test, assottigliata su poche linee portanti, è stata quindi somministrata all'intero campione regionale.

Ne sono scaturiti dati quantitativi e qualitativi di ampio respiro, attorno ai quali si è aperto un vivace dibattito con i formatori nel corso di alcune sedute dedicate alla lettura, a più voci, delle risposte offerte.

Riportiamo, in questa sede, alcuni frammenti di riflessione svolti attorno a variabili cruciali dello spaccato preso in esame, non quale quadro ultimativo, ovviamente, bensì come possibile contributo alla lettura critica di un fenomeno complesso come è quello della generalizzazione della lingua straniera.

Siamo infatti convinti, da un lato, che tale processo di generalizzazione incida fortemente nell'attuale panorama riformato della scuola elementare, dall'altro, che esso dovrà essere opportunamente guidato verso gli esiti più efficaci, con l'impegno di tutte le parti in causa: docenti, dirigenza, sistema complessivo di governo della scuola.

I segmenti su cui si è più incentrata l'analisi interpretativa dei dati sono relativi a quattro macro ambiti e cioè:

1. *Programmazione,*
2. *Didattica e metodologia,*
3. *Abilità,*
4. *Interdisciplinarietà.*

Rispetto alla variabile programmazione, l'elemento più macroscopico appare essere la *mancaza di un forte progetto comune condiviso* da parte del Collegio

dei docenti che sembra optare, nella pluralità dei casi, per una programmazione-sommatoria dei diversi specifici disciplinari.

Infatti, soltanto il 6% dei docenti dichiara che la programmazione-annuale è compiuta *anche* insieme ai docenti degli altri ambiti, mentre per il 78% dei casi essa è stilata dai soli docenti di lingua straniera dello stesso collegio.

Viene a cadere la possibilità di una costruzione "corale" del progetto didattico e di quelli che ne sono gli obiettivi fondanti, ivi compreso il principio dell'unitarietà dell'insegnamento e dell'integrazione disciplinare.

Durante la scansione annuale della programmazione, i docenti specialisti recuperano una progettazione in comune ai team (72%), ma c'è veramente da chiedersi su quale scenario di fondo tale progettazione pragmatica vada a collocarsi se il Collegio non riesce a lavorare, all'inizio d'anno, sulla "struttura che connette" (Bateson, *Mente e natura*, 1979) le linee portanti del progetto scolastico, a partire, per esempio, da una visione necessariamente integrata dell'educazione linguistica, nelle sue diverse declinazioni.

Emerge, soprattutto dal punto di vista di chi deve lavorare sul campo, una domanda precisa: come ricordare le singole programmazioni disciplinari al progetto globale della scuola, cioè alla specifica cultura di ciascuna scuola reale?

I docenti additano alcuni diffusi *malesseri della programmazione*:

- a) ritardo nelle nomine degli insegnanti (impedisce la stesura di una programmazione comune con gli altri docenti);
- b) impossibilità di conciliare gli orari (scegliere lo stesso giorno diventa molto difficile; paradossalmente, la flessibilità introdotta dal contratto, può rendere più problematico il raccordo) e compressione delle ore a disposizione;
- c) burocratizzazione dei processi

e conseguente marginalizzazione dei destinatari reali dell'attività docente: gli alunni, che andrebbero invece riconosciuti come persone, come soggetti attivi del processo di insegnamento/apprendimento;

- d) scarsa attenzione alle problematiche trasversali, come quelle dell'handicap e delle difficoltà linguistiche...

In questo contesto, controverso appare il ruolo della C.M. 116 relativa al nuovo contratto. Per alcuni docenti essa ha contribuito alla "satellizzazione" dei gruppi entro il Collegio, fomentando i processi di secondarizzazione; per altri, ha attribuito al Collegio una funzione strategica di integrazione progettuale attraverso la valorizzazione delle competenze specifiche ("*...Il gruppo docente gestirà concretamente ambiti, tempi, organizzazione delle attività con la migliore utilizzazione delle disponibilità, delle competenze e delle esperienze in un quadro di efficace collaborazione professionale...*").

I problemi della programmazione richiamano il forte rischio di secondarizzazione che investe l'attuale universo della scuola elementare, su cui il segmento 4 relativo alla *interdisciplinarietà* ha opportunamente insistito.

Da questo punto di vista il monitoraggio conclusivo ha confermato i risultati delle precedenti rilevazioni. In sostanza (E1) le sinergie tra L2 e curriculum si realizzano prevalentemente (72%) all'interno delle ore di lingua straniera (*interdisciplinarietà autocentrata*), mentre scarsa appare la disponibilità ad interrogarsi sui connettivi processuali-metodologici che legano la lingua straniera alle altre discipline e, più in generale, le discipline tra loro (apprendimento *come rete di modelli*). Anche le correlazioni con la lingua italiana, che dovrebbero rientrare in una prassi consolidata, si attestano su valori percentuali (32-34%) non elevati, e comunque addirittura inferiori a quelli segnalati dai



monitoraggi precedenti (55%).

Se è dunque palpabile il distacco degli altri insegnanti dalla lingua straniera in quanto se ne “sconosce” l’impatto sul bambino (processi attivati, abilità, metacognizioni...) e sul curricolo, non può, per contro, essere sottaciuto il “vezzo” di autoreferenzialità in cui cadono talvolta i docenti di L2, siano essi specialisti o specializzati.

Facendo propria un’ottica di reciprocità, il gruppo dei docenti formatori ritiene che possano essere individuati alcuni possibili “rimedi” per ridimensionare, attraverso azioni positive, realmente percorribili, il rischio della frantumazione del progetto didattico e del curricolo.

Tra le soluzioni prospettate, si giudica indispensabile:

- alimentare il dialogo e il confronto con i colleghi delle altre discipline,
- riconoscere la centralità dell’alunno come persona ed il suo diritto ad una formazione integrante ed integrata,
- riconoscere la funzione formativa della lingua (ma anche delle altre discipline), potenziando gli obiettivi trasversali,
- elaborare modelli di programmazione integrata tra progetto comune e programmazioni disciplinari,
- potenziare corsi di formazione sulle abilità trasversali, aperti a tutti i docenti,
- rafforzare le Commissioni di L2, sia nelle scuole che a livello provinciale, avviando circuiti informativi che superino il limite della autoreferenzialità.

Il segmento C) -Didattica e metodologia - ha voluto investigare la consapevolezza dei docenti rispetto ai metodi adottati e alle prassi didattiche attivate.

L’87% del campione regionale dichiara di selezionare situazioni di comunicazione reale, individuandone la funzione relativa ed il

registro linguistico più congruo.

Il criterio di gran lunga prevalente alla base della selezione degli obiettivi è quello della “utilità/frequenza d’uso” tipico d’un approccio comunicativo piuttosto che il principio “dal facile al difficile” connotante i metodi strutturali.

I docenti, dunque, rivelano una buona consapevolezza metodologica di fondo.

Qui non si tratta, ovviamente, di santificare la validità della scelta di questo o quel metodo, anche se il quadro istituzionale normativo (circolari ministeriali a partire dal ‘91, sillabo inviato alle scuole, un po’ meno i Programmi...) sulla linea delle risultanze glottodidattiche, ha sicuramente individuato, in questi anni, alcune “opzioni forti”. Tra queste c’è l’approccio comunicativo che mette al centro il criterio, appunto, della frequenza d’uso.

Tuttavia premeva maggiormente, attraverso la riflessione sollecitabile dal questionario, far emergere la necessità di una coerenza nelle scelte, rispetto ai fini che si vogliono perseguire.

Paradossalmente tutte le scelte potrebbero andar bene, purché argomentate e legate ad un progetto coerente Teoria-Prassi.

E allora ecco affacciarsi qualche contraddizione nella posizione espressa dai docenti. Se la stragrande maggioranza manifesta di optare per occasioni di comunicazione reale, un folto numero di docenti si preoccupa anche di selezionare “le strutture”. Ciò appare contraddittorio, in quanto, nell’approccio comunicativo si programma “la funzione”, il segmento di comunicazione e non la struttura! Sembrerebbe che molti docenti utilizzino come sinonimi i concetti di *struttura* e *funzione*. Comunque, al di là delle parole, la discriminante è vedere se si mette la situazione al servizio dell’obiettivo linguistico o dell’obiettivo comunicativo.

Perché non si tratta, naturalmente,

“se” insegnare i meccanismi della lingua, ma *quando* e *come* farlo e con quali priorità.

I docenti formatori, interpretando i dati, hanno voluto riaffermare un’altra opzione forte, da individuarsi nella relazione con il bambino/allievo reale che ci si trova davanti.

Solo a partire, infatti, dai bisogni reali dei ragazzi che ci sono affidati (bisogni autentici, indotti, artificiali...bisogni di incontro, di gioco, di manipolazione...), possiamo costruire una lingua che sia autentico veicolo di comunicazione e scambio.

Il segmento D, incentrato sulla scansione delle abilità, ha inteso approfondire, in modo specifico, le questioni relative all’introduzione dell’abilità di scrittura e all’avvio del processo di lettura, rispetto alle quali esistevano margini di ambiguità nelle risultanze dei monitoraggi precedenti.

I dati del questionario, lasciano tuttora qualche spazio ad ambiguità di interpretazione circa il quando ed il come si introduce la capacità di lettura e quando l’allievo viene avviato alla capacità di scrittura.

Ciò nonostante possiamo ricavare alcune indicazioni di tendenza incontrovertibili e che possiamo così riassumere:

1. la maggior parte degli insegnanti, specialisti o specializzati, avvia precocemente gli allievi al riconoscimento dei grafemi della lingua, e questo difformemente dalle indicazioni dei Programmi, che invitano a concentrare l’attività didattica sulla lingua orale;
2. il contatto con i segni della lingua avviene a partire dalla sicura assimilazione dei fonemi;
3. tutti gli insegnanti avviano gli allievi alla lettura entro il primo anno;
4. una percentuale tra il 60 ed il 70% dei docenti dichiara che la



lettura costituisce obiettivo didattico specifico del secondo anno e la restante percentuale si attesta sul terzo anno;

5. la mera riproduzione dei segni della lingua compare entro il primo semestre del primo anno;
6. la capacità di scrittura autonoma costituisce obiettivo specifico del terzo anno per oltre la metà del campione esaminato.

Sembra essere diffusa presso i docenti una ambiguità di fondo tra i concetti di “riconoscimento” (per noi da intendersi come “capacità di associare fonemi e grafemi”) e “lettura” (che per noi è la “capacità di decodificare un testo in senso diacronico”), spesso considerati invece sinonimi, nell’accezione di “controllo della correttezza della pronuncia”, con evidenti rischi di appiattimento didattico e disamoramento alla lingua da parte degli allievi.

A conclusione del monitoraggio si può affermare che restano, necessariamente, punti d’ombra ed elementi di ambivalenza.

Così come pure si può discutere sul significato euristico dell’investigazione e sul valore intrinseco del questionario come metodologia di rilevamento.

In effetti, nei gruppi di lavoro, si è ragionato a lungo sulle effettive potenzialità del questionario quale strumento di analisi e di conoscenza della realtà. Sono state anche segnalate qua e là posizioni di “diffidenza” sul reale livello di rispecchiamento tra prassi concretamente attivate e lettura offerta delle stesse nel rilevamento.

Dubbi siffatti animano sempre il percorso di qualsivoglia ricerca. A parere della Commissione tecnica, il questionario ha rappresentato lo strumento più diretto per coinvolgere i docenti, entrare all’interno delle classi, conoscere un fenomeno così complesso a livello regionale.

D’altra parte il monitoraggio ha voluto profilarsi essenzialmente come *lavoro in comune*, da realizzarsi insieme ai docenti e ai formatori, per creare una rete reale di dibattito, confronto, disseminazione e modifica delle prassi.

Questo forte impegno comune c’è stato. Certo, altri strumenti ed altre soluzioni potranno e dovranno essere adottati dall’amministrazione e dai singoli gruppi di lavoro per mantenere vivo il bisogno di conoscenza e di autoformazione.

Crediamo nello slancio progettuale che i diversi gruppi territoriali (Osservatori sulla lingua due,

Équipe di coordinamento, Centri di ricerca) vanno sempre più assumendo.

Sarebbe davvero un peccato che la motivazione dei docenti - senza la quale è impossibile costruire azioni efficaci - venisse a disperdersi proprio ora, per stanchezza, a sei anni dall’avvio della sperimentazione.

Dal canto nostro, come IRSSAE, abbiamo voluto partecipare a questa avventura di cui il monitoraggio ha rappresentato, auspichiamo, una testimonianza qualificante. ■

Bibliografia

- M. Bertacci, *Una stagione di bilanci: la sperimentazione della L₂ al bivio del primo triennio*, in *Innovazione Educativa*, n. 1, Gennaio-febbraio 1996
- M. Bertacci (a cura di), *La lingua straniera nella scuola elementare. Il progetto di monitoraggio dell’IRSSAE Emilia Romagna*, in *Innovazione Educativa*, n. 4, Luglio-agosto 1996
- M. Bertacci (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola elementare*. Atti convegno nazionale, Bologna, 5-7 maggio 1994, Synergon, Bologna, 1994
- M. Bertacci, *L’integrazione della lingua straniera nel curriculum della scuola elementare*, in *Lingua e nuova didattica*, settembre 1996
- M. Bertacci, R. Sanzo (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola elementare. Una sfida europea*, Armando, Roma, 1994

IRSSAE INFORMA

“Da Alice a Pippi Calzelunghe: immagini d’infanzia nella letteratura e nella filmologia” è una videocassetta della durata di un’ora e mezza che verrà presentata al termine dell’omonimo corso di aggiornamento, condotto da Arturo Ghinelli e Adriana Quercé, che il Centro di Documentazione Educativa di Modena propone per il secondo anno consecutivo.

La videocassetta, utilizzata come supporto al corso stesso, costituisce la documentazione dell’intero percorso seguito e può essere uno strumento di lavoro per gli insegnanti della scuola elementare e secondaria di 1° grado nonché un utile sussidio per gli insegnanti della scuola materna.

Raccoglie informazioni d’infanzia che si ritrovano nei classici della letteratura per ragazzi e quelle che la filmografia, non solo per ragazzi, ha fatto entrare nell’immaginario collettivo. Le immagini sono state articolate per categorie molto ampie: “Le bambine sognanti”, “I bambini cattivi”, “I bambini buoni”, “I bambini e la morte”, “I bambini e la guerra”, “I bambini e la diversità”.

Le immagini, presentando un’infanzia che non c’è più, rendono evidente come le nostre società non siano sempre fatte per i bambini e come sia profonda la solitudine in cui spesso vivono. È indispensabile che gli educatori sappiano riconoscere gli stereotipi che la letteratura ha costituito nel loro immaginario, altrimenti, frastornati da queste immagini dell’infanzia, rischiano di non vedere i bambini veri che hanno davanti tutti i giorni.

Per informazioni, CDE - Via Saragozza 100, Modena, tel. 059-216212

Anno XVIII
Numero 1
Gennaio - Febbraio 1998

INNOVAZIONE EDUCATIVA



1

Bollettino bimestrale dell'Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione,
Aggiornamento Educativi dell'Emilia Romagna.

Spedizione in abbonamento postale art. 2 comma 20/c Legge 662/96.

IRRSAE



Emilia Romagna



Bimestrale dell'Istituto Regionale di Ricerca,
Sperimentazione, Aggiornamento Educativi dell'Emilia
Romagna (IRRSAE-ER) via Ugo Bassi, 7 - 40121
Bologna, tel. 051 - 227669 fax 051 - 269221



Il bimestrale INNOVAZIONE EDUCATIVA viene inviato gratuitamente a tutte le scuole statali e non statali dell'Emilia Romagna, a Enti, Istituti, Assessorati, Uffici dell'Amministrazione Pubblica Istruzione, Consigli Distrettuali, Provinciali, Centri di Lettura, Organizzazioni Sindacali operanti nella regione Emilia Romagna. La rivista viene pure inviata gratuitamente a Redazioni di pubblicazioni specializzate, Autorità centrali ecc. Copie stampate e inviate n. 3000. Gli Enti interessati possono chiederne l'invio che sarà gratuito.