

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

Anno 1999 n. 1
Gennaio - Febbraio 1999

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:

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

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** Tra Regolamento dell'Autonomia e Contratto - Scuola *di A. Luisi*

▼ Area politico - istituzionale

- 3** Autonomia e monitoraggio
Il ruolo degli IRSSAE *di F. Frabboni*
- 5** La dimensione ecosistemica della ricerca
negli IRSSAE *di F. Frabboni*

▼ Area pedagogico - culturale

- 8** Le parole della ricerca
N. 5 Insegnante - Ricercatore *di P. Senni*
- 13** Le parole dell'autonomia
N. 5 Monitoraggio *di F. Piazzì*

▼ Area didattico - professionale

- 14** Uno stile non valutativo per il monitoraggio *di T. Pedrizzi*
- 16** Progetto F.I.O.R.E. - Le questioni cruciali della formazione in servizio *di I. Summa*
- 20** Scuola e comunità locale - L'esperienza della scuola Media Statale di Molinella (BO) *di F. Roncarati*
- 22** Due o tre cose sul programma di storia *di F. Marostica*



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 25/3/98

.....

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

di Armando Luisi
IRRSAE Emilia Romagna

Tra Regolamento dell'Autonomia e Contratto-Scuola

Lo schema di Regolamento per l'Autonomia e il Contratto di lavoro per il personale della scuola sono due importanti pilastri del nuovo sistema scolastico. Da essi può venire un impulso per la ricerca di nuove identità delle istituzioni scolastiche autonome.

Sono stati diffusi quasi contemporaneamente nella loro versione definitiva due importanti documenti: lo schema di Regolamento per l'Autonomia e il Contratto di lavoro per il personale della scuola.

In che modo i due documenti sono correlati? Si sotengono vicendevolmente? Vanno nella stessa direzione? L'analisi di una delle parole-chiave - **identità** - può aiutarci nella risposta.

Identità

Il piano dell'offerta formativa (POF) è il "documento fondamentale costitutivo dell'**identità** culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche". Il mondo scolastico fa uso della parola identità con riferimento all'io, alla persona dell'alunno. Essa viene considerata da alcuni come prodotto dei fattori biologici e delle prime esperienze di vita (e in quanto tale non viene ritenuta modificabile), da altri come autocoscienza, autostima, senso di sé ecc., quale prodotto di come il soggetto vede se stesso e di come lo vedono gli altri.

L'identità, qualunque sia la prospettiva che la definisce, è un complesso di elementi che rendono peculiare, originale, unico un dato soggetto.

Essa caratterizza e consente il riconoscimento della persona e sta al vertice dei suoi valori, delle sue

conoscenze e credenze, dei suoi comportamenti.

La coerenza di comportamenti, conoscenze e valori può essere il segnale di un'identità stabile, sicura, orientata verso una certa *missione*.

Quando il concetto viene utilizzato con riferimento a gruppi e organizzazioni richiede qualche puntualizzazione.

Innanzitutto il rapporto fra le identità dei singoli e quella del gruppo pone il problema della condivisione di una cornice (contesto) all'interno della quale i comportamenti siano riconoscibili e, tramite essi, lo siano i valori, le conoscenze e le credenze del gruppo.

Nel gioco gruppo-individuo occorre che vi siano spazi di crescita e di gratificazione per il primo e per il secondo. L'incontro di un **io** con tanti **tu** non può risolversi in una rinuncia all'identità di alcuno di essi. L'identità dell'istituzione scolastica, quindi, non può essere intesa come un'entità sovraordinata all'interno della quale si annullano le individualità, ma come una **cosa** nuova, alla cui costruzione abbiano potuto partecipare tutti i soggetti e che per tutti è anche fonte e motivo di soddisfazione e gratificazione.

La ricerca di un'identità di gruppo non può essere risolta, allora, con atti formali e deliberativi.

Essa è l'esito di ricerche, di confronti, di conflitti, di elaborazioni culturali comuni, di chiarezza sul piano professionale e personale.

Il POF, come atto formale, ne rappresenta la sintesi, non l'inizio.

Non si costruisce un POF per dare un'identità, ma si definisce il POF in base all'identità che la scuola si è costruita.

Questo dato dovrebbe spingere a considerare la sostanzialità delle cose, per evitare che il prossimo anno scolastico le scuole si precipitino a elaborare dei POF per essere

pronti alla sfida del primo settembre 2000. Sarebbe meglio utilizzare questo anno come un periodo di *fidanzamento* nel quale due persone si conoscono e pervengono a definire una loro identità di coppia, appagante per ciascuna delle due individualità. Sarebbe meglio rivivere il momento iniziale dei gruppi di lavoro, che attraversano una fase di *caos* nella quale i singoli si conoscono e si confrontano prima di riconoscersi in obiettivi comuni e di impegnarsi per il loro perseguimento.

Il nuovo contratto può offrire spazi per andare in questa direzione, in quanto:

- riconosce il valore della formazione in servizio;
- elimina i tradizionali vincoli tipici dei mansionari, consentendo l'impiego dei docenti e l'adozione di modalità organizzative in relazione alle esigenze progettuali;
- apre spazi di impiego dei docenti in funzioni strumentali al piano dell'offerta formativa, offrendo sia uno spiraglio nuovo a una categoria senza sbocchi professionali, sia il riconoscimento (anche economico) delle competenze professionali possedute per l'espletamento di tali funzioni.

Queste aperture possono portare alla costruzione dell'identità di una scuola se i docenti hanno l'opportunità di confrontarsi e formarsi su:

- autonomia culturale e professionale (fondamenti della loro funzione);
- raccordo e coerenza fra attività individuali e collegiali (nelle quali la funzione si esplica);
- controllo (valutazione e autovalutazione).

Si tratta di temi intorno ai quali si radicano le più decise resistenze al cambiamento e che richiedono un forte impegno nella formazione, sia alle scuole, sia agli Enti, come gli IRSSAE, che saranno destinati a sostenere l'autonomia. ■

Autonomia e monitoraggio

*il ruolo degli IRRSAE **

di *Franco Frabboni*

Presidente IRRSAE

Emilia Romagna

I gruppi regionali di ricerca, che ora hanno il compito di monitorare il prodotto (il "progetto" delle scuole), per osservare il processo di implementazione della qualità, potrebbero, nel futuro, leggere periodicamente la qualità del sistema scolastico italiano e confrontarla con quella degli altri paesi europei.

Do il benvenuto a tutti voi, rappresentanti dei gruppi regionali di ricerca, che appartenete a regioni diverse, anche a statuto speciale, e a province diverse, comprese quelle autonome. Penso e spero che i lavori ai quali vi accingerete tra poco raggiungano gli esiti auspicati di tutti noi.

Per quanto riguarda gli strumenti, essi troveranno in questo seminario altri tempi e luoghi per opportune analisi, discussione, correzione e licenziatura.

Io preferisco tornare sul concetto di autonomia, rispetto alla quale sostengo volentieri la tesi che essa non possa essere disgiunta dalla riforma, ma anzi l'autonomia si può rappresentare come uno dei pezzi dello scacchiere della riforma, il pezzo regina.

Per continuare la metafora, ricordiamoci anche degli altri pezzi presenti nel gioco degli scacchi: infatti, se uso solo il re e la regina perdo anche se il mio avversario è più debole di me; quindi, devo saper utilizzare anche le pedine che sono le micro - riforme. gli alfieri, i cavalli, le torri e così via.

È nell'insieme di questo scacchiere

che si combatte la battaglia durissima contro gli avversari: non tanto la scuola tradizionale, quanto, soprattutto, le politiche tradizionali che hanno caratterizzato per tanto tempo i processi scolastici e formativi del nostro paese. Mi spiego con un esempio.

Una scuola del centro è, nei fatti, centralistica, burocratica, fiscale, una scuola che si rivolge a un alunno che non c'è, un alunno astratto, un alunno metafora, un alunno senza storia, senza tempo, senza *pedigree*, senza nulla, nudo, che non c'è.

Una scuola centralistica non può essere la scuola del diritto allo studio tanto che ha prodotto questa grave patologia che è la dispersione: su cento bambini che entrano nella scuola elementare, solo cinquanta superano la secondaria superiore a fronte dei settantacinque francesi, ottanta tedeschi, ottantacinque inglesi...

Soltanto la scuola dell'autonomia si rivolge ad un alunno che c'è, nella storia, nell'ambiente, nel contesto territoriale, nella comunità.

Quindi, l'autonomia sia il nostro obiettivo principale.

Essa persegue obiettivi che non sono soltanto legati alla gestione della scuola, ma a tanti altri aspetti importanti: il modello istituzionale stesso, la cultura organizzativa, la flessibilità e la riforma dei "programmi"...

Ora, la realizzazione dell'autonomia non può essere disgiunta dalla riforma degli IRRSAE, i quali certo hanno come compito principale quello assegnato dalla Bassanini ma vogliono anche essere momento-ponte con altre istituzioni: le Università, le Regioni, gli enti locali, il privato sociale e così via.

Le scuole potranno avere dei "rifornimenti di alta qualità" dagli

IRRSAE se gli IRRSAE giocano a tutto campo, a *zona* in termini calcistici.

Caratteristiche strutturali dei monitoraggi

Riprendo alcune tappe importanti del nostro percorso: il monitoraggio della sperimentazione dell'autonomia ha due versanti, quello delle 13.000 scuole nazionali, rispetto alle quali i nuclei hanno avuto il compito di selezionare i progetti meritevoli di un finanziamento; questo monitoraggio è, in un certo senso, statico; lo chiamerei quantitativo.

C'è poi l'altro monitoraggio, il nostro, che io definirei qualitativo, dinamico: si tratta di effettuare un monitoraggio di ambito regionale su un campione significativo a livello nazionale: 1.000 scuole sono un campione significativo, così come è altamente significativo il corredo di 300 ricercatori, chiamati dagli IRRSAE, dai nuclei e dagli Ispettori.

È importante questa compresenza di figure diverse, per tanti motivi: sia a livello regionale, sia a livello del team ed è estremamente importante il lavoro di ricerca che faranno nelle scuole.

In Emilia Romagna abbiamo 70 scuole da monitorare attraverso i GRR il monitoraggio a livello regionale va a cogliere un prodotto (che è il progetto), ma cerca di osservare un processo per vedere se è significativa - nell'iter del progetto - l'implementazione, l'arricchimento di qualità.

Quale futuro per i GRR

L'IRRSAE ha delle responsabilità di natura scientifica, sull'intera operazione, anche se non ne detiene il monopolio, perché questa

ricerca è una ricerca/azione, cioè un modo di fare ricerca con certi strumenti i cui risultati però certamente sono ad alta affidabilità scientifica.

L'incontro tra queste nuove aggregazioni, per gruppi di ricerca, è importante per stabilire se c'è la disponibilità, la volontà e soprattutto il convincimento di iniziare a costruire un viaggio insieme, dal momento che la sperimentazione finisce con il Duemila, mentre il nostro paese potrebbe/dovrebbe dotarsi di un gruppo che, strada facendo, elabora strumenti raffinati sul piano della ricerca, ad alta affidabilità, un gruppo che metta al centro della propria interazione la scuola e con due tavoli di lavoro: uno che possiamo intitolare all'*interazione* e alla *relazione*; l'altro che possiamo intitolare all'*acquisizione di strumenti* attraverso i quali verificare la qualità dei processi cognitivi, formativi e interattivi sul piano sociale e sul piano affettivo per quanto riguarda gli allievi.

Quindi ribadisco che il gruppo *deve* avere futuro, *deve* proiettarsi in quella direzione, perché se un gruppo si sente a termine rischia di lavorare con minori motivazioni.

Secondo il mio auspicio potrebbe da qui nascere una squadra, un super team con il compito di "leggere" la qualità del sistema scolastico del nostro paese secondo fasce di scuole e di produrre annualmente un rapporto, una specie di *rapporto Censis* sulla scuola (annuale o biennale), in modo tale che questi documenti siano raffrontabili con gli altri paesi europei.

Credo fermamente che questo costituisca un motivo di *carica*, un elemento di motivazione, di interesse, di curiosità.

Secondo il mio punto di vista se il nostro paese si doterà di un gruppo nazionale di ricerca sul monitoraggio dell'autonomia potrà costituire come in altri paesi un gruppo radi-

cato nel territorio, rappresentativo delle varie realtà ambientali, attraverso competenze elevate, espresse in professionalità diverse.

Ciò allo scopo di avere un osservatorio permanente su un repertorio nazionale di scuole, che dovrebbero costituire un punto significativo di riferimento, anche nel confronto europeo, circa la qualità dei processi formativi, lo stato di salute dei modelli: istituzionale, organizzativo, curricolare, didattico della scuola, se vogliamo una scuola in grado di ridurre drasticamente questi tassi insopportabili di dispersione scolastica che il nostro paese ha accumulato nel tempo.

Oggetti e strumenti della Ricerca-Azione

La ricerca-azione considera oggetto della ricerca i comportamenti, le interazioni; la ricerca-azione è una ricerca che produce cambiamento. Per fare questo, utilizza sia strumenti aperti sia strumenti semi-formalizzati.

È ricerca-azione tanto la ricerca degli strumenti iniziali, quanto la modifica degli stessi durante il viaggio; la ricerca-azione dispone di una strumentazione di bordo che può essere corretta in volo, perché mette nel pentolone della ricerca anche le dinamiche affettive, sentimentali, emotive, ecc.

Infatti, una delle caratteristiche

della ricerca-azione è che ricercatori e ricercati sono nella stessa giorra: il rapporto è circolare: lo stesso ricercato può diventare ricercatore rispetto al ricercatore stesso che diventa oggetto di ricerca.

Ora, da tempo è stata fatta verifica nelle nostre scuole, ma si tratta di una verifica attraverso schede; nelle osservazioni che sono ritornate manca il rapporto umano, la verifica con le situazioni reali, quindi col clima, con il corpo docenti, con gli allievi... questo è ancora tutto da costruire, da imparare a costruire in questa fase e nel tempo successivo.

Sottolineo quindi con particolare attenzione la delicatezza di questo vostro ruolo e soprattutto la convinzione e la motivazione che deve animarci nel far proseguire questo processo dell'autonomia affinché non sia solo un'occasione di business, di interessi che marcano attorno a progettualità nuove ma soprattutto un'occasione per liberare risorse e gratificare le professionalità su binari di grande progetto e di grande rispondenza agli obiettivi che la riforma si propone. ■

* Intervento al seminario di formazione dei Gruppi Regionali di Ricerca.

Testo non rivisto dall'autore.

IRRSAE - ER Sezione scuola materna

Seminario di studi - *Specchio delle mie brame*

Riflessioni sull'identità professionale degli insegnanti

Parma

Sala Aurea della camera di Commercio, via Verdi 2

17 aprile 1999 - ore 9:00 - 14:00

Contributi di: Andreina Bergonzoni, Alessandro Bosi, Luciano Cerioli, Mauro Cervellati, Franco Frabboni, Antonio Iattici, Sergio Manghi, Giovanna Zunino.

per informazioni e iscrizioni:

Annamaria Gruppuso

IRRSAE - ER, Via Ugo Bassi, 7 - Bologna

Tel 051/227669

La dimensione ecosistemica della ricerca negli IRRSAE

di Franco Frabboni
Presidente IRRSAE
Emilia Romagna

L'Istituto regionale attiva una pluralità di identità metodologiche intitolate alla ricerca, sia pedagogica che didattica, per perseguire l'obiettivo di un'educazione davvero permanente, all'interno di un sistema formativo integrato.

0. Premessa

I terreni investigativi degli Irsae si stanno sempre più allargando per via della doppia finalità (dal "compasso" molto profondo) che sta a fondamento dell'intero progetto di Riforma del nostro sistema formativo: (a) la prima finalità intitolata all'*educazione per tutta la vita*; b) la seconda finalità intitolata al *sistema formativo integrato* (scuola più agenzie formative territoriali).

In virtù di questa dilatazione *longitudinale* (l'educazione permanente) e *trasversale* (l'interdipendenza formativa scuola-extra-scuola) del sistema educativo, gli Irsae sono chiamati a porsi sulle spalle un "arco" della *ricerca* corredato di un ricco repertorio di *freccie investigative*, nel quale dovranno brillare le punte acuminate delle *freccie pedagogiche e didattiche*.

In particolare, l'arco della *ricerca-Irsae* dovrebbe sempre contenere sia un tridente inquisitivo di natura *pedagogica*, sia un tridente inquisitivo di natura *didattica*. Su il sipario, per dare voce a questi due protagonisti (di nome pedagogia e didattica) della ricer-

ca educativa e formativa in ambito Irsae.

1. Tre frecce investigative di nome pedagogia

Il tridente inquisitivo della *pedagogia* (la sua morfologia della ricerca) gode di tre acuminate frecce investigative di nome *ricerca teorica*, *ricerca storica* e *ricerca comparata*.

(a) La ricerca teorica.

Questa prima freccia inquisitiva nell'arco della pedagogia mira al *bersaglio difficile* di una scienza dai caratteri problematici, complessi e polimorfi. Per questo la sua ricerca teorica ha posto tendenzialmente al "centro" gli aspetti assiologico-normativi dell'educazione: cioè a dire, le *finalità* e i *valori* verso cui dovrebbe tendere la formazione della *persona* nel suo viaggio longitudinale (nelle età generazionali dell'infanzia, adolescenza, giovinezza, età adulta e senile) e nei suoi vissuti istituzionali (famiglia, scuola, associazionismo, lavoro, tempo libero). Tra le molteplici chiavi di lettura della ricerca teorica ci sembrano particolarmente convincenti quelle intitolate al razionalismo critico, alla fenomenologia, all'argomentazione, all'epistemologia metateorica. Questi approcci inquisitivi hanno in comune la pratica di un *metodo critico* per indagare l'intricato e polimorfo congegno pedagogico, per individuarne le strutture profonde, per coglierne l'identità formale ed evidenziarne l'intrinseca complessità. In altre parole. Pur nella varietà dei suoi paradigmi metodologici (la dimensione filosofica ed epistemologica), la ricerca teorica trova un terreno unificatore nella ricognizione delle cifre genetico-

strutturali del sapere pedagogico e nei meccanismi di articolazione-disarticolazione-riagggregazione delle sue finalità e dei suoi contenuti educativi.

(b) La ricerca storica.

Questa seconda freccia inquisitiva nell'arco della pedagogia mira al bersaglio grosso della storicità del sapere pedagogico nella duplice dimensione investigativa dei *modelli pedagogici* (delle idee e delle dottrine educative, delle monografie sui classici) e delle *istituzioni formative* (scolastiche ed extrascolastiche). Con la *nuova storiografia* si è in parte accantonato l'impianto tradizionale, fondato sullo studio delle *dottrine* e delle *istituzioni* per la necessità di comprendere nuovi e più complessi "soggetti" e "oggetti" di indagine storica. In particolare, alla storia della scuola si è aggiunta quella di altre agenzie formative (l'universo extrascolastico, a partire dalla famiglia): il che ha dilatato il "compasso" della ricerca storica in grado, ora, di comprendere una pluralità di soggetti dell'educazione. Ci riferiamo ai bambini e alle bambine, agli anziani, agli handicappati: ad un pianeta della *diversità* ricco di storie, di domande, di bisogni, di diritti, di aspirazioni, di utopie. Questo tradizionale mondo sommerso (e del silenzio) dell'educazione ha costretto la ricerca storica a moltiplicare e raffinare le proprie fonti e le proprie metodologie investigative. Alle "fonti" tradizionali oggi si accompagnano nuovi archivi di ricerca: documenti privati, diari, epistolari, arredi/materiali didattici, *et al.* Alle "metodologie" tradizionali oggi si accompagnano nuovi approcci inquisitivi: il narrativo, l'economico-sociale, l'euristico-

filologico, il genetico-evolutivo, *et al.*

(c) *La ricerca comparata.*

Questa terza freccia inquisitiva nell'arco della pedagogia mira ad un "bagaglio" poco esposto in passato: la messa a confronto di *modelli diversi* di sistemi educativi, ognuno siglato dalla propria specificità territoriale e nazionale. La raccolta, la formalizzazione e la comparazione di dati quantitativi e qualitativi relativi agli ordinamenti giuridici, amministrativi, organizzativi, curricolari e didattici dei sistemi scolastici (e non) vigenti nei singoli Paesi permettono di cogliere *somiglianze e differenze* al fine di favorire revisioni, armonizzazioni, arricchimenti nei singoli contesti formativi e educativi.

In quanto metodologia investigativa "giovane", la ricerca comparata si è tradizionalmente avvalsa di più approcci inquisitivi paralleli ma separati tra loro fino a configurare una sorta di metodo *a canne d'organo*: la sociologia dell'educazione, la statistica, la storiografia, l'etnografia, *et al.*

Le ricerche ultime nell'ambito della comparatistica privilegiano tendenzialmente (e giustamente) prospettive *sistemiche* e, quindi, metodologie interattive, olistiche, complessuali in grado di documentare la dialettica *società-cultura* all'interno dei percorsi educativi dei singoli Paesi: possibile con un approccio investigativo multiplo, che sia, insieme, osservativo-descrittivo-interpretativo-comparativo.

2. Tre frecce investigative di nome didattica

A sua volta, il tridente inquisitivo della *didattica* (la sua morfologia della ricerca) gode di tre acuminatae frecce investigative di nome *ricerca sperimentale*, *ricerca clinica* e *ricerca-azione*. Quest'ultima ha il merito di riannodare - facendosi punto di sintesi a posteriori -

la ricerca sperimentale e la ricerca clinica.

(a) *La ricerca sperimentale*

Questa prima ruota investigativa del calesse didattico in viaggio nel pianeta scolastico mira al traguardo dell'osservazione-conoscenza-interpretazione-verifica dei processi formativi (la socializzazione e l'apprendimento) mediante l'uso di strumenti di indagine altamente formalizzati, dotati di rigorosi e affidabili protocolli descrittivi e interpretativi, nonché di prove oggettive di misurazione e valutazione delle dinamiche relazionali e dei rendimenti cognitivi degli allievi. In queste righe, ci limiteremo ad accendere i riflettori della ricognizione didattica su un "duplice" modo di essere della ricerca sperimentale, sulla "doppia" identità ritagliata dal suo dibattito metodologico e dalla sua pratica didattica.

(a 1)

Prima identità metodologica: la ricerca come controllo sperimentale.

Questa procedura chiama in campo un'articolata e affidabile "batteria" di strumenti investigativi dai comprovati (e "tarati") - per significatività e validità - vincoli procedurali e statistici nell'interpretazione dei dati raccolti e dei protocolli di analisi.

(a 2)

Seconda identità metodologica: la ricerca come stile sperimentale.

Questa procedura chiama in campo un modello ("stile") formativo della scuola in cui ricerca e sperimentazione si danno didatticamente la mano, pedalano sullo stesso tandem per percorrere i sentieri dell'istruzione scolastica.

Lo "stile" sperimentale ha l'indubbio pregio di dire risolutamente no a modelli didattici tendenti ad imporre nella scuola *metodi normativi e assoluti*, validi per tutte le latitudini scolastiche: siano, questi

modelli, declinati su assiomi *culturacentrici* (è la didattica "prescrittiva" che introduce nella scuola le pratiche formative preconfezionate e surgelate: chiavi-in-mano) oppure su assiomi *bambinocentrici* (è la didattica "spontaneista" che celebra il culto della pedagogia del caso: estemporanea, assistemata, priva di qualsivoglia vincolo procedurale).

(b) *La ricerca clinica*

Questa seconda ruota investigativa del calesse didattico in viaggio nel pianeta scolastico mira al traguardo della valorizzazione educativa dei processi di socializzazione: a partire dai vissuti emotivo-affettivi e dalle dinamiche interpersonali che condizionano profondamente i processi di alfabetizzazione. Questo ambito di ricerca si propone di trasferire in campo didattico le metodologie tipiche del *setting* della psicologia clinica, della psicoanalisi e dell'antropologia culturale tant'è che la ricerca clinica è tutt'uno - in ambito scolastico - con la clinica della formazione (degli allievi, degli insegnanti, degli operatori di territorio, ecc.). Al centro della ricerca clinica troneggia, dunque, la *relazione*: la categoria spazio-temporale del "quotidiano" dove il singolo esalta la propria soggettività come fonte di interiorizzazione-esteriorizzazione. La ricca trama dei rapporti relazionali (di trasfert e di controtrasfert) trova nella *biografia* - come narrazione compilata dal ricercatore - e nell'autobiografia (come "narrarsi" da parte dell'oggetto-soggetto della ricerca) la metodologia inquisitiva più penetrante e raffinata per l'esplorazione di vissuti qualitativi tendenzialmente refrattari all'uso di pratiche iperformalizzate (utili per analisi di natura quantitativa). Quindi, storie e racconti di vita, biografie e autobiografie, che chiedono al ricercatore elevate capacità di *ascolto* e sensibilità di *colloquio*

assieme ad alcune procedure formali utili come “canovaccio” di raccolta delle testimonianze relative alle “memorie” di coloro che danno voce alla ricerca clinica.

Per esempio, sembra metodologicamente fertile stimolare i racconti (orali e scritti) di chi narra la propria storia di vita invitandolo a dare risposta a questi *topoi* (luoghi) esistenziali: le stagioni più significative dell'apprendimento scolastico e non; le persone più significative della vita relazionale; i “mentori” più significativi nella costruzione della propria identità individuale e sociale; gli eventi più traumatici e dolorosi della vita, e così via.

(c) *La ricerca-azione*

Questa terza ruota investigativa del calesse didattico in viaggio nel pianeta scolastico mira al traguardo di una scuola della ricerca: possibile se la metodologia investigativa offre un'elevata “affidabilità” scientifica (come nel caso di quella sperimentale) e, insieme, comporta modeste cifre di vincolo “procedurale” (come nel caso di quella clinica).

La Didattica apre le porte della ricerca come strategia diffusa di insegnamento-apprendimento. Di più. La prossima scuola della Riforma - intitolata nel nome e nel segno dell'autonomia - è chiamata a esibire il segno di riconoscimento didattico di scuola della ricerca. Bene. Scuola della ricerca significa costruire un processo formativo fondato sul metodo dell'indagine empirica, dotato di un congegno inquisitivo di natura prasseologica. Se la scuola della Riforma saprà promuovere una diffusa ricerca dai fondamenti “empirici” dovrà necessariamente esprimere un'opzione esplicita per la ricerca-azione (che sigleremo RA), unanimemente legittimata come modello inquisitivo “ponte” (di mediazione dialettica) tra le forme accademiche della ricerca

in campo pedagogico (storica, teorica, comparata) e le forme scolastiche della ricerca in campo didattico (sperimentale e clinica). La RA è quel particolare modo di fare investigazione che sta ricevendo crescenti riconoscimenti pedagogici per il fatto di disporre di una patente epistemologica forte: cioè a dire, di un rigoroso sistema di ipotesi (teoria) nonché di efficaci strategie metodologico-operative (prassi). In forza di questo suo apparato *congetturale* e *materiale*, la RA risulta in grado di interagire dialetticamente con le altre epistemologie della ricerca - (storica, teoretica, comparata, empirica), proponendosi quale crocevia di confluenza e di sintesi ecosistemica di tale ricca fenomenologia investigativa.

In questo quadro concettuale, la RA si fa valere come percorso investigativo dalle diffuse cifre “trasformative” (le sue procedure e i suoi esiti portano a “cambiare” i terreni inquisitivi di natura educativa). In esso il soggetto che investiga e l'oggetto di indagine sono posti in dinamiche metodologiche di tipo *circolare*: l'uno e l'altro sono in rete, consumano un'esperienza sistemica e sinergica proprie di una ricerca che con l'azione produce un *cam-bio* nel “circolo” dei protagonisti dell'indagine formativa. Un *circolo* e una *rete* che non creano separazione e tantomeno gerarchizzazione tra gli “attori” della ricerca; creano invece *coinvolgimento* in un viaggio inquisitivo che assicura emancipazione individuale e trasformazione sociale.

Vediamo, ora, i segni di riconoscimento della sua doppia patente: *epistemologica* e *metodologica*.

Quali sono le “generalità” della patente metodologica della RA? Fondamentalmente sono sette i suoi stemmi procedurali.

In quanto “crocevia” di incontro delle citate prime due ruote investigative del calesse didattico, brillano sul petto della RA molte

“medaglie” che a una osservazione più accurata presentano la forma e il numero di sette “stemmi” di natura metodologica. Li elenchiamo.

- 1) Esiste nella RA una stretta connessione tra oggetto di ricerca e problemi sociali. Come dire, la produzione delle conoscenze non viene mai separata dal momento dell'azione. Di più: possibilmente la conoscenza dovrebbe essere risolta nei fatti educativi.
- 2) La RA considera sempre i risultati della ricerca come né oggettivi né definitivi, in quanto riflettono un “processo” e non un prodotto.
- 3) La RA coinvolge *esistenzialmente* i ricercatori al punto che sono oggetto di analisi (di riflessione epistemologica) gli stessi “vissuti” del gruppo di ricerca.
- 4) Nella RA gli oggetti di indagine subiscono un cambiamento-emancipazione: cioè a dire, la RA produce una maturazione qualitativa degli “attori” della ricerca.
- 5) Le procedure metodologiche della RA non sono determinate a priori, perché sono conseguenti alla *natura* dell'oggetto di indagine. Quindi tattiche, strategie, procedure sono da selezionare in rapporto alla tipologia degli oggetti della ricerca.
- 6) La RA riabilita *l'affettività* e *l'immaginario*. La tesi di Pourtois è che il ricercatore non può sottrarsi alle multiple relazioni (sociali, affettive, esistenziali) che si ramificano tra lui stesso e ciò che studia.
- 7) La RA attua per principio la *valutazione formativa, in itinere*, con lo scopo non di validare “verità”, ma di ampliare le possibilità di sviluppo di un determinato oggetto di indagine.

di Paolo Senni
IRRSAE Emilia Romagna

Le parole della ricerca

N. 5 Insegnante - Ricercatore

“Insegnante-ricercatore”: ruolo richiesto, formazione non prevista. Una cosa poco seria?

Parto per raccogliere alcuni essenziali elementi per la “parola n. 5 della ricerca” *insegnante-ricercatore*, da alcune riflessioni che ho presentato nella “parola n. 3 conoscenza”, sui rapporti tra conoscenza e ricerca.

Attorno ai concetti-funzioni di *ricerca-formazione* e *ricerca-professione*, per introdurre un esempio concreto di conoscenze necessarie a degli insegnanti-ricercatori in una specifica situazione di ricerca, osservavo quanto segue.

L'intreccio fra le due domande principali (cosa è conoscenza in rapporto a ricerca e a cosa serve) e le domande ausiliarie (cosa serve per fare ricerca e quali sono i risultati) mi sembra costituisca il nocciolo della ricerca-formazione e della ricerca-professione docente e possa portare, in via deduttiva, alle seguenti ipotesi:

- conoscenza in rapporto a ricerca nella scuola è cosa bisogna conoscere e saper fare per poter fare ricerca o, meglio, cosa o come bisogna essere;

- fra conoscenza e ricerca c'è un'osmosi con interazioni reciproche; per fare ricerca sono necessarie conoscenze e la ricerca produce conoscenze utilizzabili nella professione insegnamento-ricerca (l'aumento di conoscenza derivante dalla ricerca aumenta le capacità professionali dell'insegnante; iniziare a fare ricerca o mettersi in situazione di ricerca produce di per sé conoscenza utile alla ricerca e alla professione).

Se ciò può apparire di una qualche considerazione e utilità al fare scuola, in particolare la qualità dell'essere come presupposto del saper fare ricerca (essere = ricercare), non può non stridere con una

specie di maleficio che mi sembra di poter constatare in proposito nella situazione della scuola e della ricerca in campo educativo italiane. Chi, interessato e convinto che le competenze relative al fare e analizzare ricerca rivestano un carattere strategico nella soluzione dei problemi della scuola, voglia compiere un'indagine sugli scritti normativi recenti e meno e sulla letteratura pedagogica nell'ambito della formazione iniziale o in servizio degli insegnanti, penso non possa non notare come, e questo sarebbe l'incantesimo, la competenza di ricerca sia in genere data per scontata, non si parli quasi mai di percorsi di formazione in proposito, quasi il saper fare ricerca fosse un prezioso fatto genetico collegato alla competenza disciplinare: ricercatori si nasce o lo si è per definizione. Alcuni semplici esempi. Nei concorsi in campo scolastico si attribuiscono punti, pochi, a pubblicazioni risultato di ricerche; riforme e innovazioni prevedono nelle scuole e negli insegnanti, fra le altre, capacità scientifiche e di ricerca di alto livello; soluzioni didattiche di pregio inventate da insegnanti rimangono lettera morta e non suscitano il dovuto interesse nella ricerca ufficiale. Perché questo far capolino di un'attività di ricerca al di fuori di qualsiasi riconoscimento istituzionale e di specifici percorsi formativi? Forse perché la pedagogia e l'educazione sono in Italia per tradizione figlie della filosofia e gli statuti ufficiali pedagogici hanno disprezzato la ricerca empirica o la ricerca sul campo? O forse perché ha prevalso l'assunto che la preparazione disciplinare comporti automaticamente competenze di ricerca trasferibili anche al di fuori della disciplina stessa? Anche la trattatistica scientifica italiana o di

importazione mi sembra che raramente insista sulla necessità e sulle modalità di percorsi di formazione delle competenze di ricerca a vari livelli.

Non è compito delle presenti brevi note ricercare cause culturali o spiegazioni storiche. Chi ha letto e seguito le argomentazioni e le formalizzazioni del discorso sulla ricerca finora condotto nelle precedenti quattro parole avrà senz'altro capito il mio punto di vista in proposito. Per questo ho voluto iniziare a parlare dell'*insegnante-ricercatore* individuando quella che mi sembra una grave lacuna: non mi sembra serio caricare la scuola e gli insegnanti di compiti altamente scientifici quando non si è finora sufficientemente investito nella ricerca educativa e nella qualificazione (anche economica e sociale) della professionalità in questo senso (aprendo contemporaneamente il canale degli interventi esterni o della possibilità per gli istituti della delega ad altri, come prevedono le recenti normative per ciò che concerne la ricerca didattica e organizzativa e la valutazione della qualità). Occorre rendersi conto del ritardo e della persistente eterodipendenza e cercare di lavorare seriamente in questo campo, senza mettere la testa sotto la sabbia o voler fare le nozze coi fichi secchi o aspettarsi la soluzione di tutti i problemi dagli interventi di società private. Il sistema IRSSAE-CEDE-BDP appare lo strumento disponibile sulla carta, così come le regioni, il mondo della formazione professionale e le Università.

Una formazione di ricerca per gli insegnanti.

Non si creda che la decisione di partire da un'osservazione critica sia il segno di un'inclinazione al

piangersi addosso o al criticismo o, peggio, ad un preconetto negativo nei confronti delle abilità e competenze degli insegnanti. Chi scrive, da più di vent'anni, sia per essere approdato alla pedagogia e all'educazione da una scienza storico-positiva (l'archeologia), sia per aver collaborato continuativamente con ricercatori di professione, impegnati in ricerche importanti e originali, sa che la scuola compie ricerca in modo endemico, che l'insegnante è un ricercatore *per* professione, sa che possono coesistere diversi e ugualmente dignitosi livelli di ricerca (nelle Università, negli IRSSAE, nelle associazioni professionali, negli enti locali, nelle scuole), che dovrebbero interagire in modo preordinato, alimentandosi a vicenda.

In una precedente riflessione sulla ricerca degli IRSSAE veniva individuata nella *reciprocità* fra Scuola e IRSSAE una funzione operativa e formativa, una strada per uscire dal sortilegio dell'implicito formativo in fatto di ricerca.

La ricerca Irrsae decide le tematiche in stretta relazione ai bisogni del Sistema scolastico utilizzando paradigmi attenti ai protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento nell'ambito delle caratteristiche tipiche del territorio in cui opera. Essa può decentrarsi su base territoriale (anche per mezzo di strumenti telematici) anche con un confronto a distanza, secondo un principio di *reciprocal teaching*, che serva a formare un costume e una competenza nel fare ricerca decentrati sul territorio. *Il fare ricerca da parte dell'Irrsae diviene un far fare ricerca agli operatori scolastici, perchè possano elaborare informazioni per assumere decisioni.*

Gli insegnanti sono la fonte principale della ricerca didattica e devono essere messi in grado di riflettere sul loro sapere, per arrivare al superamento, pur nella distinzione di ruoli, fra il ricercatore e l'operatore. Se la fonte principale sono le esperienze degli insegnanti, la ricerca educativa Irrsae si deve dotare di strumenti coerenti, tali

da poter dar conto rigorosamente dei fatti umani.

Pur ritenendo utili gli strumenti classici che utilizzano scale numeriche e graduabili, si ritiene indispensabile utilizzare e mettere a punto *setting* (mezzi-strumenti-metodi) a costellazione metodologica, che utilizzino i cosiddetti metodi qualitativi unitamente alle impostazioni classiche di ricerca (itinerario dewiano: problema, ipotesi, piano di verifica, risultati, in riferimento all'esperienza)¹.

Facendo parlare esempi di ricerche cui hanno collaborato insegnanti o ricorrendo a qualche spunto specifico in cui il ricercatore di professione si è fermato a considerare il problema *dell'insegnante-ricercatore*, della collaborazione università-scuola, pare possibile estrarre elementi per ipotesi di curricoli di percorsi di formazione per insegnanti-ricercatori. Nel seguente prospetto viene sintetizzato un modello integrato di ricerca-formazione prodotto utilizzando elementi dalla *ricerca sperimentale* e dalla *ricerca-azione*²:

PROPOSTA DI UN MODELLO INTEGRATO DI RICERCA-FORMAZIONE		
	DALLA RICERCA SPERIMENTALE	DALLA RICERCA - AZIONE
Condizioni	proposte interessanti / bisogni sentiti; partecipazione agli aspetti esistenzialmente e intellettualmente più rilevanti (creatività, originalità, problematicità e criticità); collaborazione fra ricercatore di mestiere e insegnante-ricercatore o professionista con rispetto delle reciproche competenze e prerogative; confronto sistematico con: ipotesi di partenza, punto di vista del ricercatore di mestiere, intenzioni, azioni;	- oggetto e soggetto della ricerca coincidono; - insegnante attore principale; - carattere attivo, partecipativo, problematico e processuale; - forte motivazione, propensione al cambiamento e interesse comune tra più soggetti; - Ricerca-azione di I° livello (insegnanti) e di II° livello (esperti); - problema della valutazione e della trasferibilità dei risultati; - garanzie di rigore affidate al metodo del confronto e della triangolazione;
Oggetti e finalità	procedure concrete / accertare fattibilità;	- il punto di partenza o problema iniziale; - attività didattica quotidiana; - problema considerato nella sua complessità, nel suo contesto reale; - qualsiasi problema attinente al sistema scuola; - risoluzione di problemi reali; aumento del coinvolgimento e della partecipazione;

Area pedagogico-culturale

Modalità e metodi	<p>DALLA RICERCA SPERIMENTALE</p> <p>chiave esplorativa – complesso di ipotesi da controllare; metodo fenomenologico – osservativo; superamento della distinzione fra chi raccoglie e chi analizza ed elabora i dati; autoanalisi; <i>microteaching</i>: isolamento di “preoccupazioni” e restringimento del campo; confronto sistematico con: ipotesi di partenza, punto di vista del ricercatore di mestiere, intenzioni azioni;</p>	<p>DALLA RICERCA - AZIONE</p> <ul style="list-style-type: none"> - gli insegnanti sviluppano le proprie teorie a partire dalla pratica; - raccolta di dati su uno stesso evento provenienti da più fonti; - studio di caso; - metodologia ciclica teoria-prassi-teoria-prassi; - strumenti: questionario, intervista, registrazioni, video, osservazione sul campo, diario; - presenza del facilitatore, dell'esperto, dell'amico critico, dell'osservatore;
Snodi formativi	<p>Raccolta dati: osservazione sistematica, uso di metodi naturali (registrazioni, trascrizioni, protocolli); individuazione – selezione dell'unità di indagine ed elaborazione dati: rilevanza dal punto di vista teorico e pratico; confronto intenzioni - azioni; delineazione di un “modello” e controllo delle ipotesi di partenza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a partire dalla propria pratica gli insegnanti rendono espliciti i principi sottesi; - percorso metodologico rigoroso: problema, riflessione, comunicazione, raccolta dati, azione, osservazione, riflessione, ridefinizione del problema; - confronto fra punti di vista diversi; - comprensione - cambiamento; - possibilità di elaborare ipotesi sulla base di vincoli reali; - possibilità di passare in tempi brevi dalla fase teorica a quella pratica.

La riflessione in proposito, per tentare di uscire dall'incantesimo, può spingersi oltre e abbozzare un'ipotesi per un percorso formativo di base per le competenze di ricerca:

FINALITÀ	DESTINATARI
<ul style="list-style-type: none"> - mettere in grado i partecipanti, attraverso un'analisi della propria attività e il confronto con altri operatori dello stesso o di altro campo di attività, di perfezionare le proprie capacità di ricerca - individuare e tentare di risolvere uno o più problemi inerenti lo svolgimento della propria professione o applicando ipotesi elaborate da specialisti o col metodo della ricerca –azione 	<ul style="list-style-type: none"> - insegnanti di ogni ordine, grado e disciplina - dirigenti scolastici di ogni ordine e grado - ispettori scolastici di ogni ordine e grado - tecnici irrsae, cede, bdp - ricercatori e borsisti universitari in discipline legate all'insegnamento - funzionari di enti pubblici (province, regioni, usl) operanti in ambito scolastico - operatori di comunità o in vari ambiti sociali (carcere, devianza, ecc.)
CONTENUTI	DURATA E MODALITÀ
<ul style="list-style-type: none"> - osservazione e auto-osservazione - problematizzazione della realtà e formulazione di ipotesi di soluzione di problemi - uso dei principali metodi di raccolta dati: questionario, intervista, osservazione diretta, diario di bordo, check list - tecniche per la documentazione - fonti per la consultazione in tema di ricerca in campo educativo; banche dati nazionali e internazionali - analisi e , classificazione e valutazione di ricerche in campo educativo 	<ul style="list-style-type: none"> - ore: 5 incontri pomeridiani di 3 ore, 2 giornate di 7 ore, 11 ore di credito formativo per studio, raccolta e sistemazione dati - ore di tempo ricerca in classe per gli insegnanti o nell'istituzione di lavoro - sono previsti gruppi di 40 persone che si articolano per le ricerche in gruppi di al massimo 5 persone - sono previste anche ricerche individuali - il corso si svolge con lezioni seminariali, esercitazioni pratiche, consegne domestiche e ricerche in tempo reale

RISORSE E MATERIALI

- bibliografia specifica
- servizio ricerca e sperimentazione Irrsae-er, la ricerca educativa negli Irrsae: metodi, modelli e riflessioni, *Innovazione Educativa*, n. 4, 1995
- archivio Irrsae-er e in particolare: progetti sperimentazione ex art.3 d.P.R. 419 a partire dall'anno scolastico 1984/85; corpus ricerche Irrsae, CEDE, BDP e materiale grigio;
- tecnici del servizio ricerca e sperimentazione dell'Irrsae-er e collaboratori di altri Irrsae, CEDE, BDP
- docenti universitari
- banche dati nazionali e internazionali sulla ricerca in campo educativo

L'insegnante ricercatore e l'autonomia scolastica.

È risaputo che chi ha un interesse specifico o una passione tenda l'orecchio, scruti l'orizzonte, passi in rassegna scritti normativi e letteratura specializzata alla ricerca di materiali che lo aiutino a portare avanti la sua ricerca (in questo caso sulla competenza di ricerca per gli insegnanti) e gli offrano conferme alle proprie opinioni o lo facciano sentire meno

isolato, meno marginale. Ebbene sì, in questi ultimi tempi più spesso la parola "ricerca" appare associata alla parola "innovazione" e "formazione" in riferimento all'azione degli istituti scolastici. Non si tratta tanto dell'espressione "ricerca-azione" ormai entrata, pur nel suo uso indeterminato, anche nell'*abc*, e non da ora, del linguaggio ministeriale. Direi che la svolta si è avuta, per quanto riguarda i documenti normativi,

nei decreti e nelle circolari che riguardano l'autonomia e la sua sperimentazione. Siano sufficienti gli esempi, che nella seguente tabella, oltre a provare quanto qui sopra affermato (i più frequenti riferimenti ai rapporti ricerca-innovazione-formazione), si prestano ad indicare come il legislatore richiami la scuola, e in qualche modo manifesti l'intenzione di sostenerla in ciò, a compiti di ricerca non di basso profilo.

Alcuni esempi di normativa sull'autonomia e richieste di competenze di ricerca.

Stralci normativi	Richieste alla scuola di funzione di ricerca in riferimento a prestazioni professionali interne o esterne
C.M. 766 – 27 novembre 1997 – prot. 22358, punto 2, capoverso 4 ... a tal fine, nell'ambito del Collegio dei docenti potrà essere costituito un Gruppo di lavoro per la progettazione e il monitoraggio della sperimentazione	<ul style="list-style-type: none"> • lavoro di ricerca in <i>équipe</i> • funzione di progettazione • funzione di monitoraggio
D.M. 765 – 27 novembre 1997, art. 2, punto 4 Le delibere di adesione alla sperimentazione sono predisposte in modo da consentire l'individuazione del problema da affrontare, degli obiettivi da perseguire, degli strumenti, delle condizioni organizzative e delle responsabilità di attuazione, nonché delle metodologie prescelte ... Esse prevedono la modalità di verifica, anche mediante autovalutazione, dei processi attivati e dei risultati ...	<ul style="list-style-type: none"> • l'iter sperimentale delineato non differisce molto da quello del D.P.R. 419, che già prevedeva competenze di ricerca; • riferimento all'autovalutazione: tale processo non può non innescare un processo di ricerca e di autoanalisi
Lettera circolare prot. N. 27814/BL, 19 maggio 1998, Parte II, punto 2, capoverso 7 Gli eventuali finanziamenti integrativi della quota di cui al punto 2) verranno assegnati ... sulla base di un esame tecnico del progetto "complesso" ... Tale esame terrà conto dell'esigenza di costituire un circuito sperimentale di ricerca educativa che consenta l'elaborazione, la validazione e la successiva trasferibilità di progetti particolarmente significativi per le innovazioni metodologiche e didattiche che li caratterizzano.	<ul style="list-style-type: none"> • circuito sperimentale di ricerca educativa: le scuole forse trovano chi ascolta e valorizza le loro scoperte; si istituzionalizza una ricerca dal basso; si presume che nelle scuole ci siano le competenze; non si parla di formazione alla ricerca (anche se si parla di formazione sincrona all'innovazione);
Regolamento autonomia delle istituzioni scolastiche, art 6 (autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo)	<ul style="list-style-type: none"> • alla scuola viene riconosciuta vera dignità di ricerca;

Area pedagogico-culturale

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, curando tra l'altro:<ol style="list-style-type: none">a) la progettazione formativa e la ricerca valutativa;b) la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;c) l'innovazione metodologica e disciplinare;d) la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;e) la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;f) gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici;g) l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.2. Ai fini di cui al presente articolo le istituzioni scolastiche attivano collegamenti reciproci, nonché il Centro europeo dell'educazione, la Biblioteca di documentazione pedagogica e gli istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi; tali collegamenti possono estendersi a università e ad altri soggetti pubblici e privati. | <ul style="list-style-type: none">• non si fa una parola sulla formazione di competenze professionali dei docenti;• si parla di collaborazioni, di committente: pare prevalere una concezione di delega;• il sortilegio continua? |
|---|---|

Conclusioni: forse è la volta buona?

Siamo sulla strada dello scioglimento dell'incantesimo? Come col metodo di cui ci parlavano i nonni per insegnare a nuotare, consistente nel mollare il pargolo un po' al largo, dove non "si tocca", magari per prudenza assicurato con una funicella e lasciar fare alla natura e all'istinto, così l'operazione "Sperimentazione dell'autonomia" offre-costringe le scuole a tuffarsi e a provare a nuotare in mare aperto. Certo sappiamo che la situazione della nostra scuola è a macchia di leopardo e che convivono esperienze avanzate di flessibilità con esperienze di rigidità, che niente si inventa dall'oggi al domani, che esistono patrimoni di risorse di grande rilievo, ma è possibile prevedere che la strategia dell'invitare a ballare porterà un'accelerazione a chi già sta facendo e la voglia di iniziare a chi è premuto dall'utenza e dalla storia e finora è rimasto fermo. Dal punto di vista delle competenze di ricerca per gli insegnanti, utili anche nel selezionare e valutare eventuali offerte di agenzie esterne, se è vero, come si afferma, che il cuore dell'autonomia è la didattica e che il modo

migliore per imparare o perfezionarsi nel fare ricerca è fare ricerca (magari in modo controllato), è probabile che si metta in moto un movimento di ricerca, che saprà accorgersi dei suoi intrinseci bisogni, per migliorare e affinare le competenze, rompendo il maleficio del silenzio sulla formazione e sulle competenze di ricerca. D'altra parte anche in questo caso ci sono alcune funicelle o salvagenti che, si auspica, si sforzino di essere all'altezza della situazione: i nuclei provinciali di supporto alla sperimentazione, il sistema Irrsae-CEDE-BDP, risorse economiche aggiuntive, il confronto con gli altri stati europei e ... l'italico genio.

1 A. Colombo, M. Famiglietti, R. Grazia, G. Rabitti, G.C. Sacchi, P. Senni, P. Vanini, *Un modello di ricerca in campo educativo per gli IRRSAE: alcune tesi*, in Senni, P. (a cura di), *La ricerca educativa negli IRRSAE: metodi, modelli, riflessioni*, "Innovazione Educativa", IRRSAE Er, N. 4, 1995, Bologna.

2 Per delineare il modello di formazione-ricerca nell'ambito della ricerca sperimentale faccio riferimento a: Lumbelli, L., *Conclusioni: per una*

definizione di insegnante-ricercatore, in Lumbelli, L., *Educazione come discorso - Quando dire è fare comunicazione*, Il Mulino, Bologna, 1981, pagg.149-159;

Allen, D. e Ryan, K., *Analisi dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1974;

Lumbelli, L., *Perché la preoccupazione? Le ragioni teoriche di una strategia formativa*, in Lumbelli, L. (a cura di), *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze, 1988;

Lumbelli, L., *Le ragioni degli insegnanti e le ragioni del ricercatore*, in Lumbelli, L. e Senni, P., *Per capire di non capire - Comprensione verbale e individualizzazione: un progetto di stimolazione della comprensione del testo dalla scuola elementare al biennio della scuola secondaria superiore*, Irrsae Er, Synergon Editore, Bologna, 1995, pagg. 115-121;

nell'ambito della Ricerca-Azione faccio riferimento fra l'altro a Frabboni, F., *Pedagogia, didattica, ricerca-azione: tre nello stesso tandem* in Nanetti, F. (a cura di), *Fare formazione a scuola - Teorie e modelli*, IRRSAE Er, Edizioni Synergon, Bologna, 1996 e al seminario Cede/R-A del dicembre 1993.

Le parole dell'autonomia

N. 5 Monitoraggio

di Francesco Piazzi
IRRSAE Emilia Romagna

Monitorare non significa accertare l'esistente, ma "sostenere", "indirizzare", "guidare".

Monitoraggio è termine recente, ma di etimologia illustre e antichissima. Infatti rinvia a una delle radici più importanti e produttive della famiglia indoeuropea, e cioè **men/mon*, che si lega alla mente (*mens*) e alla memoria, intesa però nel senso attivo del "far ricordare" (lat. *moneo*, gr. *mimnésko*). Il *monumentum* è infatti ciò che richiama alla mente. In latino esiste anche *monitor*, che vuol dire "suggeritore", oltre che "consigliere", "ammonitore", "sorvegliante", "guida", "istruttore". Sono funzioni compatibili con l'idea di *monitore*, quale dovrebbe essere il tecnico IRRSAE nell'intenzione del Ministero? Nell'etimologia del termine l'idea del sostegno si sovrappone a quella del mero accertamento. Del resto anche nella parola moderna rimane il senso del monito, e anche quando il monitoraggio viene presentato come un'attività puramente referenziale, cioè volta ad accertare l'esistente, in realtà ha un implicito valore di avvertimento. Jakobson, il teorico delle funzioni del linguaggio, parlerebbe qui di funzione conativa mascherata da funzione referenziale: sembra che si voglia solo riferire in modo neutrale, ma in realtà si mira a incidere sul comportamento del destinatario. Del resto nessuno ha mai indetto un monitoraggio solo per sapere come stanno le cose, bensì per promuovere, sulla base dei dati emersi, un nuovo stato di cose.

Il termine moderno *monitoraggio* non deriva però direttamente da *moneo* latino, bensì dall'inglese

monitor, "congegno dotato di schermo ad alta fedeltà con cui si controlla il procedere di una trasmissione (ad esempio nelle cabine di regia)" (DISC 1997). Di qui il senso odierno di *monitoraggio*, che è "rilevazione o verifica effettuata con l'uso di un monitor" e, estensivamente, "ogni controllo strumentale dell'andamento di un fenomeno": ad esempio dell'attività cardiaca o sismica. In senso figurato: "osservazione e analisi sistematica di un fenomeno sociologico" (DISC).

Monitoraggio entra nell'italiano nel 1968 e si rivela abbastanza produttivo, generando gli effimeri *monitoriale* "relativo all'utilizzazione e al funzionamento del monitor" (1989) e *monitorizzare* "dotare di monitor" o "sottoporre a monitoraggio" (1987). Si tratta di termini già obsoleti, il secondo dei quali è oggi sostituito da *monitorare*, parola recentissima non ancora registrata dai vocabolari italiani, neppure dal nuovissimo DISC (1997). Evidentemente *monitorare* è nato in quest'ultimo anno, per evidenti ragioni di economia linguistica (implica un minor impegno articolatorio rispetto a *monitorizzare*) e forse per influsso dell'inglese, dove il sostantivo corrispondente *monitoring* è ricavato dal verbo (*to monitor*) tramite l'aggiunta del suffisso breve *-ing*, omologo all'italiano *-aggio*.

Quanto a *monitore*, oggi impiegato col significato di "tecnico che effettua il monitoraggio", si tratta di un termine più antico (XV sec.), per il quale il DISC distingue tre accezioni nettamente distinte: a) "consigliere, ammonitore" e, in pedagogia, "educatore, istruttore" (e qui il senso è lo stesso del lat. *monitor*); b) "denominazione ricorrente nei titoli di giornali, riviste, ecc." (Il Monitore italiano); c)

"bastimento armato con cannoni e attrezzato per incursioni sulla costa". C'è da augurarsi che le scuole, presso le quali noi tecnici degli IRRSAE dovremo recarci in qualità di monitori, non interpretino la nostra funzione in quest'ultima accezione. L'idea di una rilevazione impersonale e oggettiva è comunque estranea all'etimo di questa famiglia di lemmi. Tutti implicano un atteggiamento direttivo, al più collaborativo, ma sempre implicante la superiorità (tecnica o di fatto) del monitor. E questo è vero anche nell'accezione pedagogica secondo la quale, nel sistema di mutuo insegnamento ideato dagli inglesi J. Lancaster e A. Bel (XVIII-IXX sec.), *monitore* era lo studente che collaborava col maestro svolgendo la funzione di ripetitore per gli alunni delle classi inferiori: "Monitore: nelle scuole elementari chi, insegnato prima, insegna a' condiscipoli" (Tommaseo) (cfr. Grande Dizionario della lingua italiana, Utet, voce *monitore*).

È poi possibile che - nell'era dell'*homo videns*, nella quale si tende a concepire lo schermo televisivo (*monitor*, appunto) come uno strumento di rappresentazione oggettiva - l'idea del *monitor*, immediatamente evocata da *monitoraggio*, *monitore*, ecc., aggiunga al senso originario di queste parole anche l'idea dell'oggettività della rilevazione. E a quest'idea può avere concorso anche l'impiego di *monitoraggio*, ecc. in contesti tecnico-scientifici, dove la presunzione di aver conseguito risultanze oggettive è spesso elevata. Si tratta comunque di un significato non originario, estraneo all'etimologia di questa famiglia di parole.

di Tiziana Pedrizzi
IRRSAE Lombardia

Uno stile non valutativo per il monitoraggio

Tra una valutazione di tipo sanzionatorio, che pur ha connotato nel tempo il contesto scolastico italiano, e l'astensione disfunzionale, i componenti il Gruppo Regionale di Ricerca potranno adottare un comportamento misto, che serva al "lavoro", cioè alla consulenza, più che alla "relazione".

La prima osservazione che vorrei fare riguarda il materiale, che si configura come materiale di suggerimento, come il *diario di bordo*, perché spesso si tratta di problemi che sono e rimangono aperti.

Qual è la ragione di questa impostazione? Da un lato deriva dal fatto che, trattandosi dell'iniziativa di apertura, si devono tarare molti elementi compresi quelli più strettamente di contenuto e maggiormente quelli di metodo, e pertanto qualsiasi tipo di ambientamento può essere variato e utilizzato in maniera differenziata.

L'altra ragione è una ragione di fondo: diceva una volta qualcuno che il mezzo è il messaggio; se a questi gruppi si chiede di agire con rapporti non strettamente direttivi è chiaro che non si può ordinare alle persone di essere non direttive. Questa è, talvolta, una singolare contraddizione presente nel campo dei rapporti personali che però non è produttiva. In questo senso non solo perché le professionalità di alto livello devono avere sempre degli ampi livelli di discrezionalità, ma anche perché esisterebbe una contraddizione tra il mezzo e il messaggio. È chiaro che quanto vi

si propone ha il valore di un forte suggerimento e che sta alla vostra responsabilità professionale rimasticare, rimescolare, ricucinare.

Detto questo come premessa, vorrei chiedere di considerare il livello della relazione come una glassa dolce sopra un contenuto amaro: separare nettamente, antitetica-mente la relazione dal contenuto significa muoversi in una logica un po' vecchia.

Il rispetto e l'attenzione sono strumentali al lavoro: ciò è stato riscontrato prioritariamente in ambiti non inerenti il mondo scolastico, ma condivido l'opinione che si possa/debba applicare anche alla scuola.

La pratica scolastica italiana è connotata da un forte tasso di valutatività; in particolare, si tratta di una valutatività di tipo sanzionatorio. Con questo non si intende dare nessun giudizio morale né di valore perché la finalità con cui questa valutatività sanzionatoria viene utilizzata è una finalità assolutamente costruttiva.

Sta di fatto che ai fini della costruzione di un sapere, ai fini del "consiglio", lo strumento fondamentale che la scuola italiana utilizza per allargare l'area della positività è quello di restringere l'area della negatività, utilizzando la valutazione sanzionatoria. L'ipotesi è che nella misura in cui si cancella ciò che è fatto male per sostituirlo con qualcosa che è fatto bene automaticamente l'area della positività si allarga e si restringe quella della negatività. Ciò corrisponde a un modello formativo di tipo standardizzato, nel momento in cui la scuola e la società avevano bisogno di una tipologia di persona della quale si definivano i connotati al 100%; il problema era formare persone che il più possibile avessero connotati simili. E perciò il

"cancellare" i pezzi diversi.

Nella misura in cui oggi la scuola così come la società ha bisogno di prodotti formativi diversificati e complementari tra di loro, questo sistema di formazione non funziona e lo strumento della valutazione sanzionatoria diventa assolutamente congruente con questa finalità formativa.

Ne deriva che non c'è tanto la sottolineatura della positività quanto la cancellazione della negatività, il cognitivo si allarga all'affettivo e il docente - sto estremizzando - pur mantenendo la severità diventa più indulgente.

Il secondo punto, lo stile relazionale di un'organizzazione, è determinato dallo stile del suo "core-business", dal suo lavoro fondamentale. Il lavoro fondamentale dell'organizzazione scuola è il lavoro pedagogico e di insegnamento. Se questo stile è persuasivo esso pervade tutti, anche le attività di supporto. Pervade pertanto i rapporti tra pari e i rapporti gerarchici.

Qualcuno potrebbe dirmi che ciò non è vero perché non c'è nessun ambiente che sia così poco sanzionatorio e valutativo come la scuola. Non c'è contraddizione tra le due cose, anzi. Tanto più una valu-



tatività non è agita tanto più rimane potente e minacciosa. Il fatto che nessuno venga mai licenziato non significa che nelle scuole non ci si tagli i panni addosso, anzi, siccome rimane come fantasma, non c'è mai il momento liberatorio della realizzazione durante il quale si toccano i vincoli di realtà; un collega assolutamente incompetente che rovina l'immagine di un consiglio di classe se venisse sanzionato realisticamente verrebbe probabilmente meno disprezzato di quanto lo sia nella circostanza in cui i colleghi sono impotenti di fronte a questa realtà.

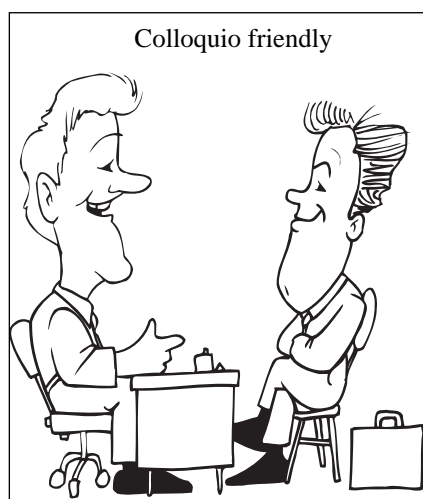
Il fatto che all'interno della scuola ci sia un rifiuto di condivisione dell'attività produttiva è un segno di questo.

Credo che molti dei problemi relativi all'apertura delle classi, al superamento del gruppo classe non derivino solo dai problemi di orario, che pure sono rilevanti, ma dal timore di condividere la propria esperienza. E questo timore non è sempre realistico perché esso apparenta sia i docenti competenti che quelli incompetenti. Si ipotizza sempre che qualcuno sia pesantemente valutativo (e sempre in modo negativo), indipendentemente dalla realistica di questa affermazione.

A cosa possono servire queste osservazioni per il lavoro dei team? Intanto dobbiamo applicare queste cose agli osservati e poi agli osservatori. E' necessaria molta attenzione perché questo intervento non sia vissuto come un'intrusione minacciosa di elementi esterni.

Agli occhi degli osservati, gli osservatori sono intrusi in quanto ritenuti privi della necessaria autorevolezza o istituzionale o di competenza.

Chiunque è un intruso, anche il collega con cui vai a mangiare la brioche, perciò tanto più un gruppo esterno. Diamo per scontato che questa sia la modalità normale con cui la scuola può rapportarsi, che



questo non sia necessariamente un segno di patologia perché viene dalla sua storia.

Questo è un intervento che viene vissuto necessariamente, non per colpa di nessuno, come intrusivo.

Badate, uno dei problemi più gravi della scuola italiana è che non esiste la fondazione di autorevolezza per le scuole di alcun livello intermedio di competenza.

Da un certo punto di vista le scuole hanno ragione, dall'altro questo significa il disconoscimento della possibilità di imparare, che è una negazione nevrotica da un'impotenza, la classica malattia dell'insegnante: *so già tutto, ho già fatto tutto*, non devo imparare più niente. E' chiaro che questo è un atteggiamento che impedisce di migliorare, siccome sappiamo che possiamo/dobbiamo imparare continuamente.

In questo atteggiamento del *non mi deve insegnare niente nessuno, chi sono questi, che potere hanno, che diritto hanno di fare questo, c'è della giustizia, c'è della realistica, però c'è anche della patologia*; va messo in conto che ci sono tutti e due questi elementi che possibilmente vanno governati. L'elemento più forte di governo credo che sia dato dal contesto nel quale viene collocata questa operazione, che serve a ricercare e a sostenere, disseminare, non a valutare.

Io credo ci siano due possibili letture di questa esperienza: una più piegata sulla ricerca l'altra più pie-

gata sulla disseminazione.

Credo che fare un ragionamento a priori su chi abbia ragione sia assolutamente irrealistico. cioè si vedrà che cosa possono offrire le scuole, che cosa sono capaci di fare i monitoratori, di cosa avrà bisogno il contesto della scuola in quel momento.

Un'ultima osservazione sugli osservatori, cioè su di noi. La nostra formazione ha avuto origine in un contesto scolastico così connotato, quindi presentiamo anche noi, ciascuno in misura più o meno forte, il contenuto di valutatività. Nuovo è il doverlo gestire in una dimensione di lavoro di gruppo: il problema non è rimuoverlo ma è gestirlo, questo atteggiamento,

Utilizzando la categoria fondata all'inizio del discorso dobbiamo superare la separazione tra il cognitivo e l'affettivo che usa la scuola per separare ciò che si sa e la relazione, per cui è terribilmente sanzionatoria e valutativa sul cognitivo ed è l'assistente valutativa sull'affettivo con il risultato che il massimo che si può ottenere sul cognitivo è un po' di osmosi dall'affettivo, un po' di indulgenza.

L'astensione disfunzionale nei confronti delle organizzazioni non è funzionale al compito così come non lo è la valutazione negativa. Cosa vuol dire? Non credo che nessuno ci chieda di andar lì a chiacchierare, a prendere il tè e a dire quanto siete bravi... perché non serve.

Il problema è che un atteggiamento intermedio serve al lavoro, non alla relazione, non serve ad essere accettati perché se qualcuno fa una consulenza ed è intrusivo e valutativo il problema non è che non è accettato, è che la consulenza non funziona.

* Intervento al seminario di formazione dei Gruppi Regionali di Ricerca.

Testo non rivisto dall'autore.

di Ivana Summa
IRRSAE Emilia Romagna

Progetto F.I.O.R.E.

Le questioni cruciali della formazione in servizio

Quattordici articolati punti di riflessione pongono l'accento sulla formazione in servizio, vera leva strategica per il rinnovamento profondo e condiviso della scuola italiana, nella struttura e più ancora nello spirito.

L'IRRSAE Emilia Romagna ha varato nel 1998 un ambizioso progetto di ricerca sui modelli di formazione denominato F.I.O.R.E. (Formazione per l'innovazione organizzativa e la ricerca educativa), al quale abbiamo già dedicato un numero di questa rivista (n. 4 1998).

La commissione dei "saggi", nominata per scandagliare i diversi aspetti delle problematiche collegate con la formazione in servizio dei docenti, ha prodotto un primo esito rappresentato dall'individuazione delle "questioni cruciali della formazione in servizio". Su queste sono stati chiamati a confrontarsi i soggetti che, a diverso titolo e a differenti livelli, hanno responsabilità in ordine alle politiche relative alla formazione dei docenti.

In queste pagine presentiamo le quattordici questioni poste al dibattito e le sintesi del forum.

Consideriamo questo contributo come un progress, una sintesi per informare i lettori e per aprire il dibattito al loro contributo.

Non mancheremo di pubblicizzare i passi successivi, le iniziative e le conclusioni del lavoro.

1. Come collegare concretamente la FIS:

a) con la formazione in atto connotata da percorsi prevalentemente individuali;

b) con le attività dell'anno di formazione;

c) con la prospettiva definita dai percorsi universitari di formazione iniziale.

2. A quali soggetti è istituzionalmente affidato il compito di formare il personale della scuola.

3. Come regolare il "mercato" dell'offerta con la domanda di formazione da parte delle scuole e dei singoli.

4. Come bilanciare i bisogni dell'istituzione, collegati alle esigenze generali e ai processi innovativi di micro e macro sistema, con i bisogni di qualificazione professionali individuali.

5. Quali strutture permanenti per la formazione in servizio sono da prevedere per le scuole o reti di scuole.

6. Quale rapporto fra ricerca educativa e formazione.

7. Che cosa comporta lo sviluppo delle nuove tecnologie sui modelli di formazione.

8. Rapporto tra le politiche di formazione, la carriera, le funzioni e la retribuzione.

9. Come saldare il lavoro d'aula con la FIS.

10. Quali tipi di funzioni di sistema sono da prevedere per la formazione.

11. Quali strumenti per l'individuazione dei bisogni e delle aspettative del personale della scuola ai fini della progettazione della formazione.

zione della formazione.

12. Quali aspetti e quali livelli nella valutazione della formazione considerata l'elemento chiave del modello formativo.

13. Quali sono gli elementi fondamentali collegabili ai concetti che devono essere tenuti in particolare evidenza dal punto di vista deontologico.

14. Proponibilità di modelli formativi capaci di attivare comportamenti professionali coerenti con le innovazioni che si stanno sviluppando nel nostro sistema scolastico (autonomia, nuovi profili, saperi essenziali, ristrutturazione dei cicli, sistema di valutazione e certificazione).

*Forum PROGETTO F.I.O.R.E.
Bologna 27 novembre 1998
Sintesi*

Il Forum sulla formazione in servizio dei docenti dell'IRRSAE / ER è stato realizzato in un momento particolare della scuola italiana avviata ad una stagione di riforme che, per essere compiutamente trasformate in innovazioni, puntano proprio sulla formazione come leva strategica per il cambiamento. Se a questo, poi, si aggiunge l'avvio dei Corsi di laurea per i maestri della scuola elementare e materna e, successivamente, della scuola secondaria, diventando così possibile saldare la formazione in servizio con quella iniziale, si può cominciare a ragionare concretamente su compiti e funzioni dell'una e dell'altra.

Gli IRSSAE non possono, istituzionalmente, stare a guardare poiché hanno nel loro DNA la funzio-

ne di curare, soprattutto in termini di ricerca e sperimentazione, la formazione continua dei docenti. L'IRRSAE / ER, già nei primi anni della sua istituzione, ha cominciato a scandagliare le problematiche del cosiddetto aggiornamento fino a individuare e realizzare possibili modelli praticabili nel proprio contesto. Ma se allora tale ricerca rappresentava una sorta di avvio ad un'attività che solo in tempi abbastanza recenti ha assunto forme ben definite e dimensioni via via più consistenti fino a coinvolgere la totalità dei docenti, oggi sembra giunto il tempo di fare il bilancio del già praticato e, contemporaneamente, gettare le basi per il futuro.

Il progetto F.I.O.R.E. - Formazione per l'Innovazione Organizzativa e la Ricerca Educativa - si colloca in questa prospettiva: esaminare i possibili modelli di formazione che siano concretamente praticabili nella nostra scuola in questa particolare stagione e che sono il risultato della ricerca internazionale ed interdisciplinare; ricostruire, attraverso un approccio di ricerca di tipo fenomenologico, il percorso formativo personale attraverso il quale, in modo più o meno consapevole, ciascun insegnante ha cercato di costruirsi una professionalità basata sull'esperienza; proporre alle scuole - ormai autonome - modelli formativi da sperimentare nell'ottica dello sviluppo delle risorse umane. Queste, infatti, sono e resteranno, anche in futuro, la risorsa critica della scuola e su questa occorre decisamente puntare.

Il Forum ha inteso utilizzare come interlocutori privilegiati coloro che, sia pure con livelli e forme di responsabilità diversi, partecipano delle politiche formative rivolte ai docenti e che, in questo momento fortemente connotato dalle vicende contrattuali, certamente stanno elaborando proposte che potrebbero determinare in futuro lo sfondo entro cui si muoveranno le scuole e i docenti, ma anche quelle istitu-

zioni che, come l'IRRSAE e l'Università, hanno un ruolo del tutto particolare all'interno dell'offerta formativa.

Infatti, subito dopo l'apertura dei lavori a cura del Presidente dell'IRRSAE /ER Prof. Franco Frabboni, l'introduzione ai lavori del Vice-Presidente dott. Ispett. Luciano Lelli e l'illustrazione del Progetto F.I.O.R.E. realizzata dalla dott.ssa Ivana Summa, tecnico dell'Istituto e coordinatrice del Progetto, è intervenuto con una lunga ed interessante relazione il dott. Mario Dutto, Direttore Generale del Ministero della Pubblica Istruzione con delega sulla formazione dei docenti.

Il titolo iniziale "*Le politiche del M.P.I. per la formazione del personale*" è stato tradotto dal relatore in "*Re-inventiamo la formazione degli insegnanti*". Sono stati presentati numerosi dati riguardanti i corsi di aggiornamento del 1998/99 dei Provveditorati e delle scuole: costi, numero, tipologia oraria e temporale, tematiche ricorrenti. Già da questi elementi si possono cogliere alcuni aspetti: contenuti afferenti a tematiche patrocinate dal Ministero (ad es. le nuove tecnologie o la storia del Novecento), uniformità dei moduli formativi, episodicità degli argomenti, ecc.).

Di fronte a questo panorama il Ministero comincia a porsi alcune questioni rilevanti: come si è giunti all'attuale organizzazione della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti? Quali sono i punti di forza e gli elementi di debolezza? È possibile modernizzare l'attuale sistema, finalizzando gli interventi alle riforme in cantiere, al miglioramento della scuola e, dunque, all'elevamento degli standard di apprendimento degli studenti?

Alla base di tali domande si colloca, ovviamente, una diversa immagine del docente, la cui autonomia

professionale si coniuga con una nuova responsabilità pubblica della funzione, fondata sulla discrezionalità delle scelte educative delle scuole autonome. In questa prospettiva l'aggiornamento e la formazione in servizio assumono una funzione diversa, poiché si collocano nell'ambito dell'autonomia di ricerca dei docenti, diventando leva dello sviluppo professionale.

Questa concezione dell'aggiornamento è ormai matura a livello centrale, ma resta il problema di come concretamente affrontare la dimensione di massa di tale processo, la diversificazione dei bisogni formativi, la certificazione e l'accreditamento dei soggetti erogatori, la gestione finanziaria, il monitoraggio delle attività.

Si tratta, in sostanza, di passare da una gestione frammentata ad un management strategico e partecipato della formazione, che valorizzi l'autonomia delle scuole, le potenzialità degli IRRSAE (si pensi alla funzione di "supporto" di questi istituti nei confronti delle scuole), il potere di indirizzo dell'amministrazione centrale.

Il dott. Dutto ha concluso il proprio intervento facendo delle proposte concrete: innanzitutto aiutare le scuole a diventare laboratori di sviluppo professionale, rafforzare i *network* professionali, rafforzare la *partnership* tra l'università e le scuole, ma anche diversificare l'offerta dai corsi brevi alle borse di ricerca, definire standard organizzativi e funzionali, ricreare le basi organizzative ed istituzionali, sottoscrivere un nuovo patto per la formazione.

La lunga e articolata relazione del Direttore Generale, avendo toccato un po' tutte le questioni che la Commissione tecnico-scientifica dell'IRRSAE /ER aveva posto in un apposito documento, ha suscitato un ricco dibattito tra quanti erano stati chiamati ad intervenire.

Così U. Margiotta ha voluto sotto-

lineare il fatto che ormai anche per i docenti bisogna parlare di *formazione continua* piuttosto che di *formazione in servizio*, secondo una locuzione che ormai accomuna tutto il dibattito scientifico. Ha richiamato poi l'attenzione sul fatto che dal 2004 dovrebbe verificarsi un forte ricambio degli insegnanti, in una scuola che sarà effettivamente cambiata soltanto se le innovazioni sono entrate in aula attraverso i docenti, categoria di lavoratori che, pur nella loro specificità, possiamo collocare nella categoria degli "operatori della conoscenza".

Se a ciò si aggiunge che l'autonomia scolastica cancellerà l'attuale ruolo del Centro e costituirà una sorta di policentrismo periferico, si può comprendere come sia indispensabile ragionare di formazione investendo sulle scuole, entrando in una logica di sistemi e di reti di autonomie.

Occorre attivare, dunque, un investimento sul lungo periodo. Il Progetto F.I.O.R.E., proprio partendo dalla individuazione di come il vissuto individuale ed individualista possa generare mappe cognitive collettive, può sostenere modelli di riorganizzazione del lavoro scolastico che, in una dimensione autonomistica piena, punta sullo sviluppo delle risorse professionali in atto.

Il professore Ivo Mattozzi, da anni collaboratore dell'IRRSAE/ER attraverso il quale ha potuto concretamente fare formazione disciplinare con i docenti, è convinto che i formatori, ovvero i tutor, rappresentino una risorsa/cerniera senza la quale non è possibile fare formazione di tipo laboratoriale, l'unica che sembra efficace sul piano dei risultati.

Il prof. A. Colombo porta la riflessione sulle esperienze che in questi anni hanno realizzato le associazioni disciplinariste, che hanno dato un rilevante contributo

alla ricerca ed all'innovazione didattica. Si dichiara contrario a qualsiasi autorizzazione preventiva dei progetti di formazione perché "non si può decidere cosa accadrà", ma si può, molto più opportunamente, valutare l'innalzamento della qualità dell'insegnamento nelle scuole. Ovviamente il Ministero dovrà gestire direttamente gli interventi strategici dotandosi di strutture e risorse di elevata qualità.

Alfonso Rossini, della C.I.S.L., tra i vari aspetti toccati nel proprio intervento, rivendica il ruolo del sindacato per negoziare più risorse finanziarie per la formazione dei docenti, che vanno progressivamente aumentate se si vuole investire veramente sulle risorse della professionalità docente. Non solo, poiché sembra sia giunto il tempo per pensare ad una sosta di sistema misto per la formazione, che integri culture professionali diverse e comuni, ma anche risorse pubbliche e private.

G. Luzzato punta l'attenzione sulla formazione iniziale dei docenti, su quella passata che ha condizionato pesantemente la formazione in servizio e su quella che si sta avviando negli appositi corsi di laurea avviati nell'anno a. in corso. Diventa allora del tutto evidente che bisogna ormai pensare in modo diverso alla formazione continua, che va collocata in un'ottica di sviluppo professionale.

La prof. Luisa La Malfa, presidente della F.N.I.S.M., interviene con una serie di riflessioni che, pur non essendo sistematiche - così come dichiarato dalla relatrice - puntano l'attenzione su alcuni nodi: quale può essere in futuro il ruolo delle associazioni professionali? È possibile pensare ad un'alleanza tra IRRSAE ed associazioni, proprio in nome della comune attività di ricerca? Occorre ricostruire la memoria di quanto è stato già prodotto in questo settore, per sistematizzarlo, anche individuando

con chiarezza la figura del formatore, per evitare che sul mercato della formazione si venda un po' di tutto.

L'esponente della C.G.I.L., A. Valentino, si pone in linea di continuità con quanto detto da A. Rossini: la formazione, nel prossimo contratto, assumerà un ruolo centrale. Per questo motivo occorre con urgenza uscire dall'approssimazione dei modelli formativi finora praticati, burocratici, sganciati da un autentico sistema premiante, legati ad un vecchio modello di fare scuola. L'attività formativa deve, invece, partire non dai generici bisogni dei docenti, ma da quelli specifici, afferenti alla scuola. È questa, dunque, che deve diventare il luogo e il livello della rilevazione dei bisogni riferiti alla progettualità dell'offerta formativa.

Carmen Sperandio, vice-presidente nazionale dell'A.N.D.I.S., Associazione Nazionale dei Dirigenti Scolastici, tocca la problematica della formazione proprio dalla particolare prospettiva dei Capi d'Istituto, oggi alla vigilia di un importante appuntamento formativo: il Corso di Formazione previsto normativamente per il passaggio alla dirigenza scolastica ed affidato, per la prima volta, a soggetti esterni.

Di particolare interesse teorico appare proprio il modello formativo proposto ai dirigenti scolastici, basato sull'attivazione di conoscenze, ma soprattutto di comportamenti e competenze, attraverso una formazione intesa soprattutto come ricerca /azione. E proprio questa sembra la chiave di volta per organizzare un'attività di formazione nelle scuole centrata su processi di ricerca volti al continuo miglioramento. Ovviamente un'attività di questo tipo deve poter contare su dirigenti scolastici veramente capaci di gestire risorse umane di tipo professionale come i docenti. Una nuova formazione

chiede una cultura nuova della formazione, completamente sganciata dalla figura di un capo d'istituto, direttore di corsi di aggiornamento, burocrate e non manager della formazione.

Noemi Barbieri, della U.I.L., crede che alcuni aspetti contrattuali della formazione non vadano sottovalutati, poiché occorre ancora lavorare perché le opportunità formative siano effettivamente fruibili, anche pensando ad un prossimo futuro che preveda periodi sabatici dedicati alla formazione continua. Sottolinea però come tra un anno la scuola dovrà fare i conti con qualche decina di migliaia di nuovi docenti immessi in ruolo con un sistema concorsuale che, nonostante tutto, resta invariato.

Se a ciò si aggiunge il precariato, si può ben comprendere come per la formazione in servizio ci sia un banco di prova su cui si possono sperimentare modelli e proposte: il così detto anno di formazione che da evento rituale potrebbe trasformarsi in avvio significativo di un percorso formativo che ciascun insegnante dovrà comunque personalmente curare.

Infine, un'altra occasione è rappresentata dagli ingenti finanziamenti che in questo e nel prossimo anno stanno arrivando per realizzare la formazione dei docenti sull'auto-

nomia scolastica.

La Prof. Simonetta Fasoli del M.C.E. individua alcuni aspetti che, a suo giudizio, sono centrali: la non neutralità degli aspetti organizzativi e gestioni della formazione, la materialità delle condizioni di lavoro che devono prevedere tempi per l'insegnamento dei docenti e tempi della formazione dei docenti.

A. Bernaroli, dello S.N.A.L.S. pensa che si stia investendo poco sui docenti e ciò pregiudicherà fortemente gli esiti del processo di autonomia scolastica: se manca una politica del personale, ovviamente la politica della formazione è inesistente anche se si continuano a spendere molti soldi.

C. Fiorentini, del C.I.D.I., cerca di affrontare il problema della formazione dei docenti, partendo dal fatto che ancora oggi, nonostante la legge sull'autonomia scolastica, manca in Italia un progetto di scuola a partire dal quale si può individuare con più chiarezza l'identità professionale del docente. Non esistono modelli formativi migliori di altri, perché non è il modello in sé a fare la qualità della formazione.

Infine, a conclusione dei lavori, si pone l'intervento della Prof.ssa M. Manini, che inizia il proprio

discorso partendo dall'esperienza che sta vivendo in questi giorni con l'iscrizione delle matricole ai corsi di laurea per maestri della scuola materna ed elementare. Un dato significativo sembra essere la non appetibilità della professione dell'insegnante, vista la scarsità delle domande di iscrizione e il fatto che la maggior parte degli iscritti proviene dal sud Italia.

Sempre a partire dalla nuova esperienza di formazione iniziale universitaria per i docenti, occorre pensare a come coniugare la preparazione teorica degli studenti che risente degli aspetti di utopia e di prospettiva con gli aspetti di realtà e concretezza con cui bisogna fare i conti nella scuola reale. Occorre, dunque, pensare ad una diversa saldatura tra scuola reale e scuola ideale, tra aspetti pratici ed aspetti formativi collegati, gli uni e gli altri, con un processo di ricerca. In tal senso l'Università in futuro dovrà attrezzarsi non solo per i corsi di laurea e di specializzazione previsti per la formazione iniziale, ma anche a corsi più brevi, liberamente dati alla scelta dei docenti, che potranno utilizzarli come acquisizione di crediti o saldatura di debiti.

Il Servizio per la Scuola Materna del Ministero della Pubblica Istruzione intende favorire il processo di ricerca precedentemente delineato con un progetto di formazione in servizio su scala nazionale denominato 'A.I.i.c.e.' (Autonomia: un Laboratorio per l'Innovazione dei Contesti Educativi).

Tale progetto intende porsi come itinerario di ricerca, promozione e produzione sulle tematiche poste dal processo di trasformazione che sta interessando l'intero sistema scolastico e che ha nell'autonomia, nel riordino dei cicli, nella ridefinizione dei saperi fondamentali e nell'avvio del sistema integrato i principali punti di riferimento.

Intento del progetto è favorire lo sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti, impegnati nella non facile transizione da un sistema fortemente centralistico ad uno nuovo basato sull'autonomia delle istituzioni scolastiche. Per questa ragione l'autonomia rappresenta il concetto organizzatore che attraversa ed orienta i diversi ambiti tematici che il progetto Alice prende in esame.

Il progetto parte dai punti di forza della scuola dell'infanzia per incrementare e consolidare le risorse presenti in esso, in vista di uno sviluppo ulteriore delle strutture di professionalità, in modo da rispondere adeguatamente alle richieste del processo di riforma in atto.

di *Floriano Roncarati*
Preside della S.M.S. "Severino
Ferrari" - Molinella (BO)

Scuola e comunità locale *L'esperienza della S. M. S. di Molinella*

Riceviamo dal prof. Floriano Roncarati, preside della scuola media statale di Molinella, un ricco e articolato contributo su alcune iniziative che si sono svolte nel comune di Molinella, promotrice la scuola, e che hanno coinvolto autorità locali e regionali, docenti e genitori. Ospitiamo volentieri gli interventi delle scuole che desiderino far conoscere a un pubblico più vasto le loro iniziative, anche se non possiamo garantire la pubblicazione dei contributi integrali, per esigenze editoriali.

Bilancio dei primi quattro mesi

Al termine dei primi quattro mesi nella Scuola Media Statale "Severino Ferrari" di Molinella, ritengo opportuno fare un primo bilancio al fine di esaminare il percorso tracciato e delineare eventuali correzioni di rotta.

È stato un periodo intenso in cui si è cercato di attuare il *principio di sussidiarietà*, dando spazio alle proposte e alle esperienze provenienti dai singoli docenti e dai consigli di classe; nella progettazione di istituto si è cercato di potenziare l'informatica, sia nella didattica, sia nell'organizzazione della segreteria. È impensabile che un'organizzazione complessa come una realtà scolastica possa procedere per compartimenti stagni; le interrelazioni esistenti fra offerta formativa e supporto organizzativo della segreteria determinano un intreccio che non può essere trascurato da chi ha responsabilità gestionali.

Il potenziamento dei supporti informatici permette di allargare nel futuro lo spazio di azione; il collegamento con Internet, offerto dal Comune di Molinella, moltiplica le opportunità formative della Scuola inserendola nell'affascinante World

Wide Web.

Contemporaneamente si è cercato di valorizzare la scelta europeista attraverso diversi tipi d'intervento; innanzi tutto con l'introduzione della seconda lingua comunitaria, rendendo istituzionale l'insegnamento della lingua inglese, tenuto conto che la prima lingua straniera della Scuola è il francese.

Si sono poi avviati scambi e collaborazioni col "College Alphonse Terroir" di Marly, da cui si attendono ulteriori sviluppi; simultaneamente si è chiesto di partecipare ai "Circoli Europa", promossi dalla Regione Emilia - Romagna con la Regione dei Paesi della Loira.

Lo scopo di un *Circolo Europa* è di far recepire la dimensione europea nell'ambito della scuola al fine di porre in essere una sinergia europea nell'ambito dei vari istituti".

Nell'ambito di questo progetto è in via di realizzazione un "Centro d'informazione e di documentazione europea" al servizio dell'utenza scolastica; con queste scelte operative si spera di sviluppare una dinamica d'incontri e di scambi che deve sfociare su realizzazioni comuni.

La partecipazione di diverse classi della nostra scuola alla XX edizione del Premio di letteratura per ragazzi "Cassa di Risparmio di Cento" che funziona come un Campiello per giovani ha rappresentato un'ottima promozione della lettura fra gli alunni.

L'istituzione del "corso lavoratori", ridenominato dal Ministero della P. I. *corso di educazione per adulti*, allarga l'offerta formativa della Scuola aprendo le potenzialità all'immenso settore della formazione permanente e ricorrente.

Un'altra esperienza avviata è quella della promozione dell'idea cooperativa che si collega alla cultura e alla tradizione di un territorio dove essa ha radici secolari.

Il rinnovo del Consiglio di Istituto rappresenta una tappa fondamentale della partecipazione delle varie componenti alla vita della istituzione scolastica; il nuovo organismo quindi sarà chiamato a pronunciarsi sulle scelte che attuano l'*autonomia scolastica*.

Tutto questo favorisce la collaborazione con l'ente locale e le realtà sociali del molinellese, in primo luogo con l'Associazione Volontariato Protezione Civile Molinella; va pure ricordato il Premio istituito dal Lions Molinella, per gli alunni meritevoli, che avvia una significativa e prestigiosa collaborazione.

Infine la partecipazione alle partite del "Bologna F.C. 1909" e della "Fortitudo Teamsystem" offre occasioni di coinvolgimento degli studenti e delle famiglie anche nell'extra - scolastico.

Settimana dell'orientamento - 12 dicembre 1998 - "Economia locale tra impresa e solidarietà"

L'incontro di oggi apre la "Settimana dell'orientamento".

Siamo di fronte ad un momento intenso e concentrato di imponenti trasformazioni che producono cambiamenti nelle forme di lavoro e nei modi di vita di tanta parte della popolazione, sconvolgono abitudini, conquiste, diritti consolidati.

Tutto questo determina disorientamento e preoccupazione nella gente e nelle famiglie.

Le profonde trasformazioni in atto coinvolgono le strutture dell'economia, l'organizzazione del lavoro e i lavoratori, ma anche la scuola, aumentandone le responsabilità.

Come Preside sento la responsabilità di guardare fuori dalla finestra per capire come cambiano la comunità e il mondo, per rendere l'istituzione scolastica che rappresento partecipe della vita della comunità e

dell'ambiente in cui siamo inseriti. L'epoca di una scuola media dell'obbligo intesa come un monolite compatto, ordinato, uniforme, aperto quel tanto che basta, autoreferenziale in tutto è superato dalla forza delle cose.

Istruzione, formazione e educazione non sono richiudibili entro geometrie istituzionali perfette; la nostra scuola con i tipi di corsi che offre, dal tempo prolungato al bilinguismo, dal corso per adulti ai diversi progetti sull'informatica e gli scambi europei, si sta attrezzando come sistema multipolare flessibile di servizi che cerca di assicurare il diritto di tutti alla formazione.

La nostra offerta formativa deve cambiare col mutare delle esigenze della società; l'educazione deve mirare a formare la persona e il cittadino. La persona va vista nella propria globalità, ma bisogna anche tenere conto che siamo cittadini italiani, ma anche di un'Europa comunitaria che sta crescendo.

Le nuove tecnologie, la flessibilità richiesta dal mercato, la crescente "mondializzazione" dei problemi allontanano i "tavoli decisionali"; le scelte che ci riguardano nell'organizzazione sociale sono qualche volta determinate da poteri finanziari che non sempre hanno legami col nostro territorio.

Debbo confessare che mi sono trovato a disagio, ritornando in pista dopo cinque anni come dirigente scolastico, quando ho dovuto prendere atto che anche nel mondo della scuola la cultura dominante è quella del libero mercato e del capitalismo come metro di risoluzione dei problemi; a livello di Presidi si parla di scuola come fosse una "azienda", dove regole e strumenti operativi dovrebbero essere basati sui principi della libertà di impresa, dello scambio impersonale sul mercato di prodotti e servizi, di concorrenza e la "managerialità" diventa la filosofia alla luce della quale si devono risolvere i problemi.

Quello che meraviglia è che questi

discorsi sono portati avanti anche da organizzazioni e persone che negli anni Settanta si riconoscevano in una cultura di tipo opposto, dove il "fattore collettivo" aveva una grande rilevanza; la cultura del sociale è oscillata, sia in campo economico che in quello culturale, dalla visione collettivista degli anni Settanta all'individualismo di questi ultimi anni.

Ho profondamente riflettuto su tutto questo: il lungo processo storico di gestazione dell'economia di mercato di tipo capitalistico a Molinella e nella nostra Regione, pur nell'accettazione del libero mercato, ha trovato nella cooperazione uno strumento di risposta per l'emancipazione delle classi più umili; la mia formazione sociale, la mia tesi di laurea sulla educazione cooperativa non mi hanno fatto accettare supinamente questa cultura dominante.

Anzi ho pensato che è proprio la cooperazione la sfida del nostro tempo: in questa terra dove l'esperienza sociale cooperativa ha una storia centenaria, infatti, la "Cassa Rurale", oggi CREDIBO, celebrerà il secolo di vita nel 1999, dovrebbe essere maggiormente compresa, capita e vissuta. La cooperazione come ogni idea forte ha bisogno proprio nei momenti difficili di persone che ci credono: se oggi la cooperazione in questa terra ha messo buone radici è merito dei tanti uomini che hanno messo le loro capacità al servizio di questa causa; fra questi uomini va ricordato il Comm. Carlo Forlani, che alla guida del CREDIBO, ma soprattutto dello Zuccherificio di Minerbio, è stato con tanti altri uomini protagonista della modificazione dell'economia della nostra campagna. Da un tipo di agricoltura che alla fine della seconda guerra mondiale era basata ancora su regole quasi feudali, la nostra campagna e i relativi paesi in cinquanta anni hanno conosciuto uno sviluppo sociale senza precedenti. Tutto questo è avvenuto senza rivoluzioni

cruciente, senza spargimenti di sangue come in altre zone del mondo; da terra di emigrazione, le nostre contrade sono segnate oggi dall'immigrazione.

Certo i problemi ci sono, ma credo esistano strumenti per orientare il nostro sviluppo e in questo gli educatori hanno un ruolo fondamentale da giocare.

La scuola deve formare cittadini che siano protagonisti delle scelte economico - sociali di questa terra, capaci di portare un contributo di idee, proposte e progettualità originali. Un contributo la cui sorgente è da ricercare non solo nelle ragioni del lavoro, che crea ricchezza, convenienza, occupazione, ma anche e soprattutto in realtà lavorative e uomini il cui principio ispiratore è radicato in una forte cultura sociale, che ha come centro delle preoccupazioni l'interesse dell'uomo e i suoi valori etici e solidaristici.

Cooperare è valorizzare l'associazione, la partecipazione, è condividere con tutti i cittadini i destini della comunità; cooperare è organizzare, decidere, pianificare con altri, è agire contemporaneamente sul sistema educativo e sui sistemi di produzione, di consumo e di distribuzione. Per ciascun uomo è affermare la propria identità, è autodeterminazione, è aprirsi agli altri e costruire una rete di relazioni sociali.

Questo non vuol dire negare l'importanza dell'industria, dell'artigianato, del commercio e dell'agricoltura; anzi cittadini più consapevoli sono una forza anche per questi importanti settori dove si offrono ai singoli individui la possibilità di esprimere le loro abilità, il loro sapere, la loro creatività.

In tale prospettiva l'educazione assume un ruolo propulsivo e catalizzatore per tutti i membri della comunità locale; agli illustri ospiti chiediamo di aiutarci a riflettere e a capire per la realizzazione dei nostri giovani e dell'intera comunità dove va l'*Economia locale tra impresa e solidarietà*.

di Flavia Marostica
IRRSAE Emilia Romagna

Due o tre cose sul programma di storia

Da più di dieci anni l'IRRSAE Emilia Romagna, in collaborazione scientifica con le più significative istituzioni culturali e professionali, dedica numerose attività ai programmi e ai percorsi di storia nella scuola secondaria.

1

L'IRRSAE/ER svolge attività di ricerca e aggiornamento/formazione in servizio sulla didattica della storia per tutti gli ordini di scuola in ambito sia nazionale sia regionale, anche in collaborazione con altri soggetti come il Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna (DDS), il Laboratorio nazionale per la didattica della storia (LANDIS), gli Istituti Storici della Resistenza, le Associazioni professionali degli insegnanti, gli Istituti che si occupano dei Beni culturali.

Tra il 1987 e il 1996 l'Istituto su affido ministeriale (prima della DGIP e poi congiuntamente della DGIC-DGIT-DGIP) ha realizzato numerosi corsi di formazione e di formazione dei formatori che hanno coinvolto centinaia di docenti degli istituti superiori di tutto il paese e ha prodotto tra il 1991 e il 1997 tredici volumetti di materiali didattici la gran parte contenenti percorsi strutturati pronti per essere sperimentati nelle classi: 4 moduli di apprendimento di storia antica, 6 di storia contemporanea, 1 di avvio allo studio della storia alla scuola superiore e 2 di riflessione e di approfondimento su alcune questioni didattiche particolarmente rilevanti.

L'insieme delle attività è stata coordinata con responsabilità scientifica

da Ivo Mattozzi del DDS e dal gruppo di ricerca CLIO 92. Una sintesi dell'insieme di queste attività si trova nelle presentazioni dei volumetti e in particolare in due scritti contenuti in *Insegnare ad apprendere storia* (a cura di Ivo Mattozzi e Vincenzo Guanci) pubblicato a Bologna nel 1995: *Da una scuola di formazione alla mediazione didattica in storia* di Ivo Mattozzi e *Gli insegnanti e gli istituti coinvolti* di Lina Santopaolo. Un risultato in termini di riflessione e di proposta costruttiva è, invece, contenuto nell'intervento di Ivo Mattozzi *Sul laboratorio di didattica della storia nei corsi di formazione professionale degli insegnanti* al Convegno nazionale tenuto a Macerata sulla *Riforma della scuola e formazione degli insegnanti in Italia* (in *Atti del Convegno, Ist. Editoriali e Poligrafici internazionali*, Pisa-Roma 1998).

A partire dal 1992 sono state attivate iniziative sulla didattica della storia anche a livello regionale che hanno almeno tentato di far tesoro dell'enorme ricchezza che le iniziative a livello nazionale andavano accumulando e di valorizzare a potenziare le esperienze e le competenze degli insegnanti della regione.

Sono stati così realizzati un primo Progetto di formazione con produzione di materiali didattici riservato ai docenti della scuola elementare affidato per la gestione tecnico-scientifica-culturale-organizzativa alla responsabilità di Pasquale Roseti e un secondo progetto riservato agli insegnanti della formazione continua affidato alla responsabilità di Silvana Marchioro. Entrambi i progetti sono stati conclusi.

Un terzo progetto, che in realtà è un insieme di progetti e quindi si configura piuttosto come un ambito di interventi coordinati ma diversi, intitolato *Novecento - Didattica*

della storia e delle scienze sociali nella scuola secondaria, affidato alla responsabilità di chi scrive, è ancora in corso.

Le numerose attività regionali messe in campo sono state rese possibili e praticabili grazie anche al significativo contributo del Gruppo SoFiA che è stato costituito nel 1992 e che conta circa 40 docenti (di 8 province) competenti ed esperti nella ricerca didattica (produzione di moduli di apprendimento), nella ricerca ricognitiva (monitoraggio delle pratiche didattiche diffuse), nello studio delle novità istituzionali (riforme e programmi) e nella formazione (lezioni e conduzione di gruppi laboratoriali). Tale contributo ha consentito tra l'altro la pubblicazione a Bologna nel 1997 del volumetto *Apprendimento e cultura storica: esperienze e spunti per la progettazione* a cura di chi scrive.

La descrizione delle attività e del patrimonio di risorse umane e materiali, accumulato negli anni e a disposizione di tutte le scuole, in parte è contenuta in:

- *"Introduzione - Didattica della storia e delle scienze sociali negli istituti superiori: cinque anni di attività dell'IRRSAE Emilia Romagna a livello regionale (1992-96)"* in *Apprendimento e cultura storica* (op.cit.);
- *Novecento parte I* e *Novecento parte II*, due articoli redatti sempre da chi scrive e pubblicati a Bologna sul n. 1 e 2 del 1998 della rivista *Innovazione educativa* dell'IRRSAE Emilia Romagna per il periodo 1995/97;
- in parte sarà contenuta in alcuni articoli (uno sulla scuola elementare, uno sull'educazione degli adulti e uno sulle attività riservate nel 1998 alle scuole secondarie) in via di preparazione e/o di pubblicazione.

Le attività svolte hanno mirato alla realizzazione di 4 obiettivi qui di seguito schematizzati.

• **Costruzione di una rete di sinergie** con:

- gli **altri soggetti** che sul territorio si occupano di didattica della storia e di ricerca storiografica per valorizzare e mettere in rete le diverse esperienze a supporto dei bisogni delle scuole;
- i tecnici ricercatori degli **altri IRSSAE** che si occupano in specifico di didattica della storia per confrontare e socializzare la ricchezza delle diverse esperienze;
- gli unici due docenti che svolgono un insegnamento di didattica della storia nelle **università** italiane, Ivo Mattozzi a Bologna e Antonio Brusa a Bari, in modo da arricchire le riflessioni con il più alto grado delle potenzialità della ricerca.

• **Costruzione di risorse** attraverso la ricerca per la **produzione di materiali didattici** in connessione con **corsi di formazione per docenti o per formatori** in modo da mettere a disposizione delle scuole materiali didattici, formatori esperti e competenti e anche **modelli di formazione** diversificati:

- **Corso di formazione per formatori svolto nel 1997** in collaborazione con il LANDIS e con il DDS su *Le rilevanze storiografiche e la progettazione dei curricoli di storia del Novecento*: 30 ore di lezione e di laboratorio con produzione di 4 percorsi didattici (Italia - Africa - terza istituto professionale - terza media);
- **Corso di formazione per docenti** presso il DDS sul tema *Come si può costruire la storia da insegnare*: 30 ore di lezione e attività laboratoriale con Ivo Mattozzi e alcuni ricercatori del gruppo CLIO 92 nella primavera 1998;
- **Corso di formazione per for-**

matori su *Progettazione attuazione valutazione dei moduli di apprendimento* nell'autunno 1998: 40 ore di laboratorio strutturato di potenziamento delle competenze;

- **Corso di formazione per docenti** in collaborazione con l'Istituto Cabral di Bologna su *Le storie degli altri nel Novecento (Africa, Vicino Oriente, Asia, America latina)*: 40 ore di lezione e di laboratorio con produzione di 5 percorsi didattici (Africa subsahariana, Africa musulmana e medio oriente, India, Cina, America latina); è in corso di attuazione la seconda parte del corso;
- **Corso di formazione per formatori** sulla *World History* in via di progettazione e previsto per l'autunno del 1999 (all'alba del terzo millennio).

Sulla base delle esperienze fatte è stata messa a punto un'**offerta formativa** (percorso di formazione di primo livello e di secondo livello, sia per la scuola media che per la scuola superiore: 40 ore di attività di laboratorio guidato con l'indicazione dei temi, degli strumenti, degli obiettivi, degli esercizi che possono essere attuati, magari adattandoli, dalle scuole, chiedendo e ottenendo un finanziamento ad hoc al Provveditorato di competenza.

Sulla base delle stesse esperienze, oltre ovviamente i necessari approfondimenti teorici e le (non molte) elaborazioni della ricerca, è stata costruita da chi scrive una riflessione su *Formazione 2000 - Spunti per la formazione in servizio dei docenti* pubblicata a Bologna sul n.4 del 1998 della rivista *Innovazione educativa - Speciale formazione: modelli formativi praticati e prospettive future*.

• **Analisi dell'esistente** attraverso il monitoraggio delle esperienze in corso in due ricerche:

- una su *Insegnamento/apprendimento della storia del Novecento negli anni terminali della scuola SUPERIORE in Emilia Romagna* condotta tra la

primavera del 1995 e l'autunno del 1996 e presentata con i risultati e le proposte in un Convegno il 2.12.1996 a Bologna;

- un'altra su *Insegnamento-apprendimento della storia del Novecento negli anni terminali della scuola MEDIA in Emilia Romagna* avviata nella primavera del 1998 e ancora in corso.

I risultati della prima sono in via di pubblicazione, quelli della seconda sono ancora in via di elaborazione.

• **Erogazione di servizi di supporto alle scuole** attraverso la:

- **comunicazione** costante con tutte, attraverso l'ascolto e la consulenza su tutte le questioni attinenti la didattica della storia e in particolare sulla progettazione di attività di formazione in servizio e attraverso l'informazione costante del quadro delle iniziative in corso e delle novità istituzionali;
- **sensibilizzazione/sostegno** alle scuole: in collaborazione con gli Istituti storici provinciali della Resistenza e con il LANDIS sono stati realizzati nell'ottobre 1997 tre seminari inter-provinciali di aggiornamento/formazione in servizio di un pomeriggio sulla *Didattica della storia - Novecento* nel corso dei quali sono state date indicazioni operative, punti di riferimento, documenti di sintesi delle risorse materiali e umane presenti sul territorio, note bibliografiche (storiografia e materiale didattico), informazioni sulle diverse iniziative in corso e soprattutto è stata presentata da Cesare Grazioli una riflessione sulle diverse rilevanze presenti nella storiografia del Novecento e sono state presentate alcune suggestioni per la costruzione di curricoli. Tale riflessione è stata pubblicata dall'Autore con il titolo *Il Novecento, secolo scorso e storia del presente* nel n. 83 del dicembre 1997 a Reggio Emilia nella rivista *RS*.

- **disseminazione** degli ultimi 6 moduli di apprendimento prodotti dal Gruppo CLIO 92 in occasione dei corsi nazionali di cui sopra in collaborazione con Ivo Mattozzi, moduli che sono stati presentati in 2 seminari di 3 ore ciascuno di formazione per docenti nella primavera 1998.

2

Dal 1995 ad oggi le attività progettate e attuate sono state riservate, dunque, per lo più al sostegno dell'attuazione dell'obbligo di riservare l'anno terminale dei diversi cicli scolastici all'insegnamento/apprendimento della storia del Novecento, e, tenendo conto anche dell'avvio dell'autonomia scolastica e del dibattito sul riordino dei cicli sui saperi sui programmi, esse sono state finalizzate alla messa a disposizione di risorse umane e materiali a supporto delle scuole.

Ma le attività svolte hanno mirato anche alla valorizzazione dell'insieme delle esperienze all'interno del dibattito nazionale. Una forte attenzione, infatti, è stata riservata ai **programmi** (quinto obiettivo). Su 3 piani contemporaneamente.

2.1. Prima di tutto lo **studio**, alla luce delle esperienze e della letteratura sulla didattica, delle novità normative e delle proposte di riordino del sistema scolastico:

- **la normativa Berlinguer** sul Novecento (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, la CM 19.3.1997) che ha 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, rendendo inevitabile una radicale e complessiva revisione delle modalità dell'insegnamento della storia;

- **i nuovi programmi di storia degli istituti professionali** usciti nel febbraio del 1997 che modificano le periodizzazioni precedenti, rendendo di fatto impossibili (soprattutto nel primo anno) non lavorare per moduli di apprendimento di lungo periodo su tematizzazioni sensatamente forti, e sono quindi corredati da un insieme inusitabilmente ampio di indicazioni didattiche dettagliate;

- **i documenti fondamentali concernenti il riordino complessivo dei cicli**, come il *Documento Berlinguer* del gennaio 1997 sul riordino dei cicli che ha aperto un ampio dibattito e ha avuto ricchi contributi che sono serviti per mettere a punto il *Disegno di legge* presentato dal Governo nel giugno 1997, il Documento programmatico sulle *Conoscenze fondamentali nelle scuole per i prossimi decenni* redatto alla fine dei lavori dalla Commissione dei Saggi nel maggio 1997 e quello che Berlinguer ha battezzato *La griglia dei saperi* cioè il Documento redatto da un Gruppo ristretto dei Saggi nel marzo 1998.

2. 2. Frutto in parte anche di questo studio e del continuo confronto, oltre ovviamente che **delle riflessioni e della creatività personali**, sono alcune analisi fatte da docenti del gruppo SoFiA come:

Pietro Biancardi e Cesare Grazioli *La storia che vorremmo*

Flavia Marostica *I programmi di storia tra presente passato e futuro*
Marzia Gigli *World history e i programmi di storia italiani*

Manuela Baiocchetti e Cesare Grazioli *World history negli istituti professionali*.

I primi due pubblicati sul n.31 (gennaio - aprile 1997) della rivista *I viaggi di Erodoto* all'interno di una parte tutta dedicata a *Insegnare il Novecento* che contiene anche il Documento *Dalla storia alle storie* qui di seguito riportato, oltre ad alcuni altri interessanti articoli come *Il Novecento: riflessioni preliminari sulla sua insegnabilità* di

Alberto De Bernardi, *Il ruolo del Novecento nella storia contemporanea* di Scipione Guarracino, *Programmi di storia e insegnanti* di Ernesto Perillo, *Passando da Latina: idee ed esperienze didattiche* di Mario Pinotti.

Gli altri due sul quaderno n.13-14 del 1997 della rivista *I viaggi di Erodoto* tutto dedicato alla *World History*. Il racconto del mondo che contiene anche la presentazione di Antonio Brusa e l'articolo *Come analizzare e progettare un programma* di Ivo Mattozzi, oltre a molti altri testi di grande interesse. Particolarmente apprezzato è stato dal Gruppo il recente articolo di Antonio Brusa *Verso i nuovi programmi di storia* apparso sul n.9 del 1998 della rivista *Insegnare*.

2.3. Poi l'elaborazione di una proposta di **gestione nell'immediato** della normativa innovativa già varata.

I docenti, infatti, possono già realizzare molte cose per rispondere ai bisogni cognitivi ma anche socio-affettivo-valoriali dei loro "apprendisti-cittadini", attuando, entro il monte ore dato e magari non scandito settimanalmente, quei margini di autonomia che già hanno e 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 curricula 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 perchè posseggono sia informazioni che strumenti di elaborazione e possano quindi inserirsi in esso in modo costruttivo (costruzione di una rete di conoscenze a maglie sempre più strette).

2.4. Infine alcune proposte collettivamente elaborate all'interno del **dibattito nazionale sul riordino dei cicli, sui saperi e sui programmi**.

Un primo documento è stato consegnata a Giovanni Trainito alla fine del Convegno del dicembre 1996 con una lettera per il Ministro. Esso contiene alcune proposte costruttive per la gestione immediata e per la revisione (parziale) della normativa Berlinguer sul Novecento e numerosissime firma di docenti tra cui primi firmatari sono Ivo Mattozzi del DDS, Maurizio Gusso Vice-presidente del LANDIS, Gian Mario Anselmi Direttore dell'Istituto Gramsci regionale e di chi scrive.

Un secondo documento intitolato *DALLA STORIA ALLE STORIE Riflessioni e proposte sulla storia in riferimento al documento di lavoro sul riordino dei cicli scolastici* è stato redatto e quindi inviato al Ministro nel marzo 1997.

Nell'intento di portare un contributo aperto e costruttivo al dibattito sul *Documento di lavoro sul riordino dei cicli scolastici* e in particolare sui programmi di storia, in due incontri nazionali tenuti l'1.3 e il 26.3 a Bologna - ai quali sono

stati invitati, come testimoni privilegiati, gli esperti di didattica della storia e i rappresentanti di tutte le Istituzioni gli Enti le Associazioni professionali che ora e da lungo tempo si occupano del tema in questione, per avere insieme i contributi più ricchi e significativi a livello nazionale - sono state messe a punto alcune proposte sui programmi di storia (dalla scuola di base alla maturità) in riferimento al riordino dei cicli scolastici.

Gli incontri si sono conclusi con il documento firmato da una quarantina di persone, Ricercatori, Presidi, Docenti esperti di didattica della storia e in particolare da rappresentanti delle Università, degli IRRSAE, del LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia), degli Istituti storici della Resistenza, del CIDI, del Gramsci. Sottoscritto anche da tutti e tre i tecnici di questo Istituto che allora si occupavano di didattica della storia, è stato anche approvato all'unanimità dal Consiglio Direttivo nella seduta del 14. 4. 1997.

È stato inviato a tutte le scuole pubbliche e private dell'Emilia Romagna e a tutti gli altri IRRSAE e sono arrivate in seguito centinaia di adesioni ai suoi contenuti.

Il documento è articolato in 5 punti. Dopo una breve panoramica sul dibattito aperto dal documento Berlinguer sul riordino dei cicli e dalla legge Bassanini sull'autonomia scolastica, vengono brevemente messe a confronto l'immagine tradizionale dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia e quella innovativa, quella cioè che si sforza di costruire nuove risposte ai bisogni cognitivi e socio-affettivo-valoriali emergenti nei giovani. Vengono, quindi, avanzate tre proposte fondamentali:

- il superamento della ciclicità ovvero della ripetitività dei programmi attuali nei successivi cicli scolastici con la definizione di un curriculum verticale che passi per gradi e in continuità attraverso diverse fasi consone alla crescita dei ragazzi;
- l'attribuzione di uno spazio adeguato alla contemporaneità e in parti-

colare al Novecento per le valenze civico-politiche e pre-professionalizzanti connesse con la conoscenza del proprio tempo;

- il passaggio dalla applicazione di programmi come insiemi dettagliati di contenuti alla progettazione di curricula nell'autonomia sulla base di indicazioni e standard nazionali quanto più possibile brevi e chiari.

Il documento si conclude con l'individuazione delle condizioni necessarie per un'attuazione efficace dei nuovi programmi nella formazione iniziale e in servizio.

Un terzo documento intitolato *DALLA STORIA ALLE STORIE n.2 Alcune riflessioni e proposte sulla storia in riferimento al documento di lavoro del minigruppo dei saggi* è stato redatto per rispondere all'invito del Ministro - inoltrato in data 9 aprile e assunto al protocollo di questo Istituto in data 22 aprile - a promuovere una riflessione e a formulare le osservazioni opportune per esprimere il parere dell'istituto sul documento sintetico sui "Contenuti essenziali per la formazione di base" stilato appunto con l'intento di essere la base per un'ampia consultazione che contribuisca al processo di rinnovamento del sistema formativo italiano e approdi alla definizione di un nuovo agile testo arricchito da tali contributi.

Il documento redatto da chi scrive e da alcuni docenti del Gruppo SoFiA, su mandato del Presidente, ha confermato tutti i contenuti del documento *Dalla storia alle storie* che si ritiene conservi piena attualità e ha elaborato una nuova serie di osservazioni integrative sia sul documento in oggetto sia di proposte per la prosecuzione dei lavori.

Il documento è stato inviato al Ministro e a Giuseppe Cosentino l'11 maggio 1998 con una lettera di accompagnamento che illustrava le attività dell'Istituto sulla didattica della storia

DALLA STORIA ALLE STORIE N.1

Riflessioni e proposte sulla storia in riferimento al DOCUMENTO DI LAVORO SUL RIORDINO DEI CICLI SCOLASTICI del gennaio 1997 (1)

(marzo 1997)

1. Il dibattito

Il dibattito sulla scuola, apertosi in questi mesi in seguito ai diversi interventi ministeriali, sembra confermare la necessità di non prorogare più quella profonda trasformazione che il sistema educativo italiano attende ormai da decenni. Ma, per essere efficace, tale trasformazione deve investire, secondo linee coerenti tra di loro, tutti gli aspetti di fondo del sistema-scuola: gli assi culturali, i modelli organizzativi (ivi compresi la formazione e l'organizzazione del lavoro docente), gli assetti strutturali dei diversi cicli, i curricoli disciplinari. Essa deve, anche, tenere conto delle più consolidate ed efficaci esperienze di innovazione che in vari modi si sono realizzate in questi anni in aree e settori della scuola italiana, oltre che delle soluzioni adottate nei sistemi scolastici degli altri paesi europei.

Nel dibattito di questi mesi, l'idea-forza dell'autonomia scolastica e le proposte contenute nel *Progetto di riordino dei cicli scolastici* costituiscono punti di riferimento importanti che sembrano porre le premesse per il superamento del modello gentiliano finora imperante.

In particolare, sulle finalità e i contenuti dei nuovi curricoli disciplinari il documento sopra citato fissa alcuni principi che recepiscono posizioni ormai largamente condivise nel dibattito pedagogico-didattico nazionale e internazionale, quali:

- l'**inadeguatezza** della semplice "trasmissione di conoscenze consolidate";
- la necessità di "una **riduzione** quantitativa dei **contenuti** in favore di un **maggiore approfondimento dei nuclei fondanti** delle diverse discipline e degli strumenti per sviluppare ulteriormente l'esplorazione e la conoscenza e accrescere le relative capacità";

- l'importanza di tenere conto della **varietà degli stili cognitivi** e della **centralità del soggetto** in formazione nel rapporto di insegnamento-apprendimento.

Questi principi devono guidare verso un ripensamento circa il ruolo dei programmi e verso una ridefinizione della didattica disciplinare di tutte le materie. Questo percorso per molte discipline si è del resto già realizzato da tempo.

Non è così per la storia insegnata. Si può, infatti, constatare che questa materia è ancora attraversata, sia a livello di dibattito teorico che nelle pratiche quotidiane di insegnamento, dalla **contrapposizione fra tradizionalismo e innovazione** o, più frequentemente, dalla giustapposizione ibrida dell'una sull'altra.

2. L'immagine tradizionale

Secondo la concezione tradizionale, la storia-materia è essenzialmente "trasmissione di conoscenze consolidate" ovvero dei risultati delle ricerche degli storici; tale trasmissione avviene per lo più attraverso la lezione frontale del docente e lo studio del manuale, attraverso la memorizzazione dei fatti e dei problemi storici disposti in un ordine diacronico-lineare (o, meglio, questo è ciò che appare alla mente del discente), sulla base del presupposto dell'unicità del tempo storico, coincidente col tempo cronologico. I fatti "importanti", che sono in larga prevalenza quelli politico-istituzionali, vanno così a costituire un insieme detto "storia universale", ovvero un *continuum* narrativo che parte dalle "origini" e si chiude sul presente. In tale impostazione il percorso, una volta concluso, non può che ricominciare daccapo.

In questa immagine della storia non è neppure il caso di parlare di "nuclei fondanti della disciplina", di capacità degli studenti, di varietà dei loro stili cognitivi, di centralità del soggetto in formazione. Alla sostanziale passività e all'unicità della forma di apprendimento (imparare fatti e concetti) corrisponde quella della forma di insegnamento: lo studente assimila e ripete in forma ridotta i risultati delle sintesi fatte dall'insegnante e dal manuale, che a loro volta ripetono in forma ridotta i risultati delle

sintesi degli storici. Il contributo che è richiesto al docente si limita all'efficacia oratoria, agli altri stratagemmi con cui deve cercare (con sempre minore successo) di catturare l'interesse degli studenti, alla decisione di cosa "tagliare" nella fittissima selva di argomenti che vengono offerti dai manuali, per arrivare almeno a vedere il traguardo, cioè la contemporaneità: a vederlo da lontano, beninteso; quanto al varcarlo, questo sembra essere un obiettivo impossibile nella scuola italiana o almeno lo è stato fino al recente (e per alcuni versi dirompente) decreto ministeriale sulla storia del Novecento. (2)

A questa concezione tradizionale sono estranei in primo luogo tutti gli apporti della psicologia cognitiva, della pedagogia e della didattica disciplinare. Quindi la capacità di pensare la storia-materia si riduce in termini di soli contenuti, anziché in termini di rapporto organico tra obiettivi disciplinari e trasversali, contenuti, strategie didattiche. Inoltre è del tutto estranea anche la capacità di ripensare i contenuti in termini di "rilevanze storiografiche" o di temi di ricerca all'interno dei quali affidare all'autonomia del docente la responsabilità di costruire il curricolo. Tale concezione conosce solo la vecchia logica dei curricoli come programmi e dei programmi come enormi e minuziosi elenchi di contenuti rigidamente (anche se solo teoricamente) prescrittivi, in palese e spesso clamorosa contraddizione con quanto si afferma nelle parti concernenti finalità, obiettivi e indicazioni didattiche.

Il carattere ormai anacronistico di questa concezione - sia rispetto alla ricerca scientifica contemporanea sia rispetto ai bisogni formativi dei giovani di oggi - non può essere misconosciuto o sottovalutato per il solo fatto che questa è ancora l'immagine della storia-materia prevalente in molta parte del mondo accademico, degli insegnanti, della pubblica opinione. Il problema, infatti, della caduta della coscienza storica, del presentismo atemporale, dello schiacciamento sul presente - che pure esiste ed è fortemente avvertito dagli insegnanti - non può essere addebitato unicamente alla storia-materia tradizionale che molta parte

della scuola ancora elargisce, ma è certo che quest'ultima è drammaticamente incapace di affrontare tale problema e di contribuire a superarlo. Tale impostazione è, in definitiva, palesemente incompatibile con la filosofia dell'autonomia scolastica verso la quale ci si sta orientando.

3. L'immagine innovativa

Contrapposta alla concezione tradizionale ora richiamata, ce n'è un'altra, nella quale convergono numerosi esponenti del dibattito storiografico ed epistemologico, il contributo delle scienze cognitive, gli apporti della pedagogia del curriculum, le esperienze sul campo di migliaia di docenti impegnati sul terreno dell'innovazione didattica.

Secondo tale concezione, la storia-materia non può avere una valenza meramente informativa, essa cioè non serve solo a imparare dei fatti, ma anche - e soprattutto - a imparare a pensare: ovvero, essa non consiste solo nel venire a sapere i risultati della ricerca storica, ma anche nel tendere all'acquisizione della consapevolezza e della padronanza delle procedure del sapere storico-sociale che hanno prodotto quei risultati. Tali procedure e apparati metodologici e concettuali non servono agli studenti per diventare "piccoli storici", bensì per orientarsi nella complessità dei fatti storico-sociali, per problematizzarli e per considerarli secondo una pluralità di punti di vista: per perseguire cioè le più autentiche finalità dell'educazione storica con l'acquisizione di una vera e propria "cultura storica".

Perché ciò sia possibile, l'apprendimento della storia dev'essere strutturato in una pluralità di operazioni mentali e operative, in modo graduale secondo un ordine di complessità crescente; deve prevedere la valorizzazione del vissuto e delle preconcoscenze dei discenti; deve tenere conto dei loro prerequisiti, nonché dei loro stili e dei loro processi di apprendimento.

Questa concezione lega strettamente il rinnovamento metodologico-didattico con quello dei contenuti e degli approcci storiografici. Considera, ad esempio, superata la mono-linearità del tempo storico (non riducibile al

tempo cronologico) e definisce i tempi della storia, da considerare al plurale, in relazione agli spazi e ai problemi storiografici di volta in volta esaminati.

Allo stesso modo, essa tiene conto della dilatazione degli oggetti della storia, riducibili non più solo ai fatti politico-istituzionali, ma all'insieme degli aspetti che influenzano le società umane, nelle loro permanenze e nei loro mutamenti nel tempo.

Essa tiene conto, altresì, della dilatazione degli spazi della storia, che non può più essere solo o prevalentemente storia nazionale o europea, ma deve spaziare dalla scala locale a quella planetaria.

Da ciò discende una nuova visione della storia-materia che da disciplina al singolare si deve ora declinare al plurale. All'egemonia della storia generale va quindi sostituito un insegnamento/apprendimento delle storie, da quelle generali alle microstorie, all'analisi della memoria individuale e collettiva, alla ricerca storico-didattica. Ciascuna storia, infatti, è in grado di fornire specifiche occasioni per la costruzione di conoscenze (su scale diverse) e di competenze in ordine agli strumenti dell'indagine storiografica. Si pensi, ad esempio, alla ricerca storico-didattica come percorso privilegiato per la formazione di competenze di analisi e di padronanza delle procedure interpretative delle fonti. Si viene, così, configurando un campo disciplinare inteso come insieme di percorsi anche modulari, basati su una varietà di settori di indagine, spazi, tempi, soggetti, generi e problemi storici.

Nella costruzione di questi percorsi, l'insegnante seleziona i contenuti sia sulla base delle rilevanze storiografiche indicate dalla ricerca scientifica, sia sulla base della loro utilità didattica, ovvero sulla possibilità di utilizzare tali contenuti come occasione per attivare e/o rafforzare le capacità disciplinari e trasversali degli studenti. Questa è solo questa immagine della storia è coerente con la proposta di riforma dei cicli scolastici e con la stessa autonomia.

4. I soggetti e le proposte

Noi riteniamo che, in coerenza con i principi qualificanti del progetto

ministeriale di riordino dei cicli scolastici, la nuova scuola che si va a costruire non può che fare riferimento alla seconda concezione della storia-materia qui sommariamente delineata. Da essa, e più in generale dallo spirito informatore della riforma, discendono alcuni principi ispiratori che andrebbero assunti per la definizione dei programmi di storia.

• SUPERAMENTO DELLA CICLICITÀ

Va superata la ciclicità degli attuali programmi, ovvero la loro ripetitività nei successivi cicli scolastici, e va ristrutturato l'intero curriculum verticale con indicazioni programmatiche essenziali e in stretto collegamento con l'educazione civica, giuridica ed economica. Ciò è fattibile distinguendo chiaramente diverse fasi in **continuità**.

Una **fase iniziale**, collocata nella nuova scuola di base, nella quale la finalità dell'apprendimento deve essere prioritariamente la costruzione e il progressivo affinamento delle coordinate spazio-temporali con successivi ampliamenti dei quadri geostorico-sociali a partire dal vicino (nello spazio) e dal presente (nel tempo). In particolare. Il primo biennio deve essere speso per la costruzione dell'alfabeto spazio-temporale a partire dalla rappresentazione dell'esperienza vissuta del bambino, senza attribuire a queste lettere una specifica valenza antropico-sociale. Il secondo biennio deve essere dedicato alla trasformazione delle lettere spazio-temporali in senso antropico-sociale affinché l'alunno se ne possa servire per una prima lettura della propria realtà sociale nel presente. Il terzo biennio consente la lettura e la costruzione di pochi quadri sociali (procedendo dal presente al passato e dal vicino al lontano), estremamente semplificati ma già in possesso di quei requisiti che danno ad essi un carattere sistematico e di raffrontabilità reciproca: è questo il primo incontro con la storia generale, nel senso innovativo prima specificato.

Una **fase intermedia**, collocata nel triennio dell'orientamento, in stretta continuità con il biennio precedente, nella quale rafforzare l'approccio alla

storia generale. L'intervento didattico deve insistere, a partire dai contenuti, nella attivazione delle operazioni concettuali e delle procedure metodologiche corrispondenti ai fondamentali momenti della logica della ricerca storiografica, ma anche sull'assunzione (sempre motivata) di prese di posizione rispetto all'oggetto dello studio da parte degli alunni attraverso tutte le modalità comunicative possibili. La storia del Novecento, quindi, non solo deve rappresentare il momento terminale del ciclo di studi dell'orientamento, ma anche l'orizzonte problematico costante con cui andare ad interrogare il passato prossimo e remoto.

Una **fase conclusiva** nel triennio terminale della scuola secondaria nella quale operare un approfondimento dei temi e problemi storiografici di particolare rilievo (non necessariamente affrontati in sequenza cronologica), prevalentemente riferiti alla storia contemporanea e ad aspetti di storia settoriale relativa all'indirizzo di studi prescelto. Tale impostazione può informare anche i curricoli di storia nella formazione degli adulti.

• RUOLO DEL NOVECENTO

Deve essere riservato uno spazio adeguato alla contemporaneità (letterature, arti, filosofia, matematica, scienze naturali etc... del Novecento) e, in specifico, alla storia contemporanea, intesa come storia del Novecento e anche come storia del presente e del futuro: non tanto per motivi legati alla formazione storica, rispetto alla quale ovviamente tutte le epoche storiche hanno pari valore e utilità, quanto per le valenze civico-politiche e pre-professionalizzanti che la conoscenza del proprio tempo ha per il giovane in procinto di diventare cittadino a pieno titolo e di scegliere un orizzonte lavorativo e di vita.

La storia e i problemi del presente devono poi costituire non solo e non tanto il termine *ad quem* dei programmi, quanto l'orizzonte di problematizzazione e di precomprensione dei fatti del passato in base al principio per cui il presente aiuta a capire il passato non meno di quanto il passato aiuti a capire il presente.

Una simile visione del presente come presente storico è, inoltre, indispen-

sabile anche per pensare la storia come strumento di progettazione del futuro. Il sapere storico, infatti, non esaurisce il suo significato in uno sguardo solo retrospettivo, ma da esso trae fondamento per la costruzione di ipotesi e congetture dotate di senso e da verificare per il futuro.

• DAL PROGRAMMA ALLA PROGETTAZIONE NELL'AUTONOMIA

Diversamente da quanto è accaduto finora, i programmi non devono essere elenchi di contenuti dettagliati e prescrittivi calati dal centro alla periferia, ma programmi brevi e chiari, magari supportati dalle necessarie indicazioni didattiche, e pensati in verticale (continuità), con l'individuazione chiara di standard che l'autonomia ha poi il compito di tradurre in realtà didattica.

Si possono, così, individuare e distinguere i compiti dei diversi soggetti in gioco: il legislatore, gli storici, i docenti, gli esperti di didattica della storia.

Al primo spetta indicare le finalità e gli obiettivi della storia insegnata, sia quelli generali e comuni anche alle altre materie, sia quelli specificamente disciplinari. Tali aspetti non devono essere concepiti quali introduzioni di maniera, ma come autentici parametri per valutare il raggiungimento degli standard formativi richiesti. Compete, inoltre, indicare gli estremi cronologici dei diversi anni scolastici in cui viene inserito il programma di storia generale e, nel fare questo, deve avvalersi dei criteri storiografici, indicati dagli storici, ma anche e soprattutto dei criteri pedagogico-didattici, indicati dagli esperti di didattica della storia. Spetterà, infine, indicare, sulla base dei contributi forniti dagli storici, le rilevanze storiografiche relative ai periodi compresi nei singoli cicli e anni scolastici.

Sulla base di tali rilevanze, nel nuovo quadro dell'autonomia non solo organizzativa ma anche didattica, è invece compito degli insegnanti (anche attraverso opportune forme di cooperazione didattica) selezionare i contenuti e costruire i programmi per i curricoli scolastici reali, tenendo conto anche delle specificità locali e,

nella scuola superiore, settoriali, al fine di coniugare le valenze formative comuni con le curvature orientative e pre-professionalizzanti relative agli indirizzi in cui operano. È, altresì, compito degli insegnanti organizzare i contenuti in sequenze modulari, in modo coerente alle strategie didattiche più opportune per conseguire le finalità e gli obiettivi generali indicati dal legislatore, sulla base della concreta situazione dei gruppi classe con i quali essi realizzano il processo di insegnamento/apprendimento.

5. Le condizioni per un'attuazione efficace: la formazione iniziale e in servizio

Programmi buoni sono certamente una buona base di partenza, ma da soli non garantiscono la qualità dell'insegnamento e tanto meno dell'apprendimento. Affinchè non rimangano solo un bel documento scritto e siano viceversa un effettivo sostegno all'innovazione, è necessario, infatti, fare i conti con le condizioni dell'effettiva traduzione dei programmi in pratica didattica e costruire efficaci canali di formazione. In prospettiva sicuramente potrà qualificare le attività degli insegnanti il fatto di aver seguito in sede universitaria una buona formazione iniziale attraverso una specializzazione comprensiva, oltre che dell'approfondimento disciplinare, anche e soprattutto della riflessione sul piano pedagogico-didattico e dell'acquisizione di competenze professionali operative, in stretto rapporto con le esperienze più interessanti già in atto nelle scuole.

Nell'immediato, il primo e fondamentale passo da compiere in questa direzione è quello di pensare (ma in grande e per un'utenza assai differenziata e quindi complessa), a un piano di aggiornamento che sia in grado di rispondere a tutti i bisogni formativi effettivi dei docenti, dando loro gli strumenti adeguati per progettare e per operare. Dalle indagini esistenti in proposito emerge, infatti, che pochi docenti hanno seguito corsi di aggiornamento/formazione in servizio specifici sulla storia e che la loro difficoltà maggiore è quella di costruire una progettazione adeguata

di itinerari motivanti ed efficaci sul piano dell'apprendimento.

Certamente è necessario potenziare la preparazione sul piano dei contenuti e dei risultati della ricerca contemporanea sulla storia e sulla storiografia del Novecento (la gran parte dei docenti non ha mai sostenuto studi di storia contemporanea e non è laureata in storia). In questo un punto di riferimento importante può essere costituito dall'Università che dovrebbe iniziare a farsi carico di tali bisogni e, anzi, in proposito non può non apparire preoccupante il ritardo nella attivazione delle specializzazioni post laurea.

Certamente è necessaria una diffusa e tempestiva cura per la sensibilizzazione del numero maggior possibile di docenti e l'aggregazione su alcune riflessioni che possono risultare forti e magari dirimpenti, per garantire la presenza di un senso comune professionale diffuso in grado di distinguere, ad esempio, con chiarezza la storia dalla cronaca. Occorre in altre parole colmare assenze e ritardi sulla storia insegnata, sicuramente con l'impegno di tutti i soggetti interessati ma anche attraverso una circolarità più allargata tra scuola università e mass media.

Ma quello che è ancora più necessario (ed è più urgente e più importante) è un intervento che fornisca ai docenti gli strumenti concreti della loro professionalità, come il saper selezionare i temi, il saper individuare gli obiettivi concreti, il saper costruire esercizi e prove di verifica, il saper costruire percorsi motivanti tra presente e passato. Su questo è necessario l'impegno congiunto di tutte quelle istituzioni, associazioni, agenzie che sono impegnate sul terreno della formazione per avanzare e realizzare proposte in grado di dare ai docenti gli strumenti per operare concretamente. È comunque necessario coinvolgere gli stessi docenti nell'attività di formazione in vista dei nuovi programmi. Un piano di aggiornamento realmente efficace e in grado di interessare fasce sempre più ampie di insegnanti è possibile solo se questi ultimi diventano parte attiva di questo processo accanto ad altri soggetti e vedono riconosciuta e valorizzata la loro esperienza professionale di ricerca e di sperimentazio-

ne.

Una buona e seria formazione va considerata senza dubbio come un investimento produttivo che non solo costruisce realtà nell'immediato ma continua a costruire prospettive per il futuro. Tanto più che essa è la condizione per la costruzione di quell'ampio consenso che solo può garantire l'attuazione dei nuovi programmi.

C'è il rischio, infatti, da non sottovalutare, che una riforma pur in sé buona non produca risultati all'altezza delle aspettative e dei bisogni del paese, se non vengono attivate le condizioni della sua attuazione e che gli stessi programmi vengano letti e realizzati in senso tradizionale e limitativo.

Rimane un altro aspetto da considerare anche se, per abitudine e per tradizione, considerato secondario, ma egualmente condizionante di una buona attuazione dei nuovi programmi e sul quale sarebbe auspicabile e urgente un maggiore e più approfondito interesse: l'introduzione della cultura (prima ancora che del sistema costituito) della valutazione del processo didattico, come fonte di individuazione di errori e/o successi di progettazione e/o di arricchimento nell'individuazione dei bisogni formativi degli studenti. Solo una prassi consolidata di tal genere può infatti consentire di percepire con mano quello che è utile e quello che non è utile fare nella didattica quotidiana e può dare, in una sperimentazione continua ma controllata e misurata, gli strumenti per realizzare una qualità per lo meno alta, se non totale, dell'insegnamento.

NOTE

Il documento è stato redatto da rappresentanti delle Università, degli IRRSAE, del LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia), degli Istituti storici della Resistenza, del CIDI, dell'Istituto Gramsci.

Ginetta Adorni docente ITCG Paciolo di Fidenza (Parma); Nadia Baiesi direttrice LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia); Emanuela Baiocchetti docente ITPC Cavazzi di Pavullo (Modena); Paolo Bernardi docente ITC Luosi di Mirandola (Modena); Pietro Biancardi docente Liceo Classico Minghetti di Bologna; Antonio Brusa docente di Didattica della storia Università di Bari; Adriana

Caporali docente IPSIA Margaritone di Arezzo; Claudia Castaldini docente Liceo scientifico di Casalecchio (Bologna); Fausto Ciuffi docente comando Istituto storico della Resistenza di Modena; Elisabetta Collini Istituto Gramsci dell'Emilia Romagna; Simonetta Corradini docente ITC Keynes di Castelmaggiore (Bologna); Alberto De Bernardi docente di Storia contemporanea DDS Università di Bologna; Aurora Delmonaco presidente LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia); Alessandra Deoriti docente comandata Istituto storico della Resistenza di Bologna; Luciana Feliciangeli docente comandata DDS Università di Bologna; Cesare Grazioli docente comando ISTORECO di Reggio Emilia; Vincenzo Guanci preside ITC 8 marzo di Mestre (Venezia); Scipione Guarracino esperto di didattica della storia Firenze; Elda Guerra docente comandata LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia); Maurizio Gusso vicepresidente LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia); Maria Grazia Leoni docente IPAG Spallanzani di Vignola (Modena); Lucio Levrini docente IPAG Motti di Correggio (Reggio Emilia); Claudia Malta docente IPCT Olivetti di Ravenna; Silvana Marchioro tecnica ricercatrice IRRSAE Emilia Romagna; Flavia Marostica tecnica ricercatrice IRRSAE Emilia Romagna; Ivo Mattozzi docente di Metodologia e didattica della storia DDS Università di Bologna; Francesco Paris docente Liceo classico Torricelli di Faenza (Ravenna); Ernesto Perillo tecnico ricercatore IRRSAE Veneto; Mario Pinotti docente Liceo scientifico Copernico di Bologna; Nicoletta Pontalti docente comandata Istituto storico della Resistenza di Trento; Anna Maria Quarzi docente comandata Istituto di Storia contemporanea di Ferrara; Rossella Rinaldi docente ITA Serpieri di Bologna; Maddalena Ronconi tecnica ricercatrice IRRSAE Liguria; Pasquale Roseti tecnico ricercatore IRRSAE Emilia Romagna; Fulvio Salimbeni presidente IRRSAE Friuli Venezia Giulia; Lina Santopaulo docente IPC Manfredi di Bologna; Silvana Sgarioto docente comandata INSMLI (Istituto naz. storia movim. liberazione in Italia); Ivana Summa segreteria nazionale CIDI; Siriana Suprani Istituto Gramsci dell'Emilia Romagna; Antonella Varani docente IPSA Ghini di Loiano (Bologna); Angela Verzelli docente IPAG Spallanzani di Vignola (Modena); Graziano Vinci tecnico ricercatore IRRSAE Friuli Venezia Giulia; Annalisa Zannoni docente IPSIA Callegari di Ravenna.

DALLA STORIA ALLE STORIE 2

Alcune riflessioni in riferimento al documento di lavoro del mini-gruppo dei saggi I CONTENUTI ESSENZIALI PER LA SCUOLA DI BASE del marzo 1998 (3)

(maggio 1998)

Poiché si condividono complessivamente le enunciazioni generali come anche quelle contenute nel precedente documento del maggio 1997 (4), in questa nota prima vengono svolte alcune osservazioni di integrazione e di approfondimento sulla parte generale e poi, a proposito della storia, vengono proposti in forma sintetica solo alcuni spunti (in riferimento sia al documento sia al proseguimento dei lavori) e si rimanda al documento *Dalla storia alle storie* - che si ritiene conservi ancora una piena attualità - per le linee guida sull'innovazione dell'insegnamento/apprendimento della storia.

Sulla premessa

1. L'obiettivo posto dal documento è quello di definire il quadro, la mappa dei saperi di base che tutti i giovani debbono far propri e padroneggiare al termine del percorso della scuola dell'obbligo (10 anni) e sui quali debbono innestare e costruire nel corso degli studi successivi la capacità di essere **flessibili** e di adattarsi ai cambiamenti sempre più veloci pervasivi e continui imposti dal ritmo della società contemporanea. Ma, se l'obiettivo finale è questo (la flessibilità e non la rigidità), sarebbe opportuno un riferimento esplicito alla necessità di pensare ad **una mediazione didattica adatta** a garantire questi risultati (mediazione didattica forte sia in fase di progettazione che di attuazione).
2. Viene affermato, quindi, che si tratta di ragionare non tanto in termini di materie e programmi quanto piuttosto di attese delle componenti della società civile. Queste andrebbero, però, più attentamente specificate, cercan-

do di comporre l'interesse sia individuale che generale. Sarebbe quindi opportuno, tra le altre cose, fare esplicito riferimento ai **bisogni cognitivi e affettivi dei bambini e dei preadolescenti** e attribuire a questi carattere prioritario. In altre parole, se è ovviamente del tutto condivisibile l'affermazione che occorre che quanto si insegna valga la pena di essere insegnato e che abbia un valore soprattutto formativo, bisognerebbe ancora di più affermare che occorre che quanto si apprende valga la pena di essere appreso (motivazione - disagio - dispersione) e aggiungere esplicitamente l'esigenza che i giovani acquisiscano anche la **consapevolezza delle competenze** di cui via via si impadroniscono (metacognizione).

3. Se, infine, i compiti fondamentali della scuola sono da un lato di sviluppare nei giovani tutte le potenzialità e la capacità di orientarsi nel mondo in cui vivono perché in esso siano in grado di inserirsi in modo autonomo e costruttivo - decidendo, progettando, scegliendo il proprio futuro, sapendo argomentare le proprie posizioni e interloquire con gli altri e con i diversi - e da un altro lato di sviluppare competenze proprie del pensiero astratto, necessarie per dare senso alle esperienze e per decodificare in modo non subalterno l'eccesso di informazioni da cui i giovani sono circondati, andrebbe ben evidenziata fin da subito a proposito di bambini e preadolescenti della scuola di base la **valenza cognitiva della operatività** (imparare facendo), tanto più che in diversi punti del documento si parla dell'opportunità di valorizzare la componente operativa dell'apprendimento. L'esigenza, inoltre, di avvalersi della pluralità dei saperi e di fare riferimento alle esigenze del momento storico potrebbe opportunamente essere integrata dall'affermazione della necessità di avvalersi anche di una pluralità di metodi e di strategie nei confronti di un

utente/cliente che non può non rientrare oggi nella categoria della **complessità (dispersione)** e dalla aperta dichiarazione della priorità da attribuire alla conoscenza e alla comprensione del proprio presente.

Sui contenuti irrinunciabili (trasversali)

4. Appare particolarmente opportuno da un lato affermare con forza che è necessaria una nuova modalità di organizzazione e di stesura dei programmi che alleggerisca i contenuti disciplinari, si limiti all'indicazione di una serie succinta di tematiche portanti e fissi precisi standard nazionali e da un altro lato postulare l'esigenza del superamento, soprattutto per la scuola di base, della tradizionale partizione per discipline con un **insegnamento/apprendimento per temi** in riferimento a problemi complessi e con un approccio multidisciplinare integrato (ma basterebbe un richiamo più minimalista ma più realistico all'opportunità di lavorare per aree disciplinari). Ne dovrebbe conseguire l'individuazione a partire dall'analisi della struttura delle diverse discipline (che invece non c'è, o meglio, è spezzata in tanti contesti disciplinari di appartenenza tradizionale) di alcune **competenze di tipo trasversale** da conseguire cioè attraverso tutti gli insegnamenti: ad esempio le quattro abilità di base non si potenziano solo con lo studio della lingua ma anche con quello delle discipline in quanto ascoltare leggere scrivere parlare sono abilità che richiedono, per essere usate correttamente, anche una buona conoscenza della struttura delle discipline specifiche (le discipline come risorsa); il piacere di leggere e la competenza a leggere testi di diversa forma/materia non riguarda solo i testi letterari e non esige quindi solo competenze meramente linguistiche. Inoltre. Imparare ad usare idee e tecniche di tipo matematico nella soluzione di problemi diversi

può essere funzionale non solo all'apprendimento delle scienze fisico-naturali e delle scienze sociali, ma anche delle altre discipline (logica, linguaggi logici etc...) e appare davvero inspiegabile che le nozioni elementari di logica, come anche la teoria dell'argomentazione, siano citate solo a proposito della filosofia (disciplina, che, tra l'altro, insieme con la tradizione classica, non è chiaro quale funzione possa avere in un documento che riguarda solo la scuola di base).

5. La pratica di **laboratorio** - intesa come spazio finalizzato all'esecuzione di compiti e all'acquisizione di specifiche abilità e come orizzonte culturale nel quale appropriarsi di modalità specifiche di osservazione descrizione interpretazione del mondo - nel documento è riferita solo alle scienze naturali, ma tutti i primi 5 commi del punto 3 con pochissimi adattamenti potrebbero e dovrebbero essere assunti come modello di lavoro didattico trasversale, in quanto in tutti gli ambiti del sapere sarebbe opportuno parlare di **costruzione della conoscenza** attraverso sia il momento applicativo e d'indagine sia il momento cognitivo intellettuale. Anzi, il momento cognitivo dovrebbe essere considerato non come separato ma come parte integrante dell'attività di laboratorio in cui apprendere le attività di modellizzazione schematizzazione formalizzazione ma anche di problematizzazione e di spiegazione. Solo in questo modo il bambino e il preadolescente possono cominciare ad appropriarsi dei linguaggi e del modo di operare delle discipline formali ed essere accompagnati e sorretti nella progressiva ristrutturazione delle conoscenze e nell'evoluzione delle strategie di ragionamento, tenendo conto anche della cultura di cui sono portatori e delle reali caratteristiche cognitive e affettive di un'età di profonda e radicale evoluzione, in un'ottica di reale continuità del processo formativo, differenziato a secon-

da delle diverse fasi del percorso scolastico.

Sulla storia

6. Se si parla di scuola di base bisogna evitare di pensare al suo impianto, in termini di materie contenute programmi, partendo dal ciclo superiore di cui rischierebbe di diventare una brutta e piccola copia ostativa della identificazione di una sua specificità funzionale all'età evolutiva dei bambini e dei ragazzi. Certamente è opportuno prevedere un lento e **graduale approccio alle discipline formali** fin dalla scuola di base. Ma un insegnamento ripetitivo e noioso non solo non facilita l'apprendimento ma crea difficoltà e non sollecita alcun amore per lo studio. Le discipline vanno affrontate non con percorsi ricorsivi, ma con un itinerario a spirale in grado di formare un **reticolo** a maglie sempre più strette di competenze-capacità-abitudini-conoscenze, con una progressiva entrata che nasca dall'esperienza e che vada a far sì che gradualmente la disciplina diventi uno spazio culturale in cui lo studente abita: si tratta di individuare alcuni punti forti che pian piano si dilatano e si precisano fino a portare non a conoscere le discipline, ma a saperci stare dentro per poter ulteriormente navigare in esse. La scuola ha il compito di aiutare i ragazzi a diventare protagonisti delle proprie rappresentazioni del mondo integrando **esperienze e conoscenze**, a passare dall'esperienza alla sua simbolizzazione come capacità di rileggerla e di riviverla avvalendosi della cultura ufficiale. La scuola deve essere uno spazio in cui si ha tempo per riflettere, in cui si impara a riflettere e a fruire della cultura codificata alla quale non si accede se non si è aiutati, della cultura non vissuta come un fatto astratto ma come un **patrimonio che serve a costruire la propria identità. In rapporto alle molte informazioni con cui i massmedia e il**

consumismo aggrediscono i giovani, la scuola dovrebbe aiutare a capire che la fatica che si fa a studiare vale la pena di essere fatta.

Il documento, purtroppo, non accenna neppure a quello che forse è il maggior problema della storia insegnata nella prospettiva del curricolo verticale ovvero alla **necessità di eliminare la ripetizione degli stessi contenuti all'interno dei successivi cicli scolastici** e di sostituirla con una sequenza di obiettivi-abilità-competenze relative all'acquisizione della sintassi dei saperi da perseguire attraverso diversi contenuti nell'arco della scuola di base: contenuti che possono non essere indicati in termini prescrittivi e lasciati all'autonomia delle scuole e, se indicati, non riferiti alla tradizionale storia universale monolineare, bensì semmai alla **pluralità delle identità e quindi delle storie.**

Inoltre è senz'altro opportuno evidenziare che anche parlare di mentalità e vita quotidiana è fare storia, come anche ripensare alle periodizzazioni (a patto di dare una aperta priorità alla storia della contemporaneità) e anche fare riferimento alle storie più che alla storia. Ma sarebbe più efficace essere più espliciti, non limitarsi ad ammettere come legittimi nuovi **filoni** e invece dare precise indicazioni di contenimento, soprattutto nella scuola di base, del filone tradizionalmente egemone che è quello politico-istituzionale.

7. Le scienze sociali giustamente (e finalmente) sono valutate come strumenti indispensabili per dare l'attrezzatura mentale per comprendere i meccanismi di fondo dell'agire individuale e collettivo, anche se non appare facilmente comprensibile la proposta di uno studio per blocchi tematici solo per queste discipline ed è molto grave (perché questo è il problema di fondo dell'insegnamento di queste discipline) che non ci sia un esplicito riferimento alla necessità di procedere per competenze-abilità e non solo

per contenuti e concetti.

La geografia - anche se è vero che rappresenta una transizione tra scienze della natura e mondo sociale e ci sono motivi formalmente corretti sul piano epistemologico, ma superati sul piano didattico, per collocarla altrove - è bene che sia non separata dalla storia e dalle scienze sociali. Si ritiene, infatti, opportuno - per l'interconnessione concettuale-tematica-metodologica che nella ricerca attuale la caratterizza - considerare tale area in modo unitario e denominarla **area geo-storico-sociale**. Questa accezione non deve avere un valore puramente nominalistico, ma tradursi in un' impostazione - sia di cattedre e insegnamenti che di programmi - basata su un insegnamento articolato in moduli che valorizzi la inter-pluridisciplinarietà di tutte queste prospettive o, di volta in volta, di alcune di esse, ovvero su moduli geostorici, moduli geo-economici-antropologici, moduli storico-economici, moduli storico-giuridici. In altre parole, è opportuno evitare che nella futura scuola di base le ore e i moduli di queste discipline siano separati ed è bene fare in modo che insieme concorrano a costruire i prerequisiti per l'**acquisizione di alcuni (pochi) macroconcetti fondativi** delle discipline, in parte comuni in parte peculiari di ciascuna.

Non appare, infine, chiaro cosa possa significare esattamente l'invito a considerare gli ultimi 50 anni come un blocco tematico e non come un oggetto specifico dell'analisi storica e forse è anche discutibile storiograficamente mettere insieme il periodo dal 1945 al 1992 con il periodo dal 1992 ad oggi (che è poi il nostro presente), con il **rischio** per di più che una simile proposta di lavoro per temi, esplicitata solo a proposito degli ultimi 50 anni, possa avvallare il fatto che la storia precedente continui ad essere affrontata come prima in modo monolineare.

8. Certamente l'insegnamento della

storia e delle altre discipline dell'area (che tutte hanno un proprio statuto epistemologico e proprie regole di costruzione) devono porsi come obiettivo oltre che la memorizzazione anche (e bisognerebbe aggiungere, in un documento sulla scuola di base, soprattutto) lo **sviluppo delle competenze e delle capacità** necessarie a leggere i segni che caratterizzano il paesaggio rurale ed urbano del nostro paese. Forse sarebbe utile essere più espliciti e affermare che tali competenze e abilità servono innanzi tutto per capire il **mondo contemporaneo** e per vivere in esso: nel secolo della globalizzazione sarebbe conveniente parlare più apertamente di **paesaggi o scenari mondiali**. Sicchè più che partire dal proprio popolo e valorizzare gli altri con il rischio di peccare ancora di eurocentrismo, sarebbe opportuno guidare i giovani **a partire dalla pluralità delle loro identità e delle loro appartenenze** (compresa quella di genere), a leggere le identità come costruzioni e quindi a costruirsi un'**identità funzionale** al loro positivo inserimento nel mondo in una pluralità giustamente valorizzata di approcci di storie di spazi di usi che ci attraversano e sempre più attraverseranno in una **prospettiva multiculturale** le prossime generazioni: l'identità mondiale o di abitanti del mondo (nel tempo della globalizzazione), l'identità europea (nel tempo dell'euro e dell'unificazione europea), l'identità nazionale (di italiani), le identità locali.

9. Risulta del tutto condivisibile, da ultimo, il richiamo alla necessità di integrare gli attuali strumenti di studio con altri materiali (dati, immagini, ricostruzioni visuali etc...), ma sarebbe opportuno parlare di essi attribuendo loro a pieno titolo dignità di fonti e ampliare tale repertorio possibile almeno con carte geografiche, carte geo-storiche, carte tematiche, con tutti gli schemi possibili costruiti con i linguaggi logici, con tutti i possibili strumenti

multimediali. Sulla produzione di tali strumenti e soprattutto di **percorsi didattici strutturati di tipo modulare - che consentano il loro uso per la costruzione delle conoscenze/competenze e quindi consentano di accompagnare e sostenere effettivamente l'apprendimento** - è senza dubbio auspicabile che siano impegnate tutte le sedi opportune, ma sarebbe necessario un riferimento più chiaro all'editoria e magari anche una serie di affermazioni circa il ruolo ineludibile e potente che anche in questo ha il mediatore/facilitatore dell'apprendimento. Un'ultima osservazione riguarda l'opportunità di rendere finalmente del tutto legittima, e magari anche auspicabile, la possibilità di avvalersi nell'insegnamento/apprendimento anche di testi diversi da quelli scolastici, almeno divulgativi se non proprio ancora storiografici, come integrazione o in sostituzione.

Sul lavoro in prospettiva

10. Sulla base di quanto affermato nei punti precedenti si ritiene che gli interlocutori privilegiati del MPI nella ulteriore definizione della riforma dovrebbero essere i soggetti che si occupano della **didattica dell'area e delle didattiche disciplinari (docenti universitari ma anche delle associazioni professionali, esperti e docenti delle scuole che su questo fanno ricerca)** più che i soggetti legati alla logica accademica e/o strettamente mono-disciplinare.

NOTE

(1) È il cosiddetto *Documento Berlinguer* del gennaio 1997 sul riordino dei cicli che ha aperto un ampio dibattito e ha avuto ricchi contributi che sono serviti per mettere a punto il disegno di legge presentato dal Governo nel giugno 1997.

(2) È il *Decreto Berlinguer* del novembre 1996 sulla storia del Novecento.

(3) È quello che Berlinguer ha battezzato *La griglia dei saperi*.

(4) È il Documento programmatico sulle *Conoscenze fondamentali nelle scuole per i prossimi decenni* redatto alla fine dei lavori dalla Commissione dei Saggi

Anno XIX
Numero 1
Gennaio - Febbraio 1999

INNOVAZIONE EDUCATIVA

- *autonomia e ricerca IRRSAE*
- *formazione in servizio*
- *programmi di storia*



1

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

Organigramma del Consiglio Direttivo e dei Tecnici dell'IRRSAE Emilia Romagna

Consiglio direttivo		Tecnici	
<i>Presidente</i>	Frabboni Franco	<i>Sezione scuola materna</i>	Andreina Bergonzoni Mauro Cervellati
<i>Vice Presidente</i>	Lelli Luciano	<i>Sezione scuola elementare</i>	Milena Bertacci Armando Luisi Ivana Summa
Responsabili di servizi e sezioni:		<i>Sezione scuola media di I grado</i>	Nerino Arcangeli Anna Maria Arpinati
<i>Sezione scuola materna</i>	Iattici Antonio	<i>Sezione scuola media II grado</i>	Francesco Piazzì
<i>Sezione scuola elementare</i>	Lelli Luciano	<i>Sezione educazione permanente</i>	Silvana Marchioro Paola Vanini
<i>Sezione scuola media di I grado</i>	Venturi Gianpaolo e Gamberini Gabriella	<i>Servizio Aggiornamento</i>	Maria Famiglietti
<i>Sezione scuola media II grado</i>	Ciampolini Filippo e Labagnara Fulvio	<i>Servizio Aggiornamento</i>	Maria Famiglietti
<i>Sezione educazione permanente</i>	Morgagni Enzo	<i>Servizio Sperimentazione</i>	Anna Bonora Flavia Marostica Paolo Senni
<i>Servizio Aggiornamento</i>	Boni Giorgio e Demaldé Villi	<i>Servizio Documentazione</i>	Alessandro Candeli
<i>Servizio Sperimentazione</i>	Gamberini Gabriella		
<i>Servizio Documentazione</i>	Ferrari Davide		
Responsabilità e coordinamento di commissioni e progetti:			
<i>Scuola pubblica e scuola autonoma</i>	Riva Matteo		
<i>Progetti internazionali</i>	Venturi Gianpaolo e Morgagni Enzo		
<i>Consigliere</i>	Mazzanti Giuliano		
<i>Segretario</i>	Toni Ruggero		



*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.