

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

Anno XXI n. 2  
Marzo - Aprile 2002

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

<b>Direttore responsabile</b> Luciano Lelli	<b>Direttore editoriale</b> Armando Luisi
--	--

#### Comitato di redazione:

N. Arcangeli, G.L. Betti, A. Candeli, F. Frabboni, M.C. Gubellini, A. Iattici, L. Lelli, A. Luisi, M. Riva,

#### Progetto grafico:

A. L.

#### Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

#### Impaginazione

IRRE E. R.  
Galeati Industrie Grafiche s.r.l.

#### Redazione:

IRRE Emilia Romagna  
Via Ugo Bassi 7  
40121 Bologna  
tel. 051/227669  
fax 051/269221  
posta elettronica:  
[innoedu@irreer.it](mailto:innoedu@irreer.it)

**I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.**

## SOMMARIO

### ▼ Editoriale

- 2 L'Orientamento - Freccia irrinunciabile nell'arco di una scuola nuova** di *Franco Frabboni*

### ▼ Area politico-istituzionale

- 4 Una rete regionale per l'Orientamento** di *Claudio Magagnoli*
- 8 Orientamenti per l'Orientamento nel sistema scolastico e formativo** di *Flavia Marostica*

### ▼ Area pedagogico - culturale

- 13 Educazione e media** di *Nerino Arcangeli*
- 16 Fattori emozionali nell'insegnamento e nell'apprendimento**
- 16 *Maturare il più alto livello di consapevolezza delle emozioni in gioco nelle relazioni*** di *Roberta Scivales*
- 17 *Prima di essere insegnanti si è persone con i propri vissuti e le proprie emozioni*** di *Claudia Sanesi*
- 18 *L'osservazione: uno strumento privilegiato per migliorare la professionalità del docente*** di *Rosamaria Arcuri*
- 21 E-book: una biblioteca in tasca** di *Alessandro C. Candeli*
- 23 Il progetto comunitario "Connect" sull'educazione alla cittadinanza europea** di *Alessandra Bondioli* e *Claudia Tumaini*
- 25 La ricerca-azione come ricerca educativa di base** di *Massimo Baldacci*

### ▼ Area didattico - professionale

- 29 Adozione dei libri di testo nella scuola elementare: i materiali di lingua straniera** di *Iole Matassoni*
- 31 Ricordi di scuola, ricordi di... poesia** di *Gino Alighieri*
- 32 Borse di ricerca: L'insegnamento individualizzato nella scuola dell'infanzia** di *Claudia Zanella* e *Claudio Dellucca*

Associato Unione Stampa  
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 20-05-2002.

Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980  
Stampa a cura di GALEATI Industrie Grafiche s.r.l.  
Imola (BO) - Via Selice n. 187/189

di Franco Frabboni  
Presidente  
IRRE Emilia Romagna

## L'Orientamento

### *Freccia irrinunciabile nell'arco di una scuola nuova*

**Occorre finalmente riconoscere all'orientamento una proficua identità formativa, in quanto può rappresentare un'efficace strategia per il contenimento della dispersione scolastica e, contemporaneamente, per la (ri)qualificazione dell'istruzione di massa.**

Questa stagione formativa di ampio ridisegno della scuola nel segno del binomio *centro-periferia* sta mirando ad un **doppio bersaglio** istituzionale e pedagogico. **Primo bersaglio.** Il binomio *centro-periferia* (dialettico e interattivo) ha attribuito allo *Stato* - dimagrito e leggero - poche ma irrinunciabili responsabilità di raggio nazionale. A partire dal compito di tracciare le **linee di indirizzo** relative sia ai **piani poliennali** di sviluppo del sistema formativo (nella prospettiva dell'*educazione per tutta la vita*), sia alla **programmazione-distribuzione** territoriale delle risorse, sia alla **terminalità** delle competenze cognitive di fine ciclo scolastico (esercitando sulle stesse una funzione di controllo e di validazione dei titoli di studio). **Secondo bersaglio.** Il binomio *centro-periferia* - dialettico e interattivo - ha attribuito alle **istituzioni scolastiche** periferiche un'**ampia autonomia**, a partire dal compito di "colorare" e gestire - rendendole qualitative e competitive - le singole "tessere" del complesso **mosaico curricolare** della formazione a livello regionale. Una "tessera" del **mosaico curri-**

**colare** di indubbio rilievo formativo porta il nome di **orientamento**. Riconosciuto dispositivo sia di possibile contenimento-raffreddamento delle dilaganti cifre quantitative della *dispersione* (perché può contribuire a ridurre gli insopportabili tassi di insuccesso-abbandono degli studi), sia di innalzamento dei coefficienti qualitativi dell'*istruzione di massa* (responsabile spesso di *dispersione* intellettuale e di *analfabetismo* di ritorno) perché può contribuire a fare interagire le "vocazioni" e gli "interessi" di studio del discente con il suo rendimento scolastico.

Porre l'**orientamento** a dispositivo "vincente" per risolvere la difficile (impossibile?) equazione **diritto allo studio** (l'obiettivo: ridurre le insostenibili cifre della *dispersione*) - **qualità dell'istruzione** (l'obiettivo: *individualizzare* i percorsi dell'apprendimento) significa riconoscergli una doppia identità formativa: la prima a **raggio lungo**, la seconda a **raggio corto**.

(a) La **prima identità** - a **raggio lungo** - scontorna un'immagine **olistica**. In questa figura formativa, l'**orientamento** impugna un **compasso largo** che disegna un suo profilo ecosistemico. Nel senso che l'**orientamento** troneggia lungo l'intero percorso **longitudinale** della scuola. Dimensione **olistica** significa che gli allievi, fin dalla scuola dell'infanzia, trovano un ambiente formativo capace di liberare e rendere manifesti le loro attitudini, vocazioni, bisogni, interessi, capacità. In sintesi. Il **raggio olistico** dell'**orientamento** si identifica

con la sua pratica diffusa e permanente all'interno di tutti i comparti della vita scolastica.

(b) La **seconda identità** scontorna un'immagine **localistica**. In questa figura formativa, l'**orientamento** impugna un **compasso corto** che disegna una sua presenza limitata - anche se molto intensa - ad alcune annualità specifiche: per esempio, l'ultima della scuola media o quelle di esordio della scuola secondaria. Rinchiuso dentro ad alcune "temporalità" annuali, l'**orientamento** lascia il **mantello olistico** (diffusivo: l'abito della domenica) e indossa i **calzoni corti** di uno dei capitoli didattici fondamentali del libro annuale del **Piano dell'offerta formativa**.

Se costretto a ripiegare dentro all'ex **Progetto educativo di istituto** indossando i **calzoni corti** del lunedì (pur sempre pedagogicamente incisivi) si fa erogatore e titolare delle strategie e delle procedure formative, didatticamente ineludibili e irrinunciabili, sia per **depistare** e **diagnosticare** lo **stato di salute** dell'allievo nei singoli settori dell'apprendimento (i suoi debiti-crediti cognitivi, le sue capacità di assimilazione-interiorizzazione delle conoscenze, le sue prestazioni intellettuali, le sue motivazioni e attitudini verso i futuri percorsi di studio-lavoro: il canale professionale o il canale liceale), sia per **implementare** e **ottimizzare** quelle aree culturali e formative nei confronti delle quali il discente mostra non solo interesse ma anche un buon livello di **competenza cognitiva** (conoscenza, comprensione, padronanza, abilità et al.).

L'**Irre** dell'Emilia-Romagna dispone da qualche settimana degli **organi di gestione** della sua complessa "macchina" pedagogico-didattica, chiamata a percorrere - in sede regionale (con il direttore regionale dell'istruzione **Emanuele Barbieri**, con gli *enti locali*, con le *università*, con le agenzie formative del *privato sociale*) e in sede nazionale (con il *Miur*, con l'*Indire*, con l'*Invasi* et al.) - le strade che si inerpicano verso la vetta della **scuola della Riforma**.

Anzitutto, il *Consiglio di amministrazione* dell'**Irre**. Questo dispone di una *figura di continuità* con il precedente Consiglio direttivo dell'Irrsae (nella persona del suo Presidente) e di quattro consiglieri di indiscutibile riconoscimento

scientifico, culturale e didattico: autorevoli "testimoni" di ambiti professionali accademici e scolastici: i proff.ri *Maria Teresa Casadei, Fiorenzo Facchini, Paolo Guidicini e Giancarlo Sacchi*.

Poi, il *Direttore* dell'**Irre**. Il *Consiglio d'amministrazione* ha designato all'unanimità il prof. *Ruggero Toni*, già segretario dell'Irrsae. Questa designazione - come quelle dei quattro consiglieri del *Consiglio di Amministrazione* - ci rende particolarmente lieti e garantiti sul piano giuridico-amministrativo-gestionale.

Alla **vettura-Irre** mancano ancora alcune *strutture scientifiche* (il Comitato tecnico-scientifico ed eventuali altri organismi di consulenza tecnico-scientifica), il documento organizzativo interno

(il *Regolamento*) e la designazione - tramite concorso - del contingente di *personale comandato*, docente e dirigente (i "tecnici-ricercatori"). Siamo allo start, ai semafori verdi di questo nuovo *Gran premio* di Formula uno dell'**Irrsae-Irre**.

La "macchina" c'è. Dispone già di qualificati ed efficienti organi di guida e di controllo. Manca ancora di alcuni ineludibili "carburanti" scientifici e tecnico-operativi. Tra non molto tempo, comunque, prenderà definitivamente il via per gli affascinanti tornanti che portano al traguardo della sua "identità" di istituzione regionale **investigativo-formativa** nevralgica per la *scuola dell'autonomia* dell'Emilia Romagna.

### **BUSSOLA 2003: TRE GIORNI DI ORIENTAMENTO ALLA FORMAZIONE, AL LAVORO E AL TEMPO LIBERO – 4.A EDIZIONE** Per un confronto fra Regioni d'Europa

Bologna, Quartiere Fieristico (pad.19) - 16, 17, 18 gennaio 2003

Gli **obiettivi** di Bussola 2003 sono: far conoscere a un vasto pubblico i percorsi della formazione, i servizi dell'Orientamento e le opportunità di lavoro; sperimentare e far fruire alcuni servizi innovativi.

AREA ESPOSITIVA (Pad.19)

**Orientamento Formazione:** obbligo – post-obbligo – post-diploma – post-laurea in Italia e all'estero, servizi pubblici e privati per l'orientamento e la formazione.

**Orientamento Lavoro:** servizi pubblici e privati per l'impiego e le opportunità di lavoro. Area espositiva e incontri di orientamento. Colloqui con aziende. Alla scoperta del lavoro temporaneo.

**Orientamento Tempo Libero:** associazioni, volontariato, corsi culturali per il tempo libero.

**Paese ospite:** in una grande area espositiva una nazione europea sarà presente a Bussola 2003 per presentare l'Offerta Formativa della Scuola e dell'Università, le opportunità di studio e lavoro post-diploma e post-laurea e i percorsi turistici, culturali e gastronomici.

**Dentro lo zaino e la ventiquattrore:** servizi e prodotti per la formazione, il lavoro e il tempo libero. Cancelleria, editoria, servizi internet, software, turismo scolastico.

**Bussola Art Festival:** mostra – concorso per il miglior progetto creativo in campo tecnico e artistico della Scuola Italiana ed Europea. Il bando di concorso è su [www.bussolaeventi.com](http://www.bussolaeventi.com) e su [www.miur.it](http://www.miur.it).

#### **CONVEGNI (Palazzo dei Congressi)**

Durante le tre giornate verrà proposto un fitto calendario di convegni e workshops a cui parteciperanno esperti italiani e comunitari dell'Orientamento, della Formazione e del Lavoro: il programma è distinto in incontri "istituzionali" e in quelli dedicati alle presentazioni dell'offerta formativa e delle opportunità di lavoro degli Espositori presenti.

Con il patrocinio di:

Commissione Europea, Ministero del Lavoro e del Welfare, Regione Emilia Romagna, Ufficio Scolastico Regionale, Università agli Studi di Bologna, Provincia di Bologna, Comune di Bologna.

Segreteria organizzativa:

VIA A. COSTA, 12 – 40067 RASTIGNANO - BOLOGNA – TEL. 051. 6260584 – FAX 051.6263091 – [www.bussolaeventi.com](http://www.bussolaeventi.com) - [bussola@bussolaeventi.com](mailto:bussola@bussolaeventi.com)

di *Claudio Magagnoli*  
*IRRE Emilia Romagna*

## Una rete regionale per l'Orientamento: *caratteristiche e obiettivi di un progetto regionale*

**La Regione Emilia Romagna ha recentemente approvato un progetto di rete per delineare un disegno istituzionale complessivo che consenta alle azioni di orientamento svolte nei vari sistemi di interagire proficuamente tra loro.**

### 1. Il quadro di riferimento

Nell'ambito di una società che - anche per effetto del processo d'integrazione europea - propone alle persone maggiori opportunità e scelte, assumono un ruolo centrale le azioni ed i servizi di consulenza e di orientamento. La libertà di circolazione e lavoro in tutti i Paesi dell'Unione Europea, la gamma più ampia di opportunità professionali lungo un arco considerevole della propria vita richiedono la presenza costante di Servizi in grado di assicurare, a chi deve scegliere, una gestione consapevole del proprio futuro. A livello comunitario sono presenti documenti e raccomandazioni, non ultimo il recente Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, che esigono dai Paesi membri impegni precisi in tale direzione<sup>1</sup>. In Italia, fino ad oggi, a differenza di altri paesi europei, non esiste una normativa organica sull'orientamento quanto norme derivate da provvedimenti da altri sistemi che hanno creato servizi specifici. Di conseguenza sono nate e si sono diffuse strutture, che hanno operato al di fuori di una logica complessiva di sistema sull'orientamento, con ovvie ripercussioni sui livelli di qualità del servizio offerto.

Gli sforzi di integrazione, a livello locale, hanno solo parzialmente eliminato le difficoltà di raccordo e i pericoli di sovrapposizioni.

Tale situazione, riscontrabile anche nella nostra regione, ha dato origine al Progetto Rete Istituzionale regionale dell'orientamento approvato dalla Regione Emilia Romagna con atto della Giunta n. 3051 del 28 dicembre 2001 e gestito da un'Associazione Temporanea d'impresa (ATI), formata da Enti con consolidata esperienza e professionalità nel merito quali Aster, Ce-Trans, Irre-E.R. e Studio Meta ed Associati.

Il progetto, alla luce delle nuove norme che hanno rivoluzionato i sistemi della scuola e del lavoro, vuole delineare un disegno istituzionale complessivo in cui le azioni di orientamento, svolte nei vari sistemi, non siano isolate ma interagiscano tra loro correggendo due difetti diffusi anche in altri Stati dell'Unione Europea: la frammentazione e la discontinuità degli interventi orientativi.

La finalità è quella di garantire in un'ottica di sistema supporti orientativi anche per le fasi di transizione, considerando come elementi nuovi e positivi per l'integrazione:

- l'impatto dei regolamenti e delle azioni comunitarie che, anche attraverso progetti transnazionali ed appositi finanziamenti, hanno diffuso, per quanto concerne l'orientamento, concezioni, buone pratiche e metodologie innovative;
- la piena attuazione del processo di decentramento di competenze amministrative, avviatosi con la Legge 15 marzo 1997 n. 59, a Regioni ed Enti locali - le Province in particolare - ha consentito di concentrare un significativo insieme di politiche che possono essere governate a livello

locale. Questo processo ha avuto poi tappe successive con: il D.lgs. 469/97 per il lavoro, il D.lgs. 112/98 per l'istruzione/formazione, il D.lgs. 181/2000 che ha identificato nei Centri per l'impiego un luogo importante per le azioni di orientamento<sup>2</sup>;

- la sottoscrizione di un documento recente (maggio 2001), ma di grande importanza per gli obiettivi di integrazione che persegue: l'accordo tra Regione Emilia Romagna e l'Ufficio scolastico regionale dell'Emilia Romagna, le Province ed i Comuni dell'Emilia Romagna per il Coordinamento ed il governo integrato dell'istruzione, della formazione professionale e della transizione al lavoro in Emilia Romagna.

Tali nuovi poteri e consapevolezze culturali sono indubbiamente elementi favorevoli per questo tentativo di costruzione di una rete regionale dell'orientamento.

È necessario, tuttavia, rammentare la complessità dell'obiettivo e come l'orientamento sia tuttora in Italia al di là della sua attualità, una politica d'intervento debole. e A parte alcuni lodevoli realizzazioni sperimentali e/o parziali<sup>3</sup>, non vi sono esempi di sistemi di orientamento integrati su livelli territoriali significativamente vasti.

Indubbiamente, perché si possa pensare alla realizzazione di un sistema a rete veramente efficace, devono essere affrontati alcuni nodi, collegati all'integrazione ed all'orientamento che possiamo così riassumere:

- la difficoltà di comunicazione tra strutture e servizi che sono abituati ad agire, salvo qualche episodica esperienza comune con logiche, culture e valori diversi;
- la necessità - perché esista una

reale valorizzazione di ruoli, dei contributi di ciascun soggetto - che preliminarmente sia definita e differenziata la *mission* di ogni soggetto attivo in quel determinato ambito territoriale, in base alle azioni svolte sull'orientamento;

- tale differenziazione probabilmente necessita di un allargamento della ormai classica tripartizione del processo di orientamento in informazione, formazione orientativa e consulenza individuale. A tale proposito interessante è la proposta di Luisa Pombeni<sup>4</sup> di un'articolazione degli interventi da differenziare lungo un *continuum* che pone ad un estremo le azioni a bassa specificità orientativa e dall'altro le azioni ad alta specificità orientativa;
- la necessità di individuare delle sedi fisiche di governo del sistema territoriale da una parte, che nella nostra regione vedono una significativa presenza delle Province, e di coordinamento operativo dall'altra, che probabilmente dovranno realizzarsi su ambiti territoriali più ristretti;
- l'integrazione non è certamente un processo facile quanto un risultato complesso da raggiungere con soggetti di natura diversa con propri linguaggi e specificità. Ciò presuppone all'interno di una rete territoriale che tale integrazione si declini su più piani di condivisione: culturale, organizzativa e metodologica;
- in questa direzione va visto come elemento imprescindibile la presenza di una regia forte e legittimata, che sostenga il disegno di riferimento comune sul sistema da realizzare con la messa in campo di dispositivi di raccordo e la presenza di azioni di formazione.

### 2. L'impostazione teorica e gli obiettivi del progetto

Il dibattito teorico sull'orientamento è stato nell'ultimo decennio

molto intenso e nonostante la difficile traduzione nelle azioni orientative della ricerca, molte importanti acquisizioni teoriche sono rintracciabili sia in Raccomandazioni e documenti comunitari sia nella legislazione nazionale e regionale. In particolare in questa sede, da questa ampia letteratura, ci sembra opportuno evidenziare le seguenti caratteristiche dell'azione di orientamento:

- la natura processuale ed unitaria dell'orientamento che, accompagnando lungo tutto l'arco della vita la persona, necessita di collegamenti e non di separazioni tra i momenti dell'istruzione, della formazione e del lavoro;
- la persona come protagonista della scelta cui, quindi, devono essere garantite, in un'ottica di *lifelong guidance*, sviluppo di competenze ed informazioni seguendo i ritmi di una vita professionale che sarà sempre più caratterizzata da frequenti transizioni da scuola a formazione, da formazione a lavoro, da lavoro a lavoro, da lavoro a formazione;
- il riconoscimento della pluralità e diversità delle varie agenzie e dei vari luoghi di azione orientativa che amplia gli ambiti di erogazione del servizio - non più solo affidata alle strutture specialistiche;
- la necessità di personalizzare gli interventi di orientamento, fornendo risposte diverse a bisogni diversi assicurando però standard omogenei di servizio con operatori qualificati.

Facendo seguito a tale principi teorici e a quanto già detto nel paragrafo precedente, gli obiettivi che si vuole raggiungere con il seguente progetto sono:

- individuare misure e dispositivi che possano rendere complementari le azioni di orientamento nella scuola, nella formazione e nel lavoro partendo dai bisogni dell'utente: studente, inoccupato,

disoccupato, lavoratore;

- assicurare continuità orientativa e personalizzazione dell'intervento nella scuola, nella formazione professionale, nell'ambito dei nuovi servizi per il lavoro, negli sportelli collegati, nelle fasi di transizione;
- creare i presupposti per la realizzazione, attraverso convenzioni ed accordi, di sistemi territoriali di orientamento in ambito provinciale e locale (anche a livello di bacino), che coinvolgano strutture diverse: scuole, CFP, servizi per l'impiego e di orientamento, integrate fra loro da linee programmatiche che ne definiscano i compiti e le modalità di raccordo;
- garantire all'interno dei vari sistemi territoriali una serie ampia di tipologie di attività di orientamento fra loro connesse: dall'accoglienza orientativa, all'erogazione di informazioni, alla formazione orientativa, alla consulenza individuale e di gruppo;
- definire, alla luce delle risultanze del progetto, le ipotesi tecniche, i dispositivi, le procedure che possono essere di supporto ai competenti Servizi regionali, per la redazione di strumenti regionali di indirizzo in materia di orientamento.

### 3. Fasi e modalità di lavoro

Per una migliore gestione anche amministrativa, il progetto è stato suddiviso in quattro progetti semplici che prevedono fasi di svolgimento, alle quali tutti i partner concorrono congiuntamente, ma la cui specificità è data dal sottosistema di riferimento, in particolare per la fase di analisi:

- scuola (Irre)
- università (Ce.Trans)
- formazione professionale (Studio Meta ed Associati)
- Centri per l'impiego (Aster)

La durata è di 15 mesi e prevede le seguenti fasi operative che pur essendo in successione, per motivi di chiarezza espositiva, sono

## Area politico - istituzionale

strettamente connesse tra loro e che sono esemplificate nello schema seguente:

SCHEMA 1  
*Le fasi di svolgimento*



In modo più approfondito queste sono le attività che saranno sviluppate nelle varie fasi delineate dal progetto complessivo.

### Definizione delle ipotesi progettuali

Questa fase riveste un ruolo cruciale nel progetto in quanto presuppone la definizione di uno scenario di sfondo a carattere istituzionale all'interno del quale collocare le ipotesi da verificare nel corso della successiva fase di analisi. Il quadro di riferimento regionale all'interno del quale si colloca il progetto integrato è caratterizzato da una storia pregressa di grande investimento per la qualificazione delle azioni orientative. Nel corso degli ultimi anni sono stati realizzati diversi progetti per l'innovazione del sistema d'orientamento regionale, che hanno prodotto azioni qualificanti in termini di assistenza tecnica, formazione, informazione, strumenti e metodologie. La definizione delle ipotesi di analisi del presente progetto non potrà prescindere dai risultati ottenuti né dai processi di trasformazione di alcuni sotto-sistemi, che nel frattempo sono arrivati ad un livello più consolidato di maturazione. Verranno definite le ipotesi di ricerca per la lettura delle diverse componenti normative, politico-istituzionali, programmatico-operative, economico-finanziarie, che concorrono a definire il sistema regionale di orientamento.

### Analisi delle reti di orientamento nei vari sottosistemi

Indagine sui diversi territori provinciali dei soggetti, pubblici e privati, particolarmente significativi nelle diverse filiere dell'orientamento. Il risultato atteso è una mappatura qualitativa della situazione esistente che deve evidenziare, nella loro complessità, gli eventuali punti di forza e di debolezza della rete regionale, anche in funzione di una sua rivisitazione e miglioramento. Si ipotizza di partire dagli eventuali accordi esistenti a livello provinciale tenendo conto della novità rappresentata dai nuovi centri per l'impiego e dalle scuole autonome sia con utenza giovanile che adulta. I diversi soggetti saranno analizzati nel volume e tipologia di attività, operatori utilizzati, canali di finanziamento raccordi e valutazione delle azioni svolte.

### Progettazione e Sperimentazione

Alla luce degli elementi emersi dalla fase precedente si valuteranno le risorse professionali umane, strumentali e tecnologiche, nonché le azioni di raccordo necessarie per un funzionamento a livello provinciale/locale di un sistema formativo orientativo integrato. Sul versante delle risorse umane sarà comunque necessario distinguere tra chi opera nell'orientamento in maniera prevalente ed esclusiva: gli operatori e i tecnici delle strutture dell'orientamento e chi invece, come ad esempio gli insegnanti, all'interno della loro attività didattica perseguono finalità orientative. Nel ribadire in ogni caso l'esigenza di potere contare, in un sistema integrato, su entrambe le figure, si ipotizza di partire dalla costruzione di una mappa di percorsi che gli utenti compiono: scelta del percorso scolastico e di formazione, preparazione alle scelte post-diploma e di lavoro, costruzione del progetto di inserimento e reinserimento lavorativo, sostegno al cambiamento di lavoro, identificando i soggetti che intervengono o no con azioni di orientamento ed informazione. Per ciascuno di questi percorsi, ed in particolare quelli relativi alle fasi di transizione, in cui sono necessarie azioni di più sistemi, si vuole ricostruire delle buone prassi, azioni tipo, oggetto di rilevazione e valutazione, che evidenzino: le connessioni necessarie, le fasi, le attività, le risorse, i compiti di ciascun soggetto, i tempi e

la valutazione. Di strategica importanza, in questa fase del progetto, sarà anche la definizione delle eventuali azioni di formazione e/o aggiornamento nei confronti degli operatori

### Definizione di proposte tecniche di supporto alle funzioni regionali

Perché le azioni possano realizzarsi efficacemente e soprattutto sedimentarsi, è necessario potere contare su un governo istituzionale e tecnico sia a livello regionale sia provinciale. Tali azioni di governo sull'orientamento dovranno essere assicurate, prioritariamente, all'interno degli organismi previsti dal già citato accordo regionale e da quelli costituiti in seguito alla normativa nazionale e regionale. Con questa terza fase del progetto si vogliono proporre ipotesi tecniche di supporto per le funzioni regionali di indirizzo, regolazione, promozione, che sull'orientamento indichino:

- le regole e le condizioni per operare a livello di sottosistemi e a livello dell'integrazione: accreditamento delle strutture, aggiornamento e formazione degli operatori per le diverse tipologie di azione orientativa, definizione di standard minimi dei servizi pubblici e privati, per poterne monitorare e valutare l'attività;
- la definizione delle strumentazioni e delle azioni di assistenza tecnica necessarie, sia a livello regionale, sia provinciale/locale, per sviluppare e sostenere il sistema integrato di orientamento. Si fa qui riferimento alla presenza di un sistema informativo di supporto agli operatori, di strumenti e metodologie, di attività di formazione, consulenza e ricerca. Anche in questo caso saranno definiti i diversi ambiti di intervento e i soggetti interessati.

### 4. Il progetto di analisi e sperimentazione nella scuola

Nello specifico il progetto che l'IRRE-ER gestirà direttamente si rivolge alla scuola e ai centri territoriali permanenti e prevede le seguenti azioni e prodotti finali.

#### Azioni

- Analisi delle esperienze di orientamento condotte nei diversi cicli scolastici e nei Centri Territoriali

Permanenti per l'istruzione degli adulti della Regione Emilia Romagna, tra gli operatori delle scuole e del territorio che hanno progettato e condotto esperienze di orientamento e tra testimoni privilegiati per dare visibilità alle azioni riguardanti l'orientamento nelle scuole dell'autonomia con utenza giovanile e con utenza adulta, per mettere in evidenza la pluralità dei soggetti che attuano misure e azioni di orientamento e la complessità del sistema scolastico rispetto l'orientamento, per valorizzare le pratiche migliori delle Scuole e dei Centri Territoriali Permanenti.

- Individuazione di modelli di orientamento da proporre alla sperimentazione delle scuole a favore di utenze giovanili e adulte e di modelli di formazione degli operatori scolastici funzionali alla sperimentazione e per verificare la trasferibilità di alcuni percorsi possibili.
- Definizione delle condizioni normative per la costruzione di una rete tra soggetti attuatori e di un sistema organico e flessibile di orientamento.
- Contribuire alla definizione e condivisione di un insieme di regole per la costruzione di un sistema di orientamento.

**Prodotti finali**

- Mappa in estensione e qualità delle esperienze di orientamento praticate dalla scuola nella regione Emilia Romagna in maniera autonoma e/o in collaborazione (orientamento formativo e azioni di orientamento condotte dalle istituzioni scolastiche).
- Modelli di percorsi di orientamento per tipologie differenziate di allievi.
- Mappa delle regole vigenti in materia di orientamento scolastico.
- Proposte funzionali alla costruzione di un sistema di orientamento.
- Report finali di documentazione cartacea e in web di ciascuna delle fasi del progetto.

**5. Aspetti organizzativi per la gestione del progetto**

Le finalità istituzionali del progetto impongono che le sue modalità di svolgimento siano condivise e vagliate periodicamente con i soggetti che hanno competenza nel governo e nella gestione delle attività di orientamento. A tale fine si prevede la costituzione di un Gruppo Istituzionale composto in prima ipotesi da

- 2 membri designati dalla Associazione temporanea di Impresa (ATI)
- 3 rappresentanti della Regione Emilia Romagna
- 1 rappresentante della Direzione scolastica regionale
- 2 rappresentanti designati dall'Urp.er (Unione Province Regione Emilia Romagna)
- 1 rappresentante dell'Associazione Comuni Emilia Romagna

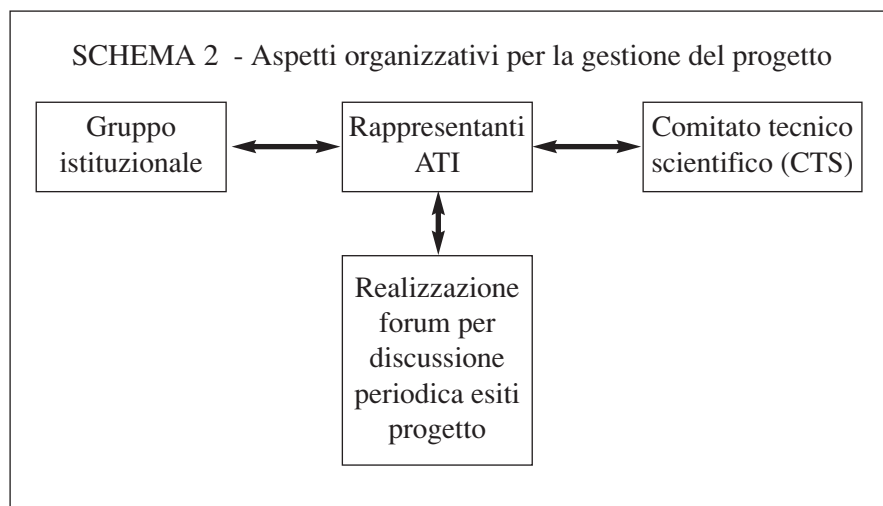
La segreteria del Gruppo Istituzionale sarà assicurata dall'Ati. Parallelamente alla costituzione del Gruppo Istituzionale si prevede la presenza di un Comitato tecnico scientifico con funzioni di consulenza scientifica e metodologica al progetto che sarà formato dagli esperti designati all'interno dell'Ati per garantire un arco ampio di competenze.

Il comitato potrà avvalersi di esperti esterni per tematiche specifiche.

Inoltre, in considerazione del fatto che l'orientamento, per la sua trasversalità ed ampiezza, concerne varie tipologie di soggetti e per la necessaria concertazione con le parti sociali, è prevista l'organizzazione di almeno tre Forum che saranno occasioni di informazione e discussione sull'andamento e sui risultati del progetto nei confronti dei docenti della scuole e dei centri di formazione professionale, degli operatori dei Centri per l'impiego e dei centri di orientamento. ■

**Note**

- 1 Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente-Messaggio chiave n.5 Ripensare l'orientamento*, Bruxelles, 2000
- 2 C. Magagnoli, *Orientamento e politiche del lavoro: il quadro legislativo* in "Risorsa uomo" n. 1-2/2000
- 3 AA. VV, *Un sistema territoriale per l'orientamento* in "Cisem Informazioni" n.10 ottobre 2001 e G. Sarchielli, *Verso un sistema integrato per l'orientamento a livello locale: riflessioni su una esperienza* in "Risorsa uomo" n. 1-2 -2000
- 4 M. L. Pombeni, *Criticità ed indicazioni strategiche per lo sviluppo di un sistema territoriale di orientamento* 1° Forum nazionale ell'orientamento, Genova 14-16 novembre 2001



di *Flavia Marostica*  
*IRRE Emilia Romagna*

# Orientamenti per l'Orientamento

## nel sistema scolastico e formativo

**La tematica dell'Orientamento, supportata da un'ampia produzione normativa e da una diffusa sperimentazione, può costituire un'efficace integrazione tra i diversi sistemi di istruzione e formazione: Scuola, Università, Enti Locali.**

1. Manca in Italia una legge dedicata all'Orientamento che fornisca un quadro istituzionale chiaro. Gli anni Novanta (dal 1989 al 2001), tuttavia, sono stati estremamente ricchi e intensi sul piano sia della normativa che delle esperienze e della letteratura e - per i rapidi mutamenti sociali, le innovazioni tecnologiche, le nuove esigenze (flessibilità) del mondo del lavoro, la molteplicità delle agenzie formative - hanno cambiato il modo di concepire e di fare orientamento.

### 2. La normativa

La produzione di norme con riferimenti all'orientamento è stata davvero imponente e si è collocata su più livelli. Si può anzi parlare di crescente pervasività dell'orientamento.

**2.1. Il decentramento** di competenze in materia di istruzione formazione e lavoro, già avviato all'interno della normativa generale sulla riforma della Pubblica Amministrazione dalla legge 421/1992, dal decreto legislativo 29/1993 e dal decreto legislativo 80/1998, è stato ulteriormente sancito dalla legge 59/1997, alla quale sono seguiti la legge 196/1997 (Pacchetto Treu) e il decreto legislativo 469/1997 per il lavoro e il decreto legislativo 112/1998 per l'istruzione e formazione. La più

importante norma per le scuole è quella che sancisce l'autonomia delle istituzioni scolastiche, regolamentata dal DPR 275/1999. Da ultima la legge costituzionale 3/2001 (Modifiche al titolo V della Parte seconda della Costituzione) introduce un ulteriore passo nel decentramento delle competenze.

Ci sono, dunque, con queste norme una forte presenza della logica dell'integrazione tra i sistemi di istruzione e di formazione e le condizioni concrete per realizzarla anche attraverso l'orientamento; si tratta ora di attuare queste condizioni, a partire dalla individuazione di funzioni specifiche dei diversi soggetti coinvolti, per costruire una logica di sistema.

**2.2. L'Orientamento** è altresì molto presente nei **pezzi di riforma del sistema scolastico** realizzati tra il 1996 e il 2001 tra cui:

- la CM 691/1996 con il DM 682/1996 e la Direttiva 681/1996 (storia del Novecento nell'anno terminale dei diversi cicli per "orientarsi nel mondo presente");
- la CM 456 con l'OM 455/1997 (istituzione dei Centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione degli adulti con un "servizio di orientamento");
- la legge 9/1999 (elevamento dell'obbligo scolastico in via transitoria a 9 anni con una robusta attività di orientamento nella fase conclusiva dell'obbligo);
- la legge 144/1999, già preceduta dalla legge 449/1997 e 448/1998 (introduzione dell'obbligo formativo fino a 18 anni da assolvere in percorsi anche integrati di istruzione e formazione nel sistema di istruzione scolastica o nel sistema della formazione professionale di competenza regionale o nell'esercizio dell'apprendistato).

**2.3. Il disegno di riordino complessivo del sistema scolastico** è affidato alla legge quadro 30/2000 in materia di riordino dei cicli

dell'istruzione con lo schema di un settennio di scuola di base e un quinquennio di scuola secondaria (biennio obbligatorio + triennio).

La legge è stata accompagnata da una intensa elaborazione culturale sui saperi che ha toccato anche l'orientamento:

- il Documento sui Saperi del nuovo millennio della Commissione dei Saggi (maggio 1997);
- il Documento sui Saperi essenziali per la formazione di base del Minigruppo dei saggi (marzo 1998);
- il Documento della Commissione dei 250 sulla scuola di base (12 settembre 2000) che parla dell'esigenza di acquisizione della competenza di selezionare le informazioni, anche attraverso le discipline, e quindi dell'orientamento all'interno del curriculum, della valorizzazione delle attività laboratoriali e dell'alternanza scuola/lavoro e suggerisce, anzi, per la quota di curriculum riservata alle scuole, la macroarea dell'orientamento;
- il Documento De Mauro (28 febbraio 2001), con la bozza di decreto di regolamento e gli indirizzi per l'attuazione dei curricoli nella scuola di base, il quale dichiara che le conoscenze ed esperienze scolastiche devono consentire di orientarsi nelle scelte successive e che l'orientamento "costituisce una dimensione dell'intera azione didattica e assume pertanto un ruolo centrale nel nuovo sistema di istruzione e formazione";
- il Documento della Commissione dei 250 sulla scuola secondaria (10 maggio 2001) che prevede, all'interno del sistema formativo integrato, il passaggio dall'orientamento alla didattica orientante in funzione dell'obbligo scolastico e dell'obbligo formativo e l'orientamento come metodologia didattica permanente riferita al soggetto che apprende, anche se realizzata in molteplici dimensioni e strutturata in diversi percorsi orientanti.



**2.4.** Esiste anche una **normativa dedicata all'orientamento** nel sistema scolastico, anche se quasi esclusivamente di carattere secondario, e in questo ambito l'anno 1995 può essere considerato senza ombra di dubbio una data periodizzante in quanto segna l'inizio della produzione di norme a sostegno della diffusione delle attività di accoglienza e di orientamento. Inizialmente, all'interno delle norme sul calendario scolastico, vengono inserite indicazioni specifiche relative alle attività di orientamento che cominciano ad essere riferite anche a cicli diversi dalla sola scuola media (CM 160 con l'OM 159/1995 e CM 197/1995). Subito dopo con il DPR 567/1996 (Regolamento iniziative complementari e attività integrative), anticipato dalla Direttiva 133/1996 e integrato dal DPR 156/1999, viene offerta la possibilità di finanziare attività deliberate dal consiglio di istituto, anche in convenzioni con gli enti locali, da svolgere a scuola o altrove, entro gli obiettivi formativi dell'istituto come occasione di crescita umana e civile: si tratta della norma che consente di svolgere moduli aggiuntivi di formazione orientativa.

A partire dal 1997 vengono emanate norme dedicate all'orientamento e riferite all'insieme dei cicli e dei percorsi di formazione.

In ambito **universitario** il decreto n. 245/1997, la direttiva prot.123/97, il decreto MURST del 23.4.1998, la legge 264/1999 istituiscono le pre-iscrizioni all'università entro il 30 novembre via internet al sito Web del ministero, indicando l'area di studi.

In ambito **scolastico** viene emanata una norma riferita alle scuole di ogni ordine e grado, anche se di carattere secondario e per di più affidato ad una direttiva (CM 488/1997 e Direttiva 487/1997), che ha però un carattere molto operativo ed è sostenuta da alcune idee forza: l'orientamento come attività lungo tutta la vita, l'orientamento come parte integrante dei curricula

scolastici per facilitare gli studenti ad essere protagonisti di un loro progetto di vita, la concertazione-integrazione delle azioni e dei soggetti istituzionali competenti nella programmazione e nella gestione. Vengono individuati così ruolo e funzioni dei diversi ordini scolastici ed elencate in modo dettagliato e differenziato le diverse tipologie di azioni che è possibile progettare e realizzare. Vengono distinti, inoltre, diversi livelli di intervento.

Le risorse finanziarie sono quelle di alcuni capitoli specifici del bilancio, quelle di cui al DPR 567/96 per le attività non riconducibili alle attività curricolari disciplinari, eventuali introiti da parte della Unione Europea e degli Enti Locali.

**2.5** Aprono, infine, sempre più lo spazio ad attività di orientamento norme dedicate ad altre questioni e che possono essere definite **spazi istituzionali paralleli** (educazione alla salute, corsi di sostegno e di recupero, interventi complementari e attività integrative etc...) che hanno come riferimento leggi o decreti presidenziali o decreti legislativi, cioè norme primarie.

Ripercorrendo l'evoluzione di tale normativa si ritrovano con crescente pervasività numerose esplicite continue aperture che consentono di svolgere attività di orientamento e, anzi, emergono significative caratteristiche comuni tali da consentire di parlare, genericamente, di normativa parallela e, più specificamente, di normativa in **rete**.

Le linee di tendenza possono essere così sintetizzate:

1. progressiva riconduzione delle attività alternative all'interno dei curricula disciplinari in modo da rivisitare le discipline e cogliere tutte le loro potenzialità educative,
2. riconduzione delle altre attività in spazi extracurricolari legittimati,
3. progressiva messa in rete delle norme che tutte insieme costituiscono un insieme di risorse didattiche e finanziarie,

4. progressiva costruzione di sinergie interne alla scuola tra i progetti,
5. distinzione tra attività obbligatorie (educazione alla salute, interventi didattici educativi integrativi, orientamento) e attività opzionali,
6. progressiva costruzione di sinergie interistituzionali con i altri soggetti presenti sul territorio,
7. apertura della scuola al territorio come centro di iniziative culturali, soprattutto a proposito degli interventi a favore dei minori a rischio e a tutela dei diritti dei minori,
8. progressiva distinzione tra interventi di iniziativa nazionale e interventi di competenza territoriale.

**2.6.** La **CM 4 dicembre 1998** con la **Direttiva 463 del 26 novembre 1998** precisa che gli Enti Locali hanno specifiche competenze su: educazione degli adulti, orientamento, contrasto della dispersione scolastica, educazione alla salute, mentre al Ministero compete solo l'indicazione delle linee essenziali e dei criteri guida.

La Autonomia scolastica costituisce, dunque, la vera fonte primaria, anche se indiretta, di tutte le iniziative di Orientamento: le attività vanno programmate, quindi, incrociando, nella grande rete della normativa quella relativa all'Autonomia, quella specifica, quella parallela (educazione alla salute per la consulenza orientativa individuale e lo sportello, attività complementari e integrative per l'orientamento come attività formativa di gruppo), quella relativa ai pezzi di riforma già in atto, oltre la normativa che le Regioni stanno emanando sul tema.

### **3. La sperimentazione**

La produzione della normativa è stata accompagnata da una vasta e diversificata sperimentazione. In parte guidata dal MPI in tutti gli ordini e gradi di scuola e in parte incentivata dalla regione e dagli enti locali.

## Area politico - istituzionale

**3.1.** All'interno della **sperimentazione guidata dal MPI** si possono individuare almeno due modelli di intervento.

Un primo modello è stato quello della **sperimentazione/contenitore**:

- dal 1988 negli istituti professionali 4 ore settimanali di attività di approfondimento riservate anche ad attività di orientamento e di rapporto con il mondo del lavoro;
- dal 1997 nei cosiddetti bienni dell'autonomia in 166 istituti (licei, istituti tecnici professionali e artistici) un monte ore dell'integrazione così schematizzabile:

Licei	132 ore su 1980	per altre discipline, discipline di altro indirizzo, aumento delle ore delle discipline curriculari
Tecnici	132 ore su 2178	per attività di riequilibrio culturale, di sviluppo delle competenze logica-relazioni, azioni orientative, valorizzazione delle eccellenze
Professionali	264 ore su 2244	attività di conoscenza del territorio, di contatto con il mondo del lavoro, di riequilibrio socio-culturale, professionalizzanti
Artistici	264 ore su 2244	attività di integrazione e attività didattiche

Un secondo modello è stato quello della **sperimentazione/progetto**.

Il primo Progetto del MPI in collaborazione con l'IRRSAE Lombardia per il biennio delle superiori (IC, IT, IP) risale al 1991. Tra il 1997 e il 1998 sono stati proposti alle scuole e realizzati diversi progetti tra cui:

- il Progetto *ORME* per la scuola materna ed elementare (dicembre 1997) propone un'azione formativa per dare ai ragazzi gli strumenti per "orientarsi in una realtà complessa" e intende l'orientamento come attività formativa che accompagna tutto il percorso scolastico in un processo formativo unitario;
- il Progetto *Orientamento formativo* per la scuola media (agosto 1998) incentra l'attenzione sul curriculum (quali abilità i ragazzi devono acquisire attraverso le discipline, quali competenze sono necessarie per inserirsi nel lavoro e nella vita sociale) e teorizza il concetto di orientamento formativo per costruire l'autonomia dei giovani: le disci-

pline servono, infatti, per sviluppare interessi e abilità logiche e progettuali;

- il Programma *Flavio Gioia* per le ultime classi degli istituti superiori (novembre 1998) puntualizza le attività da svolgere negli ultimi due anni, in preparazione della scelta da fare dopo gli esami di stato e da intrecciare con le attività curriculari "poiché l'orientamento costituisce una funzione strutturale della scuola"; particolare attenzione viene data al periodo precedente e successivo alla preiscrizione quando inizia, con nuove informazioni, la verifica della scelta e il contatto

diretto con il "dopo" tramite visite e incontri.

Viene quindi individuato un repertorio di possibili iniziative di cui la scuola dell'autonomia può avvalersi, arricchendole e adattandole, per sviluppare la capacità di scelta dei ragazzi. Si tratta di orientamento formativo, ma accanto all'orientamento curricolare sono previste anche iniziative strettamente informative e incontri con esperti, visite stage, moduli integrativi in riferimento alle facoltà scelte. Il progetto intende, così, consentire "di sperimentare le diverse dimensioni dell'orientamento (la diffusione di corrette informazioni, lo sviluppo di capacità per scegliere e partecipare, il recupero e il ri-orientamento)" e di realizzare "servizi specialistici che aiutino gli studenti nella loro maturazione": per scegliere bene bisogna possedere "la strumentazione cognitiva necessaria" e avere anche a disposizione interventi strutturali.

**3.2.** All'interno della **sperimentazione condotta dalla Regione e dagli EELL** (province), almeno in Emilia Romagna, la produzione di

strumenti per le scuole è stata molto corposa e variegata e hanno funzionato anche servizi dedicati che hanno lavorato costantemente con le scuole (CIOP a Bologna e Polaris a Reggio Emilia); anche l'IRRSAE ER ha prodotto e sperimentato per anni due strumenti (questionario di accoglienza e progetto di accoglienza).

**3.3.** Dalla rilevazione quantitativa fatta dall'IRRSAE ER nel 1994 nelle scuole superiori della regione è risultato che la stragrande maggioranza degli istituti già realizzava attività di orientamento, lavorando anche su più progetti e a diversi livelli e spesso in sinergia con gli enti territoriali. Le novità normative e le numerose sperimentazioni guidate hanno senza dubbio potenziato ed esteso tali esperienze nella seconda metà degli anni Novanta.

**4.** Per riuscire a cogliere il senso e la portata delle innovazioni introdotte nella scuola in tema di orientamento è necessario fare riferimento al **quadro europeo**.

Oltre ai testi fondamentali di J. Delors *Crescita, competitività, occupazione* (Unione europea, Bruxelles 1994) e di E. Cresson *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (Unione europea, Bruxelles 1995), è necessario fare riferimento almeno a due dei documenti più recenti.

La **Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea** (Nizza, 7 dicembre 2000) sancisce, nel capitolo Uguaglianza, i diritti del bambino (art.24) e, nel capitolo libertà, il diritto all'istruzione (art.14), la libertà professionale e diritto di lavorare (art.15) e la libertà d'impresa (art.16). Nel capitolo solidarietà, sancisce il diritto di accesso ai servizi di collocamento: "Ogni individuo ha il diritto di accedere a un servizio di collocamento gratuito." (art. 29).

La **Relazione del Consiglio (istruzione)** per il Consiglio europeo sugli obiettivi futuri e concreti dei **sistemi di istruzione e formazione** (14 febbraio 2001) individua alcuni obiettivi prioritari comuni e obietti-

vi generali affidati all'istruzione e alla formazione (sviluppo dell'individuo, della società, dell'economia). Dei tre obiettivi per i prossimi dieci anni, è il secondo che fa esplicito e ripetuto riferimento alle attività di orientamento quando afferma che "orientamento e consulenza devono diventare più rapidamente disponibili e si devono utilizzare maggiormente metodi alternativi per personalizzare i percorsi di apprendimento. Vanno concepiti sistemi flessibili di orientamento e informazione, da adattare alle esigenze locali in una prospettiva di apprendimento lungo tutto l'arco della vita; [...] Questo richiede che si vada verso una cultura di responsabilità condivise, di impegno delle parti sociali, di compartecipazione tra pubblico e privato e di accordi di cofinanziamento per partecipare all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita."

5. Dalla lettura della normativa e da un riscontro con quanto la letteratura propone anche nel recente *Forum nazionale dell'orientamento: dalle esperienze al sistema* (Genova, 14-18 novembre 2001), si possono individuare le **azioni di orientamento** da realizzare all'interno del **sistema scolastico** (scuole e centri territoriali permanenti) che è senza dubbio il luogo fisico in cui transita la stragrande maggioranza di giovani e lavoratori.

Si possono così prevedere:

Si possono individuare altresì le

- la struttura, il funzionamento, le caratteristiche, le tendenze del mondo del lavoro (professioni e sbocchi professionali, mercato del lavoro)
- i luoghi, i servizi, i siti, le pubblicazioni su cui poter attingere informazioni sul mondo del lavoro
- le diverse possibilità aperte e il funzionamento del sistema scolastico/formativo/universitario italiano ed europeo
- i luoghi, i servizi, i siti, le pubblicazioni su cui poter attingere informazioni sul sistema scolastico/formativo/universitario.

### Attività tese a fare esperienze mirate e guidate

Sperimentare:

- la predisposizione di un'esperienza di alternanza scuola/lavoro guidata
- un'esperienza di alternanza scuola/lavoro guidata
- il ritorno dopo un'esperienza di alternanza scuola/lavoro guidata
- la predisposizione di un'esperienza di lavoro estivo guidato
- un'esperienza di lavoro estivo guidato
- il ritorno dopo un'esperienza di lavoro estivo guidato
- la predisposizione di un'esperienza di tirocinio guidato
- un'esperienza di tirocinio guidato
- sperimentare il ritorno dopo un'esperienza di tirocinio guidato

### Attività tese all'acquisizione di competenze

Imparare a:

- elaborare e usare le informazioni a proprio vantaggio

- potenziare la propria autonomia affettiva
- padroneggiare le competenze trasversali (diagnosticare, affrontare, relazionarsi)
- impiegare le competenze trasversali in contesti diversi da quello scolastico
- utilizzare le competenze trasversali per risolvere situazioni personali
- monitorare e a valutare le esperienze fatte
- costruire gradatamente una progettualità per il futuro
- saper mettere in relazione se stessi e il resto del mondo (risorse)
- saper decidere autonomamente un progetto operativo di vita e professionale
- essere in grado di individuare una o più motivazioni a sostegno delle proprie scelte dei percorsi di studio e di vita
- relazionarsi costruttivamente con il mondo del lavoro, individuando:
  - dove rivolgersi e a chi rivolgersi
  - come redigere il curriculum
  - come leggere un'inserzione
  - come fare una domanda di lavoro
  - come mettere un'inserzione
  - come navigare
  - come affrontare i colloqui di selezione.

Si tratta dunque di attività che vengono svolte in parte **dentro le discipline** che devono assumere anche finalità orientative (orientamento formativo in tutti i cicli basato, in una relazione educativa costruttiva, su un'attenta scelta dei contenuti più idonei, sul potenziamento degli operatori cognitivi, sullo sviluppo di strategie metacognitive), in parte **fuori le discipline** attraverso azioni orientative esplicite extracurricolari, di tipo individuale (sportello, consulenza etc...) e di tipo gruppale (formazione orientativa negli anni terminali della scuola primaria e in tutti gli anni della secondaria attraverso l'analisi delle risorse personali, degli sbocchi professionali, dei percorsi formativi, del mercato del lavoro).

In tal modo l'orientamento diventa un'esperienza scolastica **determi-**

Attività individuali	→	consulenza (sportello)
		orientamento formativo (nelle discipline)
Attività di gruppo	→	formazione orientativa (accanto discipline)

seguenti tipologie di azioni (da graduare e da riferire a particolare età della vita):

### Attività tese all'acquisizione di conoscenze

Acquisire informazioni per conoscere:

- gli elementi fondamentali per comprendere il mondo contemporaneo sotto diverse angolature

- diventare consapevoli delle proprie abilità cognitive e metacognitive
- potenziare la propria autonomia cognitiva e metacognitiva
- analizzare e ad accettare se stessi e le proprie risorse
- sviluppare un miglioramento delle relazioni sociali in orizzontale e in verticale

nante nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale dei giovani, un supporto nei momenti critici e in tutti i passaggi tra cui anche le scelte e le decisioni in prospettiva, un intervento di prevenzione primaria del disagio ("sentimento di malessere che deriva dall'incapacità di fronteggiare e risolvere con successo i diversi compiti di sviluppo connessi con il processo di crescita").

Orientare oggi significa, infatti, educare i giovani a costruirsi un'identità personale per diventare soggetti attivi domani, significa guidare/sostenere un percorso permanente in un'ottica di gradualità e di continuità per aiutare il giovane a elaborare un proprio progetto personale (auto orientamento e scelte responsabili).

9. Alla luce di quanto sopra esposto, disorienta non poco leggere le ultime proposte di legge che toccano il tema dell'orientamento, dal punto di vista sia quantitativo che qualitativo, anche analizzando tutto quanto è minimamente pertinente con il tema. Senza fare riferimento a due documenti pure rilevanti come il *Libro bianco sul mercato del lavoro in Italia* (ottobre 2001) e la *Proposta per un modello operativo* presentata al Seminario ISFOL sull'Accreditamento delle sedi orientative (novembre 2001), non si possono non prendere in considerazione per il sistema scolastico almeno due documenti.

Nel **Rapporto finale del Gruppo ristretto di lavoro coordinato da Bertagna** (28 novembre 2001), nelle due corpose parti, lo spazio dedicato all'orientamento è, a dir poco, davvero molto contenuto.

L'ultimo biennio della scuola media svolge azioni di orientamento nelle discipline e attraverso attività interdisciplinari mirate alla scoperta di sé e del mondo in generale e della produzione umana in particolare (visite), anche con percorsi "facoltativi". Grande rilievo viene dato al consiglio orientativo formulato dalla scuola con precise indicazioni di percorso coerenti

con le diverse voci del portfolio e compatibili con gli interessi, le attitudini e le capacità del ragazzo (assunzione di "responsabilità della scuola").

Anche se viene precisato che le diverse esperienze e i diversi percorsi compiuti non sono vincolanti in relazione al corso di studi successivo, di fatto viene istituito e precocemente avviato un doppio/triplo canale di percorso.

La stessa proposta di orientamento, con lievi adattamenti, vale anche per i due anni terminali dell'istruzione secondarie di tutti gli indirizzi.

Durante gli anni della scuola secondaria con il tutorato del coordinatore di classe o di altra figura professionale messa a disposizione dalla scuola, ciascuno studente, sulla base di un bilancio delle proprie competenze, predispone un piano di studi personalizzato sulla base delle offerte messe a disposizione.

Viene previsto che ogni giovane dai 3 ai 18 anni sia accompagnato da un apposito "portfolio delle competenze" che contiene le valutazioni/osservazioni dei docenti e le indicazioni che emergono da un questionario attitudinale compilato da ciascuno e che si stratifica lungo il percorso formativo: gli operatori scolastici insieme con le famiglie e i ragazzi stessi aggiornano la scheda in modo da offrire indicazioni di orientamento fondate sulle reali risorse personali, anche se non ancora pienamente espresse attraverso gli apprendimenti disciplinari.

A proposito, infine, dei compiti dell'Università, si afferma che laddove esiste un accertamento per accedere ai corsi universitari esso è finalizzato sia a diagnosticare le competenze in ingresso sia a orientare: esso serve a sapere e a far sapere se un giovane ha la preparazione adatta a cominciare con ragionevoli speranze di successo un determinato corso di laurea e comporta l'obbligo, per chi non possiede la preparazione iniziale necessaria, di frequentare attività formative propedeutiche svolte eventualmente

in collaborazione con scuole superiori.

La **Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione**, approvato dal Consiglio dei Ministri il 14 marzo 2002, prevede l'abrogazione della legge 30/2000 ed è ancora più essenziale in tema di orientamento.

È previsto un piano programmatico di interventi finanziari a sostegno di attività tra cui anche quelle "di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione" (sic!).

"La scuola secondaria di primo grado si articola in un biennio e in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento e il raccordo con il secondo ciclo [...] attraverso le discipline di studio" per sviluppare "progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle proprie attitudini e vocazioni, strumenti adeguati alla prosecuzione della attività di istruzione e di formazione"; "si conclude con un esame di stato dal quale deve emergere anche una indicazione orientativa non vincolante per la successiva scelta di istruzione e di formazione".

Nel secondo ciclo di cinque anni c'è la "possibilità di cambiare indirizzo [...] mediante apposite iniziative didattiche finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta" e si prevede che "esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali sociali produttive professionali e dei servizi sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative".

## Educazione e media elementi didattici

di Nerino Arcangeli  
IRRE Emilia Romagna

### **L'uso delle tecnologie della informazione e della comunicazione rivoluziona la didattica tradizionale in molteplici aspetti.**

Nel precedente secondo contributo "Educazione e media: elementi strategici" ci si era soffermati a riflettere su alcuni "elementi strategici" di base: inerenti l'autonomia scolastica. Autonomia, che, se da una parte richiama valori ed opera scelte in modo responsabile ed apparentemente indipendente, dall'altra incrocia le rappresentazioni simboliche dei media e le pratiche sociali da essi prodotte.<sup>1</sup> Si era, quindi, sottolineato come la scuola fosse chiamata a relazionarsi con i media secondo molteplici modalità di approccio. Si era poi concluso, evidenziando dieci parametri, che potevano essere utilizzati per una lettura critica di ogni realtà scolastica, al fine di valutarne le modalità di approccio ai media.

In questo terzo contributo si intende orientare la riflessione verso alcuni "elementi didattici", cui è opportuno porre attenzione, al fine di rendere sempre più efficace la sequenza insegnamento – apprendimento realizzata con l'utilizzazione dei linguaggi informatici e/o massmediatici.

Il tema, come preannunciato a conclusione del secondo contributo, viene introdotto dalla seguente frase di Antonio Calvani (Calvani A. 2001, 76).<sup>2</sup>

### **Ergonomia didattica: i nuovi media rivoluzionano la didattica tradizionale**

*"All'interno del più generale problema di allestire ambienti tecnologici per l'apprendimento, cerchiamo di circoscrivere un ambito di lavoro più specifico, concernente le dinamiche cognitive ed*

*acquisitive che si producono nella interazione tra il soggetto ed i nuovi media. Parleremo allora di "ergonomia didattica."*

*Una "ergonomia didattica" dovrebbe coadiuvare la progettazione e l'allestimento degli ambienti di apprendimento, suggerire gli idonei mediatori (dispositivi tecnici, normativi, umani o altro), affinché il rapporto con le interfacce elettroniche liberi il suo effettivo potenziale in termini di espressività, crescita individuale, costruzione sociale e cooperativa della conoscenza."*  
(Antonio Calvani)

Molteplici interrogativi vengono suscitati dalla frase di apertura di Antonio Calvani, in quanto in essa si ipotizza una radicale trasformazione di molti elementi della didattica tradizionale, essenzialmente fondata sui criteri della mediazione, della condivisione, dell'orientamento e della guida da parte del formatore.

L'ipotesi di lavoro introdotta da Calvani è affascinante e suggestiva. Se ne condivide immediatamente lo spirito innovativo, peraltro dettato e confermato da effettive realizzazioni di lavoro scolastico già ampiamente sperimentate e con successo, sembra che ancora oggi tali esperienze vengano come relegate in riserve di qualità. Si ha l'impressione che la scuola, in generale, tenda certamente a valorizzare queste esperienze didattiche promosse con l'introduzione delle tecnologie della informazione e della comunicazione, ma si mostri restia nell'affermare che tali esperienze possono e debbono essere generalizzate per tutti gli alunni ed in tutti gli ambiti dell'intervento educativo e dell'azione didattica.

I nuovi media rivoluzionano la didattica sotto diversi profili:

- l'aula tradizionale si presenta obsoleta, in quanto si tratta di costruire vere e proprie "aule multimediali", strutturalmente nuove, tecnologicamente dotate delle ultime strumentazioni prodotte dalla ricerca e disponibili sul mercato;
- si attivano nuove dinamiche cognitive come prodotto della interazione tra il soggetto ed i nuovi media;
- vanno progettati ed allestiti nuovi ambienti di apprendimento con adeguati mediatori (dispositivi tecnici, normativi, umani o altro), tali da assicurare che il rapporto con le interfacce elettroniche possa liberare il suo effettivo potenziale in termini di espressività e di crescita individuale,
- si realizza una dinamica di apprendimento collaborativo, per cui si genera una costruzione sociale e cooperativa della conoscenza.

Determinati questi quattro aspetti come gli elementi essenziali della rivoluzione della didattica, si procede ora analiticamente nello sviluppo della riflessione, partendo dalle aule multimediali.

### **Aule multimediali e nuovi supporti di rete**

*"La stanza, dove il ragazzo vive, è diventata una piccola centrale multimediale, in cui è presente una ricca gamma di media (dalla televisione, al videoregistratore, alla radio, al computer multimediale) e dove il ragazzo si comporta da abile regista, che sa gestire in modo articolato il suo rapporto con i media in relazione a bisogni diversificati (Angelucci - Bentivegna, 2000)....*

*La stanza del giovane è diventata in molti casi una piccola centrale di comunicazione in collegamento con tutto il mondo. Il "villaggio globale", la "piazza del mercato", l'"areopago" sono ormai di casa*

*e il ragazzo d'oggi è un abile regista che sa scegliere, dosare, integrare i vari media che ha a disposizione per i suoi interessi personali (così viene rilevato nell'ultima ricerca del prof. M. Morcellini, 2000)."*  
(Roberto Giannatelli)

Si è ritenuto utile proporre queste immagini molto efficaci di Roberto Giannatelli (Giannatelli R. 2002, 1.1. e 2.1.) relative alla vita quotidiana dei ragazzi, al fine di sostenere non la necessità, ma la ovvietà di offrire loro aule multimediali tecnologicamente adeguate ai tempi e quindi capaci di attrarre il loro interesse. L'aula tradizionale non può non apparire loro come un luogo di apprendimento obsoleto.<sup>3</sup>

E che lotta tra passato e presente si genera in ognuno di noi mentre i nostri occhi osservano le carte geografiche appese ai muri delle aule e le nostre dita stanno cliccando le mappe interattive di tutte le città del mondo.

Le aule multimediali possono svilupparsi, comunque, tutto il loro potenziale se sono supportate da efficaci reti locali e da idonee infrastrutture telematiche, afferma Mauro Nanni (Arcangeli N. 2002, 106)<sup>4</sup>.

*Per utilizzare in modo semplice ed efficiente le risorse telematiche è necessario disporre in modo equilibrato delle singole parti della struttura. È inutile avere una connessione veloce, se non esiste una rete locale adeguata. È poco produttivo disporre di una rete locale diffusa, se non si può contare su un server ben configurato... Si è cercato di costruire un indicatore capace di fornire una misura complessiva delle potenzialità telematiche di una scuola: il Peso della Infrastruttura Telematica (P.I.T.)...*

*Nel P.I.T. si sono considerati: aspetti tecnici del collegamento a Internet (35%), aspetti tecnici e diffusione della rete locale (35%), aspetti organizzativi della posta elettronica (10%), utilizzo del server (15%),*

*presenza del sito web (5%)..."*  
(Mauro Nanni)

Le nuove forme di una didattica innovativa si praticano in aule e laboratori multimediali nuovi, che per essere efficienti e produttivi necessitano di adeguati e coerenti supporti di reti. La nuova didattica si vive in aule nuove, con nuovi supporti di rete. Il tutto si realizza a sistema, in un continuo progress, dove contesti, strumenti e persone determinano rallentamenti, consolidamenti ed accelerazioni.

### ***Nuove dinamiche cognitive nella interazione tra soggetto e media***

*"Per noi occidentali il brainframe alfabetico, enfatizzando le proprietà di temporizzazione del cervello, ha regolato la collaborazione tra gli emisferi destro e sinistro... la mente occidentale è stata inoltre indotta a scomporre l'informazione in unità minori e a riassembalarle in un ordine sequenziale da sinistra a destra..."*

*Il brainframe alfabetico ha fornito il supporto concettuale di base ed i modelli ai più potenti codici umani: la struttura atomica, la stringa genetica degli aminoacidi, il bit del computer..."*  
(Derrick de Kerckhove)

Si prende spunto dalla frase di Derrick de Kerckhove (de Kerckhove 1993, 46) per evidenziare che le dinamiche di apprendimento sono direttamente connesse alla "cornice" con cui il cervello "incornicia" le realtà con cui viene a contatto.<sup>5</sup>

Nella cultura del pensiero orale venivano valorizzate la memoria ed il canale uditivo, per cui le dinamiche di apprendimento erano direttamente connesse alla strutturazione degli aiuti e dei supporti alla memoria.

La scrittura ha poi sviluppato nell'uomo il coordinamento oculomanuale, promuovendo l'addestramento dei movimenti fini della mano, con una svalutazione della memoria e dell'udito a vantaggio della profondità del ragionamento

e della osservazione visiva.

Oggi il digitale sta valorizzando il tattile ed il mix immagini-suonoparole con accentuazioni e profondità veramente molto intense. Si tratta, quindi, di essere consapevoli, come formatori, che la pervasività dei nuovi media ridisegna nuovi scenari, ancora quasi tutti da scoprire e sperimentare, sulle nuove dinamiche di apprendimento soggetto – media.

Si può delineare l'unica certezza che la modalità di apprendimento di un soggetto esposto ai nuovi media fin dalla nascita richiede approcci diversi anche solo rispetto ad un recentissimo passato. Si pensi solo all'impatto di colori, suoni ed immagini in movimento sul cervello di un neonato e/o di un infante. Questi input non possono non segnare le future dinamiche apprenditive del soggetto e non possono non proiettare i formatori in nuovi ambiti di ricerca didattica.

### ***Nuovi ambienti di apprendimento da progettare e da allestire***

*"Si tratta di valutare le relazioni che si instaurano tra alunno, macchina, processi coinvolti, obiettivi-finalità, il rapporto tra queste componenti alla luce delle opportunità e spazi cognitivi che si producono... il primo aspetto riguarda l'economicità e la gestibilità della tecnologia... il secondo riguarda la significatività dell'obiettivo di apprendimento... il terzo riguarda la quantità di attenzione che la macchina può sottrarre alla acquisizione degli obiettivi... il quarto riguarda le possibili disattivazioni cognitive... il quinto riguarda il possibile imporsi di attività di scarsa rilevanza... il sesto riguarda l'individuazione di eventuali dimensioni cognitive che costituiscono particolare valore aggiunto..."*

(Antonio Calvani)

Nel progettare ed allestire gli ambienti di apprendimento in cui si utilizzano le tecnologie della informazione e della comunicazione vanno considerate molte variabili, che si organizzano a sistema,

sostiene Antonio Calvani (Calvani A. 2001, 88 e ss).<sup>6</sup>

Una didattica rivoluzionata ed innovativa presta attenzione al “carico cognitivo” sviluppato dal medium sul soggetto che lo sta utilizzando, al fine di rendere l’apprendimento il più possibile leggero, piacevole ed efficace.

Tale obiettivo si innesta sul bisogno di una accentuata individualizzazione dell’insegnamento, cui fa riscontro una altrettanto forte spinta alla personalizzazione dell’apprendimento, con l’evidente richiesta al formatore di competenze aggiuntive in ambito di progettazione e gestione di una significativa didattica modulare, capace di incrociare le istanze formative di tutti e di ciascuno.

L’utilizzazione didattica dei nuovi media costringe a riprogettare continuamente, soprattutto in itinere, gli ambienti di apprendimento per soddisfare una sempre crescente personalizzazione nella acquisizione dei saperi e per sintonizzarsi costantemente sugli stili e sui ritmi di apprendimento degli studenti.

### **Costruzione sociale e cooperativa della conoscenza**

*“La progettazione di ipermedia mette in moto una ristrutturazione didattica ed organizzativa, che mira alla integrazione ed allo sviluppo delle competenze degli alunni ed anche degli insegnanti. Si tratta di adattare l’insegnamento agli stili degli alunni, ai percorsi cognitivi e relazionali che il nuovo modo di apprendere mette in campo, di alimentare un percorso in cui la conoscenza non sia posseduta solo dagli insegnanti e trasmessa agli alunni, ma diventi un percorso comune nel quale sia l’insegnante che gli alunni danno il loro contributo.”*  
(Vittoria Mazzoli)

Se si progettano e si allestiscono ambienti di apprendimento multimediali, viene rivoluzionata la didattica tradizionale e come afferma Vittoria Mazzoli si genera una

nuova modalità di produrre conoscenza. La conoscenza viene costruita in forma collaborativa e cooperativa tra i soggetti che insieme operano in un laboratorio multimediale, tesi alla realizzazione ad esempio di un ipertesto (Mazzoli V. 2002, 22).<sup>7</sup>

### **Piacevolmente in dialogo con te... che hai letto**

È stato questo il terzo contributo al tema “educazione e media” e come tale si è focalizzato sull’analisi di alcuni “elementi didattici” capaci di sostanziare una vera e propria “ergonomia didattica dei media”.

Si è sviluppata una riflessione sulle strumentazioni e sui contesti (“Aule multimediali e supporti di rete”), sulle modalità con cui si apprende (“Nuove dinamiche cognitive nella interazione tra soggetto e media”), sul bisogno di strutturare apposite situazioni apprenditive (“Nuovi ambienti di apprendimento da progettare e da allestire”), sulle nuove modalità di costruzione della conoscenza (“Costruzione sociale e cooperativa della conoscenza”).

Qualora il tema ti interessi, se vuoi, puoi proporre tue considerazioni. Puoi utilizzare la mia email: n.arcangeli@imola.queen.it. Sarò lieto di risponderti e di riportare le tue idee all’interno dei prossimi articoli.

Di questo ti ringrazio anticipatamente.

Nel frattempo ti offro un messaggio a conclusione di questo terzo dialogo, lo potrai utilizzare a tuo piacimento. Io te lo propongo come momento di mediazione logica tra questo terzo articolo ed il quarto che leggerai nel prossimo numero.

È una frase di Maria Grazia Masi, su cui ritengo si possa aprire un autentico dialogo, in quanto concerne il tema della qualità delle esperienze didattiche realizzate con l’uso delle tecnologie della informazione e della comunicazio-

ne. (Arcangeli N. 2002, 119).<sup>8</sup>

Buona elaborazione!

Al prossimo gradito appuntamento!

*“Nel corso degli studi i ragazzi motivati ad apprendere acquisiscono più o meno rapidamente un efficace metodo di studio. Risulta altrettanto importante creare le condizioni affinché gli studenti siano autonomi nel fare ricerche, o almeno lo diventino nel più breve tempo possibile. Non è sempre facile impostare una didattica per questo ultimo tipo di attività. Nella sperimentazione di attività volte a far lavorare gli studenti in prima persona alcuni docenti si limitano a proporre esperienze che prevedono l’uso di schede-guida... In realtà non si è riconosciuto il problema di base e quindi non si sono probabilmente cercate le risposte più adeguate... Allora, si può ragionevolmente pensare di arrivare ad ottenere che gli studenti lavorino con maggiore indipendenza dal docente?”*  
(Maria Grazia Masi)

### **Note**

- 1 I precedenti due contributi sono stati pubblicati nei rispettivi due precedenti numeri della rivista: *Media education: elementi pedagogici* nel n. 6/2001 e *Media education: elementi strategici* nel n. 1/2002.
- 2 Calvani A, *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Torino, UTET, 2001.
- 3 Giannarelli R., *La Media education nella scuola: perché, come, che cosa insegnare dei media*, <http://www.seieditrice.com/sei/Docenti/Orientamenti/284/Giannarelli.htm>, 2002.
- 4 Arcangeli N. (a cura di), *Il computer sul banco 2001 – Rilevazione statistica dell’hardware, del software e delle esperienze didattiche che utilizzano le tecnologie informatiche e multimediali nelle scuole dell’Emilia-Romagna*, Bologna, IRRE Emilia-Romagna, 2002.
- 5 De Kerckhove D., *Brainframes Mente, tecnologia, mercato*, Bologna, Baskerville, 1993.
- 6 Calvani A. (2001), *op. cit.*
- 7 Mazzoli V., *Dalla carta al computer*, in “Innovazione Educativa” N. 1/2002, Bologna, IRRE Emilia-Romagna.
- 8 Arcangeli N. (a cura di) (2002), *op. cit.*

## Fattori emozionali nell'insegnamento e nell'apprendimento

*Considerazioni di tre docenti di sostegno partecipanti all'itinerario formativo biennale promosso dall'IRRE Emilia Romagna con il Centro Martha Harris di Firenze*

di Roberta Scivales  
Insegnante

### *Maturare il più alto livello di consapevolezza delle emozioni in gioco nelle relazioni*

La scelta di frequentare un corso di formazione biennale che ha come tema di lavoro "Fattori emozionali nell'insegnamento e apprendimento" è per me scaturita dalla necessità di entrare in un gruppo di studio che affrontasse, sviscerandolo, il tema dell'apprendimento visto nell'ottica della qualità e delle modalità di relazione e non della quantità dei contenuti trasmessi.

Avendo ben presente, perché vissuto sulla pelle, quanto la professione di insegnante di sostegno possa essere connotata da ansia, ho sentito il bisogno di individuare spunti di riflessione maturando, così, il più alto livello di consapevolezza delle emozioni in gioco nelle relazioni.

Il gruppo di lavoro, ristretto nel numero (12 insegnanti), ma ricco di professionalità elaborate diversamente nel corso degli anni e la presenza di psicoterapeuti capaci di coordinare oltre che dare "input" ai partecipanti hanno consentito sin dall'inizio, e tutt'oggi consentono ad ognuno di noi, di spogliarsi di quella "corazza professionale" che quotidianamente ci permette di affrontare i contesti più diversificati, mettendo a nudo le nostre angosce e i nostri timori.

#### ***L'autoanalisi: strumento di qualità***

Il lavoro, condotto secondo un percorso di autoanalisi condiviso con gli altri, ha permesso ad ogni incontro, di socializzare la nostra esperienza, individuando via via modalità diverse, maggiormente

adeguate, per "entrare" nelle situazioni e nei rapporti rispettandone, a pieno, le connotazioni.

Ricercare, infatti, strumenti consoni ha consentito osservazioni attente, analisi puntuali utili a definire, calibrandole, strategie adeguate, per "entrare" nelle situazioni e nei rapporti rispettandone, a pieno, le connotazioni.

Riflettere sulla necessità di stabilire delle cooperazioni, e non delle collusioni, ha promosso la comprensione di cosa significhi mettersi nei panni dell'altro: sia esso bambino, genitore, collega; cosa significhi entrare con modi e tempi corretti nello "spazio vitale" dell'altro, rispettandone le caratteristiche.

Si è lavorato molto sul come non vivere conflittualmente le emozioni e sul come essere in grado di mantenere sempre alta la motivazione ad un impegno creativo e gratificante.

#### ***Alcune domande chiave***

Si è cercato di offrire risposta ad alcune domande ricorrenti tra noi operatori che viviamo quotidianamente in relazione con le disabilità:

Quanto l'handicap assorbe le nostre energie?

Come le sofferenze legate ad una disabilità condizionano il nostro modo di essere?

Come leggiamo le situazioni e i comportamenti dei bambini che abbiamo di fronte?

In che modo è opportuno metabolizzare emotivamente e cognitiva-

mente la nostra esperienza lavorativa?

Queste ed altre sono state le istanze che i corsisti hanno posto ai terapeuti.

L'attività, condotta attraverso la lettura di relazioni personali, prodotte da ogni partecipante nel corso dell'anno, l'analisi e le considerazioni che collettivamente si fanno prendendo spunto dalle stesse; le letture di un testo come *L'esperienza emotiva nel processo d'insegnamento e di apprendimento* di I. Salzberger-Wittenberg G. Williams Polacco E. Osborne, oltre che la condivisione in gruppo degli spunti di riflessione tratti da ognuno, ci hanno permesso, di volta in volta, di canalizzare le nostre tensioni offrendoci una lente di ingrandimento utile a far vedere aspetti salienti, talvolta non visti perchè fra le righe.

In un percorso formativo siffatto, dove tante unità professionali si confrontano, scaturisce, però, il desiderio di condividere con l'esterno le proprie acquisizioni.

Chiedersi come poter realizzare tale scambio è a mio avviso necessario per una ricaduta pratica all'interno di ogni gruppo di lavoro e, forse, potrebbe costruire l'avvio per un'acquisizione di un "codice linguistico comune", al fine di consentire quell'osmosi di contenuti utili ad una crescita reale del servizio formativo che nelle nostre scuole viene realizzato per gli alunni disabili.



### *Prima di essere insegnanti si è persone con i propri vissuti e le proprie emozioni*

di *Claudia Sanesi*  
Insegnante

Frequentare il corso "Fattori emozionali nell'insegnamento e nell'apprendimento" mi fa riflettere e contemporaneamente compiere una profonda e lunga introspezione.

Nella mia vita professionale di insegnante di sostegno non mi sono mai soffermata a pensare a me, al mio ruolo, alla mia attività. Ho sempre pensato al "bambino", alla sua patologia, alla sua complessità emotiva, alla sua carica più o meno vitale, alla sua voglia d'imparare, a come potevo aiutarlo nel suo sviluppo psico-cognitivo.

Dopo 17 anni d'intenso lavoro didattico all'interno della scuola dell'infanzia, a contatto con bambini certificati e non, mi sono trovata a meditare sulle mie emozioni: la rabbia di fronte all'impotenza di non saper comprendere il bambino, l'angoscia di fronte a grida che non so interpretare, la gioia quando un piccolo obiettivo viene raggiunto.

Anch'io, come insegnante, ho emozioni che non posso far tacere!

Il conoscere meglio me stessa, l'ascoltarmi e il capire i miei stati d'animo mi dà più sicurezza, mi permette di aiutare, non soltanto il bambino certificato, ma anche i colleghi, i genitori, gli educatori e gli altri bambini. Forse con l'esperienza di questi anni, in cui cercavo di migliorarmi sulla conoscenza psicologica, sulle patologie non note, mi sono resa conto di non conoscermi o, meglio, di non ascoltarmi.

L'introspezione mi ha fatto riflettere molto sull'identità di me come insegnante di sostegno.

#### *Chi è un insegnante di sostegno?*

Penso che prima di essere insegnante sono persona, una persona con il mio vissuto, la mia esperienza, le mie emozioni, i miei hobbies, la mia preparazione professionale e culturale, che mi fa essere diversa da un'altra persona, diversa da un'altra insegnante, in pratica mi fa essere individuo unico ed irripetibile. Quell'unicità e individualità che sempre ricerco nel soggetto portatore di handicap e che esiste, che viene fuori nonostante tutto.

Spesso, all'interno delle relazioni professionali, specialmente noi docenti di sostegno possiamo sentire e vivere la valutazione che i colleghi esprimono nei nostri confronti.

Nessuno o almeno pochi riflettono sul ruolo che occupo come insegnante di sostegno. A volte posso essere considerata allo stesso modo del bambino portatore di handicap: se il bambino non disturba anche l'insegnante di sostegno è tollerata; se il bambino è un peso, anche l'insegnante di sostegno diventa un peso; se il bambino è triste, anche l'insegnante di sostegno è depressa; se il bambino tossisce, anche l'insegnante di sostegno potrebbe essere stato colpito da tosse e/o ha il raffreddore; se il bambino cerca l'insegnante di sostegno, la collega di sezione lo accarezza.

L'insegnante di sostegno sente anche la valutazione dei bambini della sezione.

Sono una figura amica, materna, pronta ad aiutare chi è in difficoltà.

Mi ricordo di Sara, compagna di una bambina audiolesa che seguivo in sezione nel grande gruppo e

individualmente per la riabilitazione del linguaggio.

Un giorno Sara, a casa, disse alla mamma:

"Mamma giochiamo all'insegnante di sostegno?" La signora fece finta di non sapere di cosa si trattava e rispose: "Non conosco questo gioco [...] me lo puoi spiegare?" "Vedi - disse Sara prontamente e sottovoce avvicinandosi alla mamma - andiamo di là nella mia cameretta e facciamo i giochi!"

La mia attività con la bambina audiolesa durava poco più di 40 minuti, ma era ambita da tutti. Così d'accordo con la logopedista, a turno, portavo nel laboratorio didattico anche un compagno per giocare.

#### *La forza di continuare*

L'episodio ora raccontato, me ne rendo conto soltanto adesso, mi diede una nuova e più vitale carica, mi fece e mi fa capire che quello che ho fatto e quello che sto facendo è positivo e devo continuare così, ritrovando sempre significati nuovi e personali a quello che sto facendo e migliorandomi come professionista e come persona.

Nonostante siano trascorsi tanti anni, mi sento di dare e di ricevere ancora molto dalla relazione educativa con i bambini. Sento di avere molte risorse, di avere un ruolo definito e ben preciso, che diventa ogni giorno sempre più chiaro e professionalmente più gratificante.

Ciò costituisce il senso più profondo del perché continuare a stare bene a scuola.

di Rosamaria Arcuri  
Insegnante

### *L'osservazione: uno strumento privilegiato per migliorare la professionalità del docente*

L'idea di partecipare a questo corso, che affronta il tema dei fattori emozionali nell'insegnamento e nell'apprendimento scaturisce dalla convinzione che chiunque si trovi ad operare nella scuola in qualità di insegnante, debba farsi attento alle problematiche di relazione, di contesto, di conoscenza e a tutti quei fattori che incidono in un rapporto di insegnamento / apprendimento. Nella situazione educativa, è richiesto infatti all'insegnante di essere in grado di rispondere nel modo più adeguato ai "bisogni" e alle "esigenze" del soggetto, specie se si trova in situazione di handicap.

Essere insegnante di sostegno significa farsi carico di una enorme responsabilità didattica, caratterizzata dalla complessità dei casi certificati degli alunni in situazione di handicap che pongono alla scuola una domanda complessa di aiuto educativo e di sostegno didattico.

Le condizioni di particolare gravità di questi alunni danno vita ad una serie di interventi qualificati di didattica differenziata, integrati da sostegni terapeuta-riabilitativi.

Da tutto questo appare chiaro come all'insegnante di sostegno si richiedano, dunque, competenze professionali che si esplicano nei confronti non solo dell'alunno disabile, ma anche nelle relazioni con il gruppo dei docenti.

Si tratta, infatti, di costruire relazioni significative in grado di facilitare, guidare e realizzare azioni educative efficaci ed efficienti che consentano un miglioramento qualitativo di tutti gli attori dell'azione educativa: alunni, insegnanti, genitori e tutti coloro che, a vario titolo, partecipano alla vita della scuola.

Sono estremamente convinta che l'aggiornamento del personale docente sia un "diritto-dovere" e che la professionalizzazione

dell'insegnante rappresenti un processo lungo e complesso che passa anche attraverso la ricostruzione dell'identità dello stesso, ossia dell'immagine di sé che i docenti hanno nella gestione quotidiana del loro lavoro.

Tale immagine dipende anche da come essi riescono ad assumere la complessità, a rielaborarla, a dare risposte efficaci, a riflettere sulle loro azioni e sui contenuti impliciti ed espliciti, coscienti e inconsci del loro agire educativo.

In questo contesto si pone spontaneo allora chiedersi chi è l'insegnante di sostegno.

#### ***Identità dell'insegnante di sostegno***

Nella scuola attuale come si configura l'identità dell'insegnante di sostegno? Possono essere sottolineati alcuni elementi di identità:

- È un esperto sulle caratteristiche evolutive dei soggetti e in particolare delle possibili diversità che la presenza di deficit e/o handicap può determinare.
- È un professionista in grado di saper costruire percorsi di apprendimento supportati da mezzi e strumenti adeguati alle varie disabilità.
- È un formatore attento e sensibile a cogliere nella situazione educativa il momento più idoneo a compiere determinate scelte, a suggerire specifiche proposte, a saper instaurare quel particolare rapporto, a porre in atto accorgimenti e strategie adatte al soggetto.
- È un educatore in grado di saper optare per le scelte didattiche più idonee a motivare e a favorire quell'incremento di sviluppo che è alla base dell'azione educativa.

Tutti questi aspetti, insieme alla

considerazione che spesso l'insegnante opera in situazioni off-limit, comportano spesso per l'insegnante stress, svuotamento emotivo e frustrazioni.

Sono circa dieci anni che lavoro con alunni in situazione di handicap e in questo tempo mi sono ritrovata ad insegnare anche in alcune scuole speciali elementari statali di Milano caratterizzate dalla necessità di dover gestire casi particolarmente gravi.

#### ***Il corso biennale di formazione***

Ed è proprio per questi motivi che il corso biennale di formazione "Fattori emozionali nell'insegnamento e nell'apprendimento" da me frequentato, grazie alla presenza di psicoterapeuti, che agiscono fornendo degli input ai 12 corsisti che vi partecipano, mi sta aiutando a capire meglio alcune dinamiche che intercorrono nei fattori emotivi nel processo di insegnamento/apprendimento.

Il gruppo di lavoro è costituito da insegnanti di sostegno provenienti da alcune città dell'Emilia Romagna e supportato da 4 psicoterapeuti, tra cui 2 inglesi. Gli incontri vengono effettuati con cadenza mensile presso l'I.R.R.E. di Bologna e il Centro Studi Martha Harris di Firenze. Queste giornate di studio vengono dedicate alla lettura di relazioni prodotte da ogni corsista scaturite da un momento di osservazione personale, secondo un percorso di autoanalisi condiviso con gli altri e una chiave di lettura di orientamento psicoanalitico.

Il gruppo di studio costituito si trova a confrontarsi sul loro operato e a comprendere più a fondo la realtà educativa nella quale lavora. Attraverso l'osservazione e la descrizione di alcuni momenti, con l'aiuto della psicoterapeuta, si

cerca di capire quali siano i fattori soggettivi e emotivi-affettivi che si innescano nel processo educativo, riflettendo così sulla relazione educativa al fine di comprendere meglio quali possano essere gli ostacoli che si incontrano in tale processo. Gli ostacoli dell'educazione infatti possono servire per dirci qualcosa di importante su noi stessi e, proprio come i sintomi psicologici, possono essere decodificati.

Perché l'osservazione in ambito educativo?

L'osservazione si pone come una descrizione fedele di un avvenimento ed ha come scopo quello di raccogliere dei dati. L'osservazione è dunque finalizzata ad ottenere dei dati precisi relativi alla frequenza, all'intensità e alla durata di un comportamento, nonché a raccogliere informazioni riguardo ad ogni situazione o evento che si verifici in concomitanza con le singole manifestazioni del problema. Il bambino, infatti, manifestando comportamenti indisciplinati, non solo segnala insofferenze alle regole con conseguenti disagi e turbative per l'educatore ed il gruppo, ma esprime anche un disagio e una insicurezza personale più o meno profondi e latenti, che l'educatore deve saper percepire e trattare con competenza. In campo psicoanalitico, Freud sostiene che

le informazioni fornite dall'osservazione diretta del comportamento infantile possono essere utili nella concettualizzazione dello sviluppo psicosessuale, ricostituito partendo dall'analisi di persone adulte.

Considerando il pensiero psicoanalitico, altri studi come quelli forniti da Anna Freud e Esther Bick danno un contributo sostanziale al diffondersi della tecnica, facendo emergere la valenza positiva nella formazione di colui che si dovrà occupare professionalmente del bambino: l'educatore per la Freud e lo psicanalista per la Bick.

A. Freud sostiene infatti: "L'osservatore diretto di bambini piccoli si trova di fronte ad una enorme quantità di quadri di comportamento manifesto che non devono essere presi per il loro valore apparente [...]. Vorrei invece avanzare l'idea che, se si esercita una certa attenzione, sono possibili alcune ipotesi che portano direttamente dalle forme specifiche del comportamento in superficie, agli specifici elementi inconsci sottostanti. Questa costituirebbe, se sperimentata, "l'osservazione diretta" in senso psicoanalitico.<sup>1</sup> La posizione di E. Bick si argomenta su due importanti presupposti metodologici riguardanti l'osservazione: concetto di sitting, o di messa a punto delle modalità osservative, e dell'attenzione che si deve porre

agli atteggiamenti consci e inconsci dell'osservatore. La Bick sottolinea l'importanza che l'osservatore deve dare al suo stare nel momento in cui conduce l'osservazione e considera tali aspetti: l'impatto emotivo, la ricerca di obiettività rispetto alle osservazioni e di massimo distacco da ciò che accade, fare in modo di trovare una posizione che introduca il minimo di distorsione su quanto accade durante l'osservazione, la capacità di controllare il proprio bisogno di divenire membro attivo dell'evento che si sta osservando e il rifiuto di assumere ruoli che comportano transfert e controtransfert.

I contributi forniti dagli esperti del settore (psicoterapeuti) nell'attività di osservazione, emersi dalle relazioni presentate dai corsisti, sono stati a mio avviso, di grande utilità. Nel caso specifico, mi sono serviti per analizzare meglio alcuni aspetti del processo educativo e a superare alcuni ostacoli incontrati nelle mie esperienze educative quotidiane.

<sup>1</sup> Freud A., *Il contributo dato alla psicoanalisi dall'osservazione diretta dei bambini*, in Anna Freud *Opere 1954-1964*, Torino, Boringhieri, 1979, vol. 2, pag.594.

**IRRE - EMILIA ROMAGNA**

ISTITUTO REGIONALE DI RICERCA EDUCATIVA PER L'EMILIA ROMAGNA

**ULTIMA NOVITA' EDITORIALE**

***Il libro operativo per orientarsi nell'orientamento nel passaggio dalla Scuola Media alla Scuola Superiore. Il testo indispensabile per ogni scuola autonoma!***

***NON PIU' BAMBINI... NON ANCORA GIOVANI  
LE RISPOSTE EDUCATIVE DELLA SCUOLA  
AI BISOGNI FORMATIVI DEL PREADOLESCENTE  
Quali capacità personali nel preadolescente che esce  
dalla Scuola Media e viene accolto nella Scuola Superiore?***

*A cura di Nerino Arcangeli*

*Presentazione di Franco Frabboni*

*Contributi di*

***Roberta Alliata - Nerino Arcangeli - Norberto Bottani - Mario Becciu - Anna Rita Colasanti  
Ricciarda De Caria - Gabriella Gamberini - Riccardo Tuggia - Giampaolo Venturi***

### Sintetica presentazione del volume

L'IRRE Emilia Romagna, con questo testo, intende offrire un supporto alle scuole autonome che erogano il servizio formativo per il preadolescente.

Si tratta degli atti prodotti nei tre seminari, che hanno costituito la struttura del progetto "Non più bambini... non ancora giovani", un'ordinata riflessione sulla quotidiana esperienza di vita del preadolescente.

Il testo può configurarsi come un'utile bisaccia da viaggio, rifornita di arnesi ed utensili, di attrezzature e strumenti, di note ed appunti con cui confrontarsi, comparando i propri riti e processi, le proprie strategie e procedure, per orientare e dirigere con determinazione l'erogazione del servizio formativo per i preadolescenti verso obiettivi di "qualità" e di "eccellenza".

Ogni scuola autonoma, oggi, costruisce il proprio curriculum e promuove al suo interno servizi individuali e collettivi rivolti ai propri clienti (studenti e genitori) e a propri operatori (docenti e personale amministrativo, tecnico ed ausiliario). Ogni scuola autonoma, oggi, delinea, costruisce, sviluppa e manifesta una propria "identità".

La scuola autonoma progetta, gestisce e valuta la propria organizzazione interna e le relazioni con il territorio.

Il punto nodale del problema della formazione del preadolescente sembra focalizzarsi rispetto a due versanti:

- al termine della scuola media: quali sono le capacità personali che il preadolescente deve saper esprimere, prima di essere accolto nella scuola secondaria superiore;
- all'ingresso nella scuola secondaria superiore: su quali capacità personali del preadolescente può attivarsi una efficace accoglienza relazionale e cognitiva.

Questa pubblicazione muove dalla vita reale del preadolescente, letta ed interpretata attraverso l'ottica dei suoi bisogni formativi e delle risposte educative che la scuola può offrire. È stata ideata, redatta e resa fruibile alle scuole ed ai docenti portando l'IRRE Emilia Romagna vicino alle scuole, nel loro territorio.

Lo svolgersi della trama contenutistica può essere sinteticamente così enucleata:

- Orientarsi in una società complessa
- Vivere in una famiglia dai mille volti tra appartenenza e autonomia
- Crescere nell'autoprogettualità in una scuola che cambia
- Quali competenze promuovere per l'adolescente?
- Il preadolescente mentre esce dalla Scuola Media...
- Il preadolescente mentre viene accolto nella Scuola Superiore...
- La promozione delle capacità personali del preadolescente: presentazione di un modello
- Favorire i processi di apprendimento e progettare itinerari didattici efficaci: le attività IRRE/ER per il preadolescente
- Le proposte educative della scuola del preadolescente in Europa: indicatori di qualità
- Promuovere lo sviluppo armonico della personalità: i fattori protettivi ed il supporto nelle difficoltà attraverso il counseling educativo

Si auspica che questo semplice ed agile supporto possa riscontrare ampio e vasto interesse per le scuole e per gli insegnanti e possa riuscire di utile giovamento alla qualificazione del servizio formativo per il preadolescente.

In tal modo si potrà affermare di aver contribuito alla promozione del successo formativo del preadolescente, di aver cooperato alla costruzione del benessere a scuola, con la soddisfazione e con il piacere di insegnare e di lavorare da parte degli operatori.

*Vivere con il preadolescente è reinventare se stessi ogni giorno,  
nella piacevole risperimentazione  
del desiderio di ricostruire i significati del proprio esistere.*

Per ordinazioni a cura di privati o delle scuole, si prega di prendere contatto con la segreteria amministrativa che si occupa del magazzino libri. Costo del volume 10 euro, da versare sul C.C.P. n. 706408 intestato a IRRE Emilia Romagna.

### E-book: una biblioteca in tasca

di *Alessandro C. Candeli*  
*IRRE Emilia Romagna*



#### *Che cosa sono?*

Gli e-book sono dei libri elettronici, fatti di pagine numerate disposte nel solito ordine sequenziale tradizionale contenenti testo, figure, grafici, tabelle ecc. forniti, anche, della loro brava copertina e degli indici, volendo.

Che cosa li differenzia dai loro confratelli che sfogliamo da sempre? Il supporto. Niente papiro, pergamena o carta, ma uno schermo elettronico. In altre parole, per leggerli ci vuole un aggeggio, costruito apposta per ospitare gli e-book, della dimensione di un libro, con uno schermo grande quanto una pagina o, in alternativa, un normale computer portatile o da tavolo, o un "palmare": un piccolo computer tascabile, solitamente dotato di funzioni di agenda, di alcuni programmi per scrivere, calcolare, gestire la posta elettronica, sfogliare le pagine WEB e, recentemente, telefonare.

Ciascuno di questi tre tipi di supporto è in grado di contenere decine di libri elettronici, o centinaia o un'intera biblioteca. Dipende esclusivamente dalla quantità di memoria disponibile. Non solo, ma gli e-book si possono caricare o scaricare a piacimento dalla

memoria dell'attrezzo che si usa per leggerli e parcheggiarli nella memoria a disco molto capiente di un computer da tavolo o in un CD. In altre parole sull'attrezzo tascabile si possono tenere, di volta in volta, solo gli e-book che servono, qualche decina, per poi rimpiazzarli con altri quando

è il caso, come si fa comunemente quando si spostano i libri dal comodino o dallo scrittoio allo scaffale e viceversa.

#### *Come si usano?*

Tipicamente come i loro fratelli su carta: si sfogliano una pagina dopo l'altra. Di solito per farlo si sfiora una freccetta a fondo pagina con uno stilo, l'equivalente di un dito appuntito. In realtà offrono tutte le abituali procedure dei libri tradizionali e molto di più. Infatti è possibile riprendere la lettura dall'ultima pagina letta. Saltare direttamente a qualsiasi pagina numerata o, dall'indice, all'inizio di qualsiasi capitolo; tornare a salto all'indice, all'inizio o alla fine del libro o all'indice di tutti i libri contenuti, in quel momento, nell'attrezzo.

È facilissimo inserire quanti segnalibro si vuole, sottolineare parti del testo, inserire note in qualunque punto (l'equivalente dei foglietti adesivi gialli), scarabocchiare con disegni pro-memoria ecc. Tutte queste azioni del lettore verranno memorizzate e indicizzate, per facilitarne il riutilizzo successivo.

In altre parole il lettore potrà per-

sonalizzare la propria copia di un testo in formato elettronico e ritroverà tutte le sue aggiunte e modificazioni ordinatamente indicizzate e facili da ripescare e riutilizzare. Inoltre, è possibile ricercare in modo pressoché istantaneo qualsiasi parola o frase presente nel libro che si sta leggendo. Un ottimo attrezzo di studio e di consultazione, oltretutto di lettura, come si vede.

#### *Come si costruiscono?*

Attualmente non è stato ancora raggiunto un formato standard universalmente accettato, purtroppo, anche se sono in corso tentativi di convergenza. Consulta a questo proposito l'Open eBook Forum: un sito che si propone di favorire la standardizzazione del formato degli e-book e la discussione su questo argomento

(<http://www.openebook.org/>) Semplificando il panorama, possiamo segnalare due formati che fanno capo a due colossi: Adobe System e Microsoft ed un piccolo numero di sviluppatori minori che si affidano alla distribuzione shareware o, addirittura, freeware per diffondere i loro prodotti alternativi. Fra questi ultimi segnaliamo, anche perché completamente gratuiti, eBooksWriter e KeeBokCreator, entrambi adoperabili e distribuibili senza restrizioni e scaricabili gratuitamente da uno dei tanti siti (mirrors) di Tucows, ad esempio: <http://iol.tucows.it> Abbandonando il gratuito, la strada maestra per creare e-book conformi allo standard Adobe (PDF) richiede l'acquisto della versione completa di Acrobat (<http://www.adobe.it/products/acrobat/main.html>) che crea file nel notissimo formato PDF partendo da qualsiasi documento. La lettura degli e-book

creati secondo questo standard è, invece, affidata ad un prodotto gratuito: l'Acrobat eBook reader scaricabile liberamente dalla rete (<http://www.adobe.it/products/ebookreader/main.html>) Microsoft ha reso disponibile da qualche mese un accessorio (Microsoft Word Add-in) della sua notissima suite "Office" che s'installa all'interno di Word e permette la creazione diretta di e-book, senza uscire dal programma di scrittura. L'accessorio si scarica gratuitamente da:

[http://www.microsoft.com/reader/download\\_rmr.asp](http://www.microsoft.com/reader/download_rmr.asp).

La procedura di creazione di un e-book in questo formato è semplicissima e si può tranquillamente affermare che chiunque sia in grado di usare Word può costruirsi un e-book leggibile, in seguito, con Microsoft eBook Reader: il prodotto specifico è distribuito gratuitamente dalla Microsoft e scaricabile dalla rete

(<http://www.microsoft.com/reader/default.asp>).

Questa soluzione può essere attraente per chi già possiede ed ha familiarità con Microsoft Word.

### Fonti d'informazione

Oltre ai numerosi siti già citati, ne segnaliamo un paio a carattere più generale.

Chi volesse avere un'idea della numerosa schiera di dispositivi (hardware) e di formati (software) che si stanno fronteggiando in questo momento, nel tentativo di prevalere, o quanto meno, di scavarsi una nicchia, consulti la ricchissima rassegna d'informazioni fornita da: <http://www.ebookmall.com/a/boutebooks.htm>

Chi volesse avere un'idea sulle preferenze dei lettori di e-book e di quali caratteristiche ambirebbero fossero dotati gli e-book di domani, si legga l'interessante inchiesta sull'argomento disponibile, in vari formati, su: <http://www.openebook.org/eBookSurvey/downloads.asp>

### Conclusione

Indicare quale sia ora la soluzione migliore (hardware e software) è pressoché impossibile in un mercato instabile ed in tumultuosa evoluzione e, ad ogni modo, non è lo scopo di questa breve rassegna introduttiva agli e-book.

Per quanto ci riguarda, ci sentiamo di affermare che gli e-book sono già oggi uno strumento molto interessante e versatile per pubblicare, quanto meno, quella vastissima schiera di testi che, per ragioni commerciali, troverebbero vita difficile nell'editoria normale,

assillata da costi di produzione e soprattutto di distribuzione.

Nel modo della scuola, poi, gli e-book potrebbero essere un interessante veicolo, economicamente abbordabile, per la pubblicazione attraverso il WEB di corsi, atti di seminari e convegni, e di tutto quel vasto mondo dell'editoria "grigia", anche pregevole, destinata, finora, al macero, dopo un'effimera comparsa nel ristretto ambiente che l'ha prodotta. ■

### Fiera del libro per ragazzi 2002

A partire dal 10 e sino al 13 aprile 2002 si è svolta la Fiera del libro per ragazzi presso i padiglioni di "BolognaFiere". All'importante manifestazione anche quest'anno hanno partecipato alcuni IRRE (Abruzzo, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Puglia, Umbria, Valle d'Aosta) assieme all'IPPSAE-Gruppo Italiano di Bolzano e all'IPRASE del Trentino, tutti raccolti in un unico stand, nell'occasione collocato fisicamente di fronte a quello del MIUR. Lo stand degli IRRE e degli altri Istituti unitisi nella circostanza ha visto una numerosa affluenza di pubblico, tanto che in certi momenti è stato davvero arduo e talvolta vano, cercare di difendere le opere esposte dalla "sacra fame della carta" che animava più di uno dei visitatori. Segno, comunque, dell'interesse che suscitavano i lavori esposti, così che al "dolore" per le perdite subite si univa però la soddisfazione per l'interesse che quanto prodotto in questi anni dagli Istituti di ricerca presenti era in grado di suscitare negli operatori del settore, ma soprattutto nella numerosissima schiera di capi d'istituto e d'insegnanti che ha visitato nella circostanza gli spazi espositivi della Fiera del libro per ragazzi.

Proponiamo di seguito alcuni brani del comunicato stampa di "BolognaFiere" che offre a consuntivo i 'numeri' della manifestazione.

### Nuovo dinamismo nel mercato e dialogo culturale

*La 39<sup>a</sup> edizione della Fiera del Libro per Ragazzi di Bologna è stata caratterizzata da una consistente attività contrattuale. 4.356 visitatori professionali stranieri, con un significativo trend di crescita dell'8% rispetto all'edizione precedente, oltre 650 giornalisti in rappresentanza delle principali testate internazionali, testimoniano il grande interesse che ha accompagnato questa edizione della manifestazione, inaugurata dalla first lady egiziana Suzanne Mubarak.*

L'editoria per ragazzi si conferma come un segmento molto vivace dell'attività editoriale; le quattro giornate di manifestazione hanno visto consolidare e creare nuovi contatti commerciali che hanno coinvolto editori italiani e stranieri, caratterizzati da una maggiore concretezza e rapidità nella trattativa.

Di grande interesse per gli editori e gli operatori la presenza di una produzione libraria e di un dispiegamento d'illustrazione dei Paesi arabi.

Nel 2001 il mercato del libro per ragazzi in Italia, ha raggiunto i 110 milioni di euro, pari a circa il 3-3,5% del mercato librario complessivo. Accanto ai grandi gruppi, la crescita del mercato ha offerto a piccole/medie case editrici nuove opportunità.

Significativo, sul versante italiano, l'ingresso di nuove case editrici, alcune delle quali – di alto livello – sinora limitate alla produzione per adulti.

**Appuntamento alla prossima Fiera del Libro per Ragazzi - Bologna, 2 - 5 aprile 2003 - Sito internet: [www.bookfair.bolognafiere.it](http://www.bookfair.bolognafiere.it)**

### Il progetto comunitario “Connect” sull’educazione alla cittadinanza europea

di *Alessandra Bondioli*  
e *Claudia Tumaini*  
*Insegnanti*

***Il progetto “Connect”, coordinato dalla Divisione III Scambi culturali del Ministero dell’Istruzione, si inserisce nel quadro delle politiche educative promosse dal Consiglio d’Europa e consiste nel costruire e sperimentare, in un sistema di cooperazione transnazionale, alcuni moduli interdisciplinari sulle problematiche della cittadinanza europea.***

#### ***Descrizione del progetto***

Questa ricerca-azione si è svolta dal febbraio 2000 al settembre 2001 per iniziativa dei Ministeri dell’Educazione di quattro paesi europei (Italia, Francia, Portogallo e Olanda) e ha coinvolto una équipe internazionale di esperti/coordinatori ed un gruppo di insegnanti e studenti di 22 classi (16-18 anni) appartenenti a 16 scuole superiori (4 per ogni paese) di indirizzo diverso e scelte in modo da rappresentare differenti contesti socio-culturali.

Il progetto si è articolato a partire dalla necessità di individuare quali forme assuma la nuova identità europea nell’immaginario dei giovani dei quattro paesi partner e di indagare come il tema della cittadinanza europea apporti elementi innovativi nella prassi didattica e nelle politiche educative rispetto al concetto stesso di cittadinanza e ai concetti di identità ed educazione alla democrazia.

I risultati di questa indagine, sui quali si è basato il lavoro nelle classi, hanno configurato un modello di cittadinanza caratterizzato da forme di identificazione aperte all’incontro con l’Altro, che non è più visto come potenziale nemico perché diverso, e da forme di appartenenze

culturali plurime e complesse che si sostituiscono a forme locali, regionali e nazionali.

In seno a questa ricerca si è rilevato, inoltre, che educare alla cittadinanza implica la progettazione di percorsi pluridisciplinari che entrano a far parte del curriculum esplicito e richiede una riflessione attenta sul ruolo assunto dal curriculum implicito.

Le attività realizzate nella scuola hanno riguardato:

1. la somministrazione, nella fase iniziale (settembre 2000), di un sintetico questionario sulle rappresentazioni dell’Europa nelle classi coinvolte dal progetto (511 studenti, di cui 107 portoghesi, 136 francesi, 178 italiani, 90 olandesi). Al termine dell’anno scolastico è stata assegnata una relazione valutativa sul percorso compiuto;
2. l’individuazione di 4 assi tematici intorno ai quali si sono sviluppati altrettanti progetti di lavoro nelle classi. Per ogni asse tematico un gruppo di lavoro, composto da una scuola per ciascun paese coinvolto, ha elaborato un percorso didattico multidisciplinare con ricerche autonome da parte degli studenti, interventi di esperti esterni alla classe e/o alla scuola, attività curricolari ed extracurricolari di approfondimento. I quattro temi sono stati i seguenti:
  - Nuovi bisogni, nuovi diritti, una nuova Carta;
  - I contatti, gli scambi, le vie di comunicazione in Europa, oggi e nel passato;
  - Cittadinanza e coesione sociale;
  - Identità, cultura, cittadinanza europea e lingue plurime.

La collaborazione fra le scuole è stata assicurata non solo dal dialogo tra i docenti – favorito da incontri periodici (Bordeaux, novembre 2000, Soesterberg, giugno 2001) e da costanti comunicazioni via *e mail* - ma anche dal rapporto telematico

diretto (dove è stato possibile) fra studenti partner;

3. La valutazione a conclusione del progetto si è svolta nell’ambito del seminario transnazionale, tenutosi nei giorni 27, 28 e 29 settembre 2001 presso il Liceo Classico “L. Ariosto” di Ferrara.

***Il seminario finale: “Educare alla cittadinanza europea nella scuola dell’autonomia: un’esperienza transnazionale”.***

Il seminario è stato promosso dal MIUR-DGRI (Direzione Generale Relazioni Interne) e Ordinamenti, dai rappresentanti dei ministeri dei tre paesi partner e dalle rispettive Agenzie Nazionali, ed ha avuto come obiettivo prioritario di presentare i risultati del progetto Connect, con valutazione del percorso svolto. Altri scopi del seminario hanno riguardato la necessità:

- di raccogliere e diffondere le esperienze più significative sull’educazione alla cittadinanza europea, realizzate in ambito di cooperazione transnazionale e nazionale;
- di sensibilizzare le scuole alla possibilità di costruire curricula di educazione alla cittadinanza secondo le linee individuate dal progetto Connect;
- di promuovere esperienze analoghe nelle scuole interessate di ogni ordine e grado.

A questo incontro hanno partecipato un rappresentante della Commissione Europea e del Consiglio d’Europa, rappresentanti dei ministeri dei paesi partner, rappresentanti delle Istituzioni locali e regionali, i docenti e una rappresentanza di studenti che hanno fatto parte del progetto Connect. Sono intervenute, inoltre, alcune scuole che hanno lavorato sull’Educazione alla Cittadinanza e scuole interessate presenti in centri d’ascolto interattivi nazionali e transnazionali.

Le tre giornate del convegno sono

state organizzate con due programmi paralleli: uno riservato alle relazioni di esperti e docenti con sessioni di approfondimento su tematiche specifiche e momenti di confronto tra esperienze nazionali e transnazionali, e uno interamente gestito da 20 studenti rappresentanti delle scuole partner.

Entrambi questi programmi sono confluiti in seduta plenaria nella giornata conclusiva del seminario con la presentazione da parte degli studenti dei tre lavori di gruppo prodotti: - un video che ha documentato le diverse fasi del convegno ed ha raccolto con interviste esterne pareri ed opinioni sull'idea di cittadinanza europea, una creazione ludica, relazioni valutative sull'esperienza Connect rispettivamente ai 4 assi tematici affrontati dalle diverse scuole.

L'esperienza del tutto nuova della partecipazione degli studenti ad un convegno internazionale ha offerto loro la possibilità di riflettere e discutere dal vivo il progetto a cui hanno partecipato, fare un rapporto conclusivo dal loro punto di vista ed anche avanzare nuove proposte di educazione alla cittadinanza.

La presenza costante e l'impegno attivo con cui gli allievi hanno animato le giornate del seminario hanno confermato positivamente le scelte pedagogiche effettuate sul piano formativo e il valore aggiunto della collaborazione multilaterale.

### ***Nuovi bisogni, nuovi diritti, una nuova carta***

Scuole Partecipanti:

- Italia - Liceo Classico L.Ariosto" Ferrara
- Francia - Lycée Commercial Colbert La Celle St-Cloud
- Olanda - Jan Arentsz di Alkmaar
- Portogallo - Escola Secundaria Com 3° ciclo do E.B.de Gouveia

Gli obiettivi e le finalità del progetto del gruppo 1 si sono concentrati su alcuni punti chiave:

promuovere negli studenti la consapevolezza di che cosa significhi essere cittadini europei e rafforzare la propria disponibilità all'ascolto e alla collaborazione nel rispetto delle posizioni altrui, saper negoziare tra

diverse posizioni per giungere ad un compromesso positivo.

Queste finalità sono state alla base delle diverse fasi del progetto ed hanno costituito una linea di lavoro unificante di tutti i protagonisti di questa esperienza.

I principi sottesi si sono calati in progettualità all'inizio differenziate secondo lo stile e la tradizione delle scuole coinvolte; grazie a questa diversità anche gli insegnanti hanno imparato a negoziare le diverse posizioni di partenza per arrivare ad un compromesso positivo. Si sono in tal modo arricchiti di una esperienza professionale ed umana al di là di ogni singola realtà scolastica.

*Nuovi bisogni, nuovi diritti, una nuova Carta* ha significato per gli studenti conoscere le tappe fondamentali dell'unificazione europea attraverso l'analisi di testi considerati fondanti per l'acquisizione dei diritti di cittadinanza:

- La Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (Consiglio d'Europa, 1950);
- La Convenzione Internazionale dei diritti del fanciullo (Nazioni Unite, 1989);
- Il Trattato di Maastricht, 1992
- Il trattato di Amsterdam, 1997.

La centralità dell'allievo ha privilegiato una metodologia basata sull'esperienza diretta della nozione di "diritti" e "doveri" così come è vissuta nella quotidianità attraverso i diversi statuti scolastici. Sulla base di questo approccio gli studenti sono divenuti consapevoli di essere parte di una comunità, trasferendo questa loro esperienza in una nuova dimensione storica e culturale.

L'analisi delle Carte in chiave cronologica e contenutistica ha evidenziato come esse si inquadrino in momenti storici particolari in cui si sono manifestati specifici bisogni ai quali le Carte hanno dato una risposta.

Gli studenti sono pervenuti a comprendere il legame tra bisogno e norma riconoscendo l'uno e l'altro nei contesti specifici esaminati.

Questo confronto si è strutturato come un viaggio all'interno del con-

cepto di cittadinanza e del senso che questo concetto assume nella realtà dell'Unione Europea. Tramite gli interventi degli studenti, si è giunti a giustificare le ragioni della nascita di una nuova Carta europea in termini di risposta ad esigenze nuove e di apertura a problematiche emergenti.

Alla fine del lavoro del gruppo 1 si è evidenziato che partendo da premesse comuni basate su valori condivisi, anche in una pluralità di metodologie, il viaggio all'interno del nuovo concetto di cittadinanza ha visto i diversi partner raggiungere insieme lo stesso traguardo.

Il portare a termine il progetto ha impegnato la nostra scuola su più fronti in quanto si è trattato di coordinare diverse componenti all'interno del liceo (consiglio di classe, studenti, insegnanti) e componenti esterne (colleghi partner europei, contatti con esperti e "tutor" del Ministero), contatti con l'Agenzia Nazionale Socrates (INDIRE di Firenze).

Le nuove tecnologie sono state il supporto fondamentale ma non si è rinunciato in alcune occasioni al carteggio tradizionale.

Il lavoro è proceduto con tempi spesso affannosi per rispettare le scadenze fissate e gli incontri internazionali in Francia e in Olanda e questo ha reso difficoltoso conciliare la normale attività nelle classi.

Gli studenti hanno lavorato come gli insegnanti con un ritmo incalzante cercando di integrare le attività del Connect con il loro curriculum quotidiano. Inoltre, hanno espresso frequentemente il desiderio di entrare in contatto più diretto con i loro compagni europei al di là del filtro degli insegnanti e dello scambio dei materiali prodotti.

Alla luce di questa esperienza sarebbe auspicabile che l'iniziativa che ha messo in gioco una forte progettualità, l'apporto di più competenze, la capacità di tradurre in codici diversi concetti e contenuti complessi non si limitasse all'ambito delle scuole coinvolte, ma entrasse a far parte del curriculum nazionale. ■



### La ricerca-azione come ricerca educativa di base

di Massimo Baldacci  
Docente universitario

***Sulla Ricerca-Azione come possibile metodologia fondamentale della ricerca pedagogica è in corso un ampio e articolato dibattito, che chiama in causa problematiche epistemologiche e pedagogiche vaste e complesse.***

In questo contributo, ci limiteremo a proporre alcuni materiali concettuali, che rappresentano poco più che meri appunti di lavoro, su alcuni aspetti che riguardano una delle questioni basilari della Ricerca-Azione (R-A), ossia la *connessione tra oggetto di ricerca e problemi socioeducativi*, e che ci sembrano particolarmente rilevanti per definire alcuni fondamenti metodologici peculiari della R-A.

Pourtois<sup>1</sup>, nell'ormai famoso saggio che ha introdotto la tematica della R-A in Italia, si è soffermato con particolare attenzione sul rapporto che questo genere di ricerca intrattiene con i problemi socioeducativi di una certa comunità. Il presupposto da cui muove questo studioso è il carattere non neutrale, bensì di parte, della scienza. Quest'ultima non sarebbe autenticamente concepibile come un'attività volta a una conoscenza "disinteressata", bensì come un'impresa diretta a uno scopo pratico e impegnata in un progetto il cui oggetto è determinato dall'interesse di singoli individui o di un certo gruppo (di una comunità). Pertanto, la R-A sarebbe sempre connessa ad un problema socioeducativo e alla messa a punto di interventi destinati ad affrontare questo problema, cosicché il suo rapporto con le urgenze dell'azione e della produzione di cambiamenti in una data

situazione storico-sociale si configura come diretto e immediato. In altri termini, ciò che la R-A ricerca è l'*efficacia* di un intervento volto a risolvere un dato problema socioeducativo, nel suo ambito "*non si tratta tanto di comprendere qualcosa, quanto di acquisire un potere di fare*"<sup>2</sup>. Il sapere vale come fonte dell'azione e, a sua volta, l'azione vale come fonte di conoscenza pratica.

#### ***Ricerca-azione, ricerca classica e ricerca orientativa***

Così concepita, la R-A si differenzia dalla ricerca classica, *orientata alla conoscenza*<sup>3</sup> e quindi concepita in uno spazio distanziato dalle urgenze dell'azione, spesso diretta a risolvere problemi epistemici "interni" alla disciplina, privi di rilevanza immediata per la pratica educativa. Il che, beninteso, non significa che in seconda battuta le conoscenze prodotte da questo tipo di ricerca non possano rivelarsi utili per la pratica. Viceversa, il carattere di ricerca volta alla soluzione di un problema pratico di natura socioeducativa spinge a collocare la R-A nell'ambito della cosiddetta *ricerca decisionale*, il cui specifico concerne le "scelte" educative e/o le "decisioni" didattiche da compiere in una data situazione di lavoro. Tuttavia, nel quadro di questo genere di ricerca, la R-A si differenzia in più punti dalla cosiddetta *ricerca operativa*. Quest'ultima tende ad affrontare problemi maggiormente circoscritti, usando le tecniche di tipo quantitativo e adottando l'atteggiamento epistemico proprio della *ricerca nomotetica* (volta ad individuare "leggi generali"), in particolare: il distanziamento del ricercatore dall'oggetto di indagine. Viceversa, la R-A tende ad affrontare problemi maggiormente ampi, usando un ventaglio di tecniche più articolato (quantitative

e qualitative) e adottando un atteggiamento epistemico "partecipante" e "partecipato".

#### ***Peculiarità della R-A***

Per questi motivi la R-A sembra porsi come una forma di ricerca "originale", che espone tratti peculiari. In particolare, se si accetta la caratterizzazione che ne fornisce Pourtois, la fondazione filosofica della R-A sembra basata sull'adozione di un punto di vista proprio di una *filosofia della prassi*, se con questa espressione si intende un atteggiamento attivo e fattivo, volto a trasformare il mondo più che ad interpretarlo. Tale l'atteggiamento fondamentale della R-A, che cerca un sapere che rappresenta un potere di agire sulle situazioni socioeducative per modificarle nelle direzioni volute, per risolvere i problemi da cui risultano affette. Ed è proprio un atteggiamento di questa natura uno dei motivi che, secondo noi, può portare a ritenere la R-A come la forma fondamentale di ricerca pedagogica; beninteso, nell'ambito di una pluralità di forme, non l'unica. Infatti, la natura scientifica della pedagogia sembra, deweyanamente, maggiormente simile a quella della medicina e dell'ingegneria che non a quella della fisiologia o della fisica. E il richiamo alle posizioni di Dewey ci sembra particolarmente pertinente. Infatti, quando si parla di "filosofia della prassi" si pensa generalmente alle posizioni giovanili di Marx, a partire dalla famosa *XI tesi su Feuerbach*, a cui lo stesso Pourtois sembra implicitamente richiamarsi, o a quelle "materialiste" in genere. Ma come ha precisato Preti "anche il *pragmatismo* (e non soltanto per il semplice fatto di chiamarsi così), soprattutto quello che da Dewey e Mead risale al Peirce, è indubbiamente una filosofia della praxis"<sup>4</sup>. Ed in effetti, l'indissolubile nesso

tra ricerca e problemi pratici e sociali rappresenta un nodo fondamentale dell'opera filosofica e pedagogica di Dewey. Per esempio, in *Esperienza e natura*, lo studioso americano asserisce: "Il metodo empirico richiede alla filosofia due cose: in primo luogo che i metodi e gli oggetti rifiniti vengano rinviati alle loro origini nell'esperienza primaria [...] in modo tale da identificare i bisogni e i problemi da cui sorgono e che sono chiamati a soddisfare e risolvere. In secondo luogo che i metodi e le conclusioni secondarie vengano ricondotti alle cose dell'esperienza primaria ... per essere verificate<sup>5</sup>". Il mondo dell'esperienza pratica rappresenta cioè sia la fonte dei problemi da assumere in qualità di oggetti della ricerca, sia il banco di prova per il controllo empirico delle ipotesi delineate dall'indagine. Una posizione questa ribadita in ambito specificamente pedagogico nello scritto, coevo al precedente, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, opera breve che per molti versi può essere considerata come una fondazione pragmatista della ricerca pedagogica e addirittura come una sorta di manifesto della R-A *ante litteram*. In essa si legge: "(1) le "pratiche" dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i "problemi" dell'indagine; esse sono l'unica fonte dei problemi *fondamentali* su cui si deve investigare. Queste pratiche dell'educazione rappresentano inoltre (2) la *prova definitiva del valore* da attribuire al risultato di tutte le ricerche<sup>6</sup>".

Pertanto, la connessione tra oggetto di ricerca e problemi socioeducativi, che caratterizza la R-A, sembra trovare un possibile fondamento in una visione pragmatista *a là* Dewey, concependo il pragmatismo come una filosofia della prassi educativa, che implica non la mera comprensione dell'esperienza educativa (o almeno non solo questa), ma anche e soprattutto la scelta di prospettive d'azione volte a trasformare la situazione educativa, risolvendone (o per lo meno affrontan-

done) i problemi cruciali.

### **R-A e filosofia della prassi**

Tuttavia, l'ipotesi di un possibile fondamento della R-A in una filosofia della prassi, sia pure di natura pragmatista, richiede alcune precisazioni. Ci riferiamo, in particolare, alla questione del rapporto tra *comprensione* teoretica dell'esperienza educativa e sua *trasformazione* pratica. In questo senso l'affermazione che Pourtois mutua da Fourez, secondo cui nella R-A "non si tratta tanto di comprendere qualcosa, quanto di acquisire un *potere di fare*" suscita alcune riserve. Come nota Preti, a proposito dell'*XI tesi su Feurbach*, alla quale l'affermazione di Fourez sembra implicitamente richiamarsi, il punto è che pare scarsamente sensato mutare il "mondo" senza averlo preliminarmente interpretato<sup>7</sup>. Infatti, come indica Bertin<sup>8</sup>, in questa maniera non ci si rende conto di un momento fondamentale della prassi, ovvero della sua *direzione*, della scelta delle prospettive e dei sensi verso cui deve essere indirizzata la modificazione dello stato delle cose. In altre parole, se la comprensione teorica senza l'impegno nel mutamento delle situazioni educative rischia di risultare "vuota", astratta, una prassi di trasformazione educativa senza i lumi dell'interpretazione teorica rischia di risultare "cieca", indifferente alla direzione e ai sensi del mutamento prodotto. Quindi, se la richiamata affermazione di Fourez venisse letta come una esortazione all'azione *invece che* alla comprensione si potrebbe rischiare un pragmatismo di genere deterioro *a là* Papini, esposto ad affrontare i problemi educativi con uno spirito volontaristico ed irrazionalistico. Si tratterebbe, beninteso, di un genere di pragmatismo che non ha niente da spartire con quello di Dewey. Infatti, per lo studioso americano la scienza dell'educazione deve affrontare i problemi sociali, e l'educazione è uno di questi, applicando loro il *metodo dell'intelligenza* e imposta-

re l'indagine volta ad affrontare i problemi socioeducativi a partire da ipotesi generali, ampie e feconde, suggerite dalla filosofia dell'educazione, per guidare il lavoro.

Il punto è che tra la "comprensione" e il "potere di fare" non sussiste una opposizione antitetica, bensì un rapporto di complementarità che sfocia nell'implicazione reciproca. Infatti, un autentico "potere di fare" sembra legato ad una ampia, profonda e critica comprensione della natura dei problemi da affrontare, degli sbocchi da dare loro e dei possibili modelli di intervento. Così come una autentica comprensione sembra richiedere il banco di prova della pratica educativa, fonte ineludibile di controllo e correzione delle congetture interpretative e delle ipotesi di lavoro.

Perciò, il principio di una filosofia della prassi che si costituisca come fondamento della R-A, ossia che l'attività deve essere volta alla trasformazione più che alla interpretazione, va inteso nel senso che non si tratta *soltanto* di comprendere il mondo, ma *anche* di modificarlo. Cioè a dire: la R-A non si basa su una attività rispetto alla quale risulta inessenziale il momento della comprensione teoretica dell'esperienza educativa; si basa sulla necessità del momento pratico, sia come fonte dei problemi da affrontare, sia come fase della scelta e dell'azione volta ad affrontarli.

### **Filosofia dell'educazione e pedagogia**

A questa maniera di intendere la filosofia della prassi risulta rispondente la concezione filosofica di Antonio Banfi<sup>9</sup>, grazie al dialogo che egli seppe stabilire tra il proprio Razionalismo critico ed il materialismo storico. Come rilevato da Bertin: "la filosofia di Banfi ha sì il suo centro [...] nel principio della *trasformazione* del mondo, ma in una direzione che implica la sua intima connessione col principio di *comprensione* del mondo ...trasformare il mondo sì, ma comprendendolo<sup>10</sup>". Per quanto con-

cerne l'ambito dell'educazione, la connessione tra questi due principi si riflette nella distinzione e nella connessione tra "filosofia dell'educazione" e "pedagogia", che viene ripresa da Bertin nella concezione del Problematicismo pedagogico, caratterizzando la prima come momento di natura teoretica e la seconda come momento di natura pragmatica. In questo quadro, al momento teoretico compete la *comprensione* generale dell'esperienza educativa, attraverso una riflessione che definisce l'orizzonte dei possibili modelli educativi in rapporto a specifiche problematiche formative. Al momento pragmatico spetta invece la *scelta* del modello educativo atto ad affrontare i problemi socioeducativi specifici ad un certo contesto e ad una certa comunità<sup>11</sup>. In altre parole, il primo momento assicura una consapevolezza antidogmatica delle possibili soluzioni alternative rispetto ad un certo problema considerato in generale. Il secondo momento assicura una scelta nutrita di tale consapevolezza e aderente al modo specifico con cui quel problema si presenta in una certa situazione socioeducativa. Tra momento teoretico della comprensione e momento pragmatico della scelta/trasformazione vige un rapporto di unità dialettica. Ma a proposito di questo rapporto tra comprensione e trasformazione ci sembra particolarmente rilevante la maniera, basata sulla figura del "rovesciamento dialettico", con cui esso viene concepito da Preti. Questo studioso asserisce: "una filosofia della praxis deve essere una concezione tale che l'interpretare vi sia già concepito come un modificare, e il modificare esso stesso come l'unico valido e garantito interpretare<sup>12</sup>". Concezione che ci pare interessante per evitare di scindere in maniera troppo netta il momento speculativo dal momento pratico della R-A. Che il momento dell'interpretazione rappresenti già un mutamento pare una affermazione particolarmente feconda in relazione al con-

petto di *problema educativo*. Come ha messo in luce Dewey<sup>13</sup>, un problema non si dà in partenza come qualcosa chiaramente formulato e definito. All'inizio si ha a che fare con una "situazione problematica", che si presenta come una globalità incerta e confusa, pur senza risultare un mero e indecifrabile caos. Il "problema" viene *definito* attraverso una *interpretazione* di tale situazione, emerge da una comprensione intellettuale di questa. Che si tratti di una interpretazione è mostrato dal fatto che la formulazione del problema avviene sempre in un qualche linguaggio: il "problema" non è *dato* immediatamente nella situazione, è *posto* e definito attraverso una particolare *descrizione* della situazione. Infatti, sulla base di quanto asserito da Rorty<sup>14</sup>, possiamo sempre tentare di "usare una nuova descrizione del mondo", ossia: possiamo *ridescrivere* una certa situazione problematica e con ciò *ridefinire* il problema, il che equivale a formularne uno diverso. Comunque, sia che si tratti di prima definizione, sia che si tratti di ridecrizione, l'interpretazione della situazione problematica rappresenta una alterazione della stessa. Tramite essa si ha il passaggio da una situazione confusa ad una situazione che presenta un problema chiaramente delineato, oppure una situazione che presenta un problema viene trasformata, attraverso la sua ridecrizione, in una situazione che presenta un problema diverso. In entrambi i casi, è come se l'interpretazione della situazione problematica mettesse di fronte ad un mondo differente. Cioè a dire: l'interpretazione della situazione ne rappresenta già una modificazione. Più complesso, forse, capire il secondo aspetto di questo rovesciamento dialettico, ossia: in che senso il modificare sia l'unica valida forma di interpretazione. Con questa espressione si deve intendere che l'interpretazione non va concepita come un atteggiamento meramente contemplativo, come un'hegeliana "nottola di Minerva",

che inizia il proprio volo quando tutto è già accaduto *motu proprio*. Bensì va considerata: "un atteggiamento attivo verso il reale, o meglio il risultato di operazioni compiute nel reale e sul reale<sup>15</sup>". In riferimento alla R-A, ci sembra voler dire che dalle modificazioni alla situazione educativa, le quali scaturiscono dall'azione formativa, emerge il bisogno di reinterpretare a più riprese le successive fisionomie assunte dalla situazione stessa, per cogliere il senso delle modificazioni parziali ed intermedie di questa e dirigere il corso delle azioni successive. In altri termini, nella R-A l'azione si intreccia costantemente con l'interpretazione. Collocare quest'ultima nella trama delle successive trasformazioni pratiche, come momento di comprensione della direzione e del senso dei mutamenti è il modo di conferirle validità pedagogica.

Da queste considerazioni emerge la necessità di operare una rettifica all'impianto concettuale della R-A così come viene concepita da Pourtois. Infatti, sussiste il rischio che il già citato "principio" secondo cui "non si tratta tanto di comprendere qualcosa quanto di acquisire un potere di fare" generi malintesi circa la natura della R-A, subordinandone la sintassi metodologica ed operativa alle urgenze immediate dell'azione formativa, a scapito del momento della comprensione teorica dell'esperienza educativa. Cioè a dire, il pericolo è quello di ridurre di fatto la R-A a poco più che a mera azione educativa, premettendo a quest'ultima il termine "ricerca" per sfruttare l'alone semantico positivo di questo e le suggestioni dell'espressione che si viene così a creare. In questa maniera lo spirito della R-A si esaurirebbe in un atteggiamento attivo e volontaristico verso la soluzione dei problemi educativi, ma tale spirito, pur rappresentando un ingrediente importante e per certi versi distintivo di questo genere di ricerca, non risulta, come abbiamo già visto, sufficiente a fondarla. La

ricerca, anche quando persegue uno scopo pratico, come nel caso della R-A, implica sempre una qualche forma di attività teorica, che richiede un momento di temporaneo distanziamento dalle urgenze dell'azione medesima. Come ha indicato lo stesso Dewey<sup>16</sup>, questo momento di provvisorio svincolamento dall'attività pratica immediata è una condizione ineludibile per lavorare con metodo scientifico, e se la R-A è una forma di ricerca tale è il metodo secondo cui deve operare. Per altro, proprio questo temporaneo distanziamento dall'azione immediata, proprio la riflessione teorica consente di individuare e di utilizzare in maniera più ampia, approfondita e consapevole i mezzi e le condizioni che possono dare efficacia alla pratica. Perciò, condividiamo la tesi di Frabboni, secondo il quale nella R-A occorre "fare precedere sempre all'azione empirica una cifra teorica<sup>17</sup>", in quanto è questa che garantisce, sia pure in maniera ipotetica, la "comprensione" dell'esperienza educativa e quindi prepara, sempre a livello congetturale, le condizioni e i mezzi per l'efficacia del processo formativo. Pertanto, nella R-A il momento teorico della comprensione precede e prepara il momento pragmatico della scelta e dell'azione. L'affermazione di Fourez dalla quale in qualche modo Pourtois prende le mosse deve essere riformulata nel senso che nella R-A non si tratta solo di comprendere qualcosa, ma di comprenderlo in maniera tale da acquisire un potere di fare, in maniera cioè da predisporre le condizioni di una pratica efficace.

### Conclusioni

Azzardiamo una sommaria bozza del percorso metodologico di questo genere di ricerca. La R-A muove da una situazione educativa problematica per la quale si intendono ricercare soluzioni pratiche. Tuttavia, la R-A non consiste in un intervento d'urgenza basato sul tentare una soluzione qualsiasi. Essa

richiede un temporaneo distanziamento dalle preoccupazioni di azione immediata per attivare un momento di natura teorica. Lo scopo di ciò è in primo luogo quello di "comprendere" la natura del problema così da definire quest'ultimo chiaramente, sia nelle sue linee generali, sia nella forma specifica con cui si presenta in quella situazione educativa concreta e determinata. In secondo luogo, quello di definire un sistema di ipotesi di lavoro corroborato da conoscenze scientifiche (psico-socio-pedagogiche) e nutrito da una riflessione antidogmatica sui possibili modelli educativi in relazione alla problematica affrontata. A questo punto entra in scena la pratica educativa, configurandosi come il momento di sperimentazione empirica del sistema di ipotesi formulato. Per altro, nel suo farsi la pratica si intreccia ripetutamente con momenti di interpretazione teorica volti a cogliere le direzioni e i sensi dei mutamenti educativi prodotti, nell'intento, proprio di una "valutazione formativa", di dirigere il corso successivo dell'azione formativa. Infine, concluso l'intervento formativo, la valutazione finale di questo non mira soltanto a stabilire se esso ha risolto in maniera soddisfacente la problematica affrontata, ma anche a consentire una riflessione critica "di ritorno", sulla scorta dei riscontri empirici ottenuti, sul sistema di ipotesi posto a base dell'intervento e sullo stesso modo di definire il problema affrontato. Da questo secondo momento di riflessione critica può emergere una provvisoria convalida del modello di intervento adottato, oppure l'opportunità di ridefinire il problema da affrontare e/o di riformulare il sistema di ipotesi. E da qui può prendere il via una ulteriore esperienza di R-A. Vi è analogia tra il modo in cui Popper ha definito la ricerca e la maniera in cui Dewey ha descritto l'educazione. Per il primo la ricerca non ha fine; per il secondo l'educazione è un circolo o una spirale che non ha fine.

La R-A pedagogica partecipa di entrambi questi percorsi interminabili. ■

### Note

- 1 J.P. Pourtois, *La ricerca-azione in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 1984.
- 2 G. Fourez cit. in J.P. Pourtois, *op. cit.*, p.135.
- 3 Per questa distinzione e per quelle che seguono vedi G. De Landsheere, *La ricerca sperimentale nell'educazione*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1985, pp. 7-23.
- 4 G. Preti, *Praxis ed empirismo*, Torino, Einaudi, 1975, p. 12.
- 5 J. Dewey, *Esperienza e natura*, Milano, Mursia, 1973 (ed. originale, 1929), p. 45.
- 6 J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967 (ed. originale 1929), p.24.
- 7 Cfr. G. Preti, *R retorica e logica*, Torino, Einaudi, 1968, p. 229.
- 8 Vedi G.M. Bertin, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Roma, Armando, 1961, p. 61.
- 9 Di A. Banfi si vedano: *Principi di una teoria della ragione*, Roma, Editori Riuniti, 1967; *La Ricerca della realtà*, Firenze, Sansoni, 1959; *L'uomo copernicano*, Milano, Il saggiaatore, 1950; *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- 10 G.M. Bertin, *op. cit.*, p. 51.
- 11 Vedi G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1975, pp. 70-71.
- 12 G. Preti, *Praxis ed empirismo*, *op. cit.*, p. 12.
- 13 Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1933.
- 14 Vedi R. Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, Milano, Bompiani, 1986, p. 263.
- 15 G. Preti, *Praxis ed empirismo*, *op. cit.*, p. 12.
- 16 J. Dewey, *Le fonti ...*, *op. cit.*, p. 9.
- 17 F. Frabboni, *Per una teoria razionalista della ricerca-azione*, in V. Telmon, G. Balduzzi (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Bologna, Clueb, 1990, p. 307.

## Adozione dei libri di testo nella scuola elementare: i materiali di lingua straniera

di Iole Matassoni  
Insegnante

**La presentazione di alcuni indicatori didattici e grafici per l'analisi dei testi di lingua 2 intende costituire un ausilio per gli insegnanti che, nell'adozione dei libri di testo, devono operare una scelta consapevole e mirata, sulla base di criteri condivisi.**

Dall'emanazione dei *Programmi per la Scuola Elementare* del 1985, che prevedono l'insegnamento della lingua straniera, le case editrici sia italiane che straniere hanno immesso sul mercato un'enorme quantità di materiale a supporto del lavoro dell'insegnante di L2. Insieme a corsi, inizialmente solo rivolti al secondo ciclo della scuola elementare ed ultimamente anche indirizzati agli scolari del primo ciclo, si trova sul mercato una serie di strumenti, dai dizionari ai materiali di supporto fotocopiabili, alle video cassette e, soprattutto ultimamente, ai cd rom, fra cui spesso non è facile districarsi, soprattutto se si è alle prime armi con l'insegnamento della seconda lingua.

Uno dei problemi maggiori è rappresentato dalla scelta dei corsi da proporre alle proprie classi, e spesso succede che ciò che ad un'indagine sommaria sembra essere adatto al lavoro che s'intende svolgere si riveli poi incompleto, o troppo complesso, o non corrispondente alle aspettative.

La griglia che di seguito si propone dovrebbe aiutare il docente nella scelta del corso da proporre alle proprie classi. Per un'indagine più dettagliata, si è pensato di suddividere quanto di solito compone un corso in tre gruppi: i *Materiali*

in dotazione, la *Guida per l'insegnante* ed il *Libro di testo*. Alla fine di ciascun gruppo vi è una valutazione parziale, con la possibilità di attribuzione di un punteggio da 1 a 5, dove 1 viene considerato scarso e 5 ottimo. Un giudizio complessivo su quanto esaminato viene espresso nello spazio posto sotto il titolo perché sia immediatamente visibile all'insegnante nel momento del confronto fra più griglie; tale giudizio dovrebbe scaturire dal confronto fra i parziali.

Lo strumento che qui si propone non è frutto della discussione sorta in un gruppo di lavoro o della sperimentazione condotta in alcune realtà, bensì è il prodotto dell'esperienza di un singolo insegnante, perciò certamente incompleto e sottoponibile a modifica. Nonostante ciò, si è pensato di fare cosa gradita ai colleghi fornendo loro uno strumento di lavoro agevole e che possa in qualche modo mettere a confronto i corsi esaminati.

**TITOLO DEL CORSO:** \_\_\_\_\_

**Valutazione globale del corso :**

**1 2 3 4 5**

**I materiali in dotazione:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> guida per l'insegnante in italiano | <input type="checkbox"/> in lingua                |
| <input type="checkbox"/> libro per le esercitazioni         | <input type="checkbox"/> schede fotocopiabili     |
| <input type="checkbox"/> flashcards                         | <input type="checkbox"/> audiocassette            |
| <input type="checkbox"/> videocassette-                     | <input type="checkbox"/> posters                  |
| <input type="checkbox"/> stickers                           | <input type="checkbox"/> portfolio per gli alunni |
| <input type="checkbox"/> cd rom                             | <input type="checkbox"/> dizionario tascabile     |
| <input type="checkbox"/> altro.....                         |   |

**Valutazione dei materiali rispetto alle esigenze/attese dell'insegnante:**

**1 2 3 4 5**

**La guida per l'insegnante**

**La guida contiene:**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Piano Linguistico                                  | <input type="checkbox"/> Indicazioni metodologiche         |
| <input type="checkbox"/> Note didattiche per ogni lezione                   | <input type="checkbox"/> Trascrizione dei testi registrati |
| <input type="checkbox"/> Indicazioni sui tempi di svolgimento delle lezioni |  |
| <input type="checkbox"/> Materiale fotocopiabile per attività supplementari |  |
| <input type="checkbox"/> Soluzioni degli esercizi proposti                  | <input type="checkbox"/> Glossario                         |

## Area didattico-professionale

### L'organizzazione del syllabo è:

- Lineare (ogni contenuto si aggiunge a quello della U.D. precedente)  
 A spirale (i contenuti sono costantemente ripresi e ampliati)

### I contenuti esplicitati sono:

- Funzioni  Strutture  Elementi grammaticali  
 Vocabolario  Elementi culturali

### Le verifiche proposte sono:

- Formative  Sommative  Non vi sono verifiche

### Vi sono riferimenti ai documenti europei?

- Portfolio  Descrittori dell'apprendimento

---

### Valutazione della guida rispetto alle esigenze/attese dell'insegnante:

1 2 3 4 5

### Il libro di testo

Vi è equilibrio fra immagine e testo  Sì  No

Il carattere è ben leggibile  Sì  No

### Le illustrazioni sono :

- Disegni  Fumetti  Fotografie  Miste

### I personaggi sono:

- Adulti  Bambini  
 Personaggi dei fumetti  Personaggi di fiabe

### Il testo ha corrispondenza con i programmi ministeriali ?

- Sì  No  In parte

### Le abilità che si sviluppano sono:

- Comprensione orale  Comprensione scritta  Produzione orale  
 Produzione scritta  Prevalentemente orali  Prevalentemente scritte

### I modelli comunicativi vengono presentati attraverso:

- Dialoghi  Filastrocche  Canzoni  
 Giochi  Altro.....

### I contenuti linguistico-comunicativi vengono ampliati e acquisiti attraverso:

- Giochi  Canzoni  Filastrocche  
 Esercizi  Disegni  Attività manipolatorie

### Le attività sono:

- Scarse  Numerose  Ripetitive  Varie

---

### Valutazione del libro di testo rispetto alle esigenze/attese dell'insegnante:

1 2 3 4 5

### Ricordi di scuola, ricordi di...poesia

di Gino Alighieri  
Insegnante

*Torniamo volentieri ad aprire il baule dei ricordi di un maestro di trent'anni fa (Innovazione Educativa n.5/01) per avviare un dibattito sulla poesia a scuola.*

*Il materiale raccolto da questo docente si riferisce alla produzione poetica dei bambini; a noi preme richiamare l'attenzione dei nostri lettori anche sul versante della fruizione: quali testi poetici si presentano agli alunni della scuola dell'obbligo? (ma non solo).*

*Sulla base di quali criteri viene operata la scelta?*

*Rappresentatività di un autore, di un periodo, di un argomento, di una tipologia testuale, di una forma linguistica lontana o vicina nel tempo e nello spazio, riferimento ad un certo periodo (o personaggio) storico, ricorrenza, festività? Quanto e come sono utilizzate le antologie proposte dai libri di testo? In quale rapporto stanno la fruizione e la produzione di testi in versi?*

*Per avviare la riflessione, presentiamo alcune poesie scritte da bambini di 8-10 anni, che ci sembrano particolarmente significative per la freschezza, la profondità, la vera e propria liricità, ma soprattutto riportiamo alcune indicazioni pedagogiche che il loro maestro, già tanti anni fa, aveva elaborato e trascritto, con felice intuizione documentativa.*

#### **A un albero**

*Le tue gemme sbocciano alla luce,  
I raggi del sole ti donano calore,  
E tu ci porti la vita, albero.  
Tutti si inchinano davanti a te.  
Io vengo a sedermi alla tua ombra  
E gioco con la mia infanzia.*

#### **La notte passa**

*Temporale d'estate  
Incendi di lampi nel buio,  
ma la notte passa  
e il mattino arriva.  
Nel cielo trionfa  
l'arcobaleno.*

#### **Momenti**

*Momenti brucianti  
Fuggono tra le mie dita,  
Li vorrei prendere,  
ma sono invisibili.*

#### **Senza titolo 1**

*Mentre andavo a passeggio sulla  
sabbia,  
ho visto stelle di diamanti  
brillare sulla riva  
del mare impaurito.*

#### **Senza titolo 2**

*Arrivano come gnomi i fiori  
a vestire il mio giardino.  
È tornata a sorridere la terra  
E la primavera corre  
Per la mia casa.*

#### **Una perla**

*Quando penso alla poesia,  
una perla mi appare  
davanti agli occhi.  
Come vorrei afferrarla!  
Ma è là sull'orizzonte  
E un nulla basta  
A farla sparire.*

Ogni alunno ha seguito una propria ispirazione ed espresso i propri sentimenti su temi di libera scelta. Cercando di mettere ordine nella "marea dei lavori", è apparsa la possibilità di raggrupparli intorno a cinque temi fondamentali: il sole, la natura, le "cose più grandi di loro", gli affetti famigliari, l'umanità. Naturalmente è impossibile definire un limite ben preciso per ogni parte: la poesia, quando è sentita come la sentono i bambini, quando è canto puro che sboccia dal cuore, è sempre illuminata da un raggio di umanità e ha un poco le ali della fantasia.

L'accostamento di più "poesie" sugli stessi motivi permette un immediato confronto di linguaggio, di immagini, di idee, di sentimenti. Se il linguaggio ha molti punti in comune per ovvi motivi, al contrario le immagini, le idee e soprattutto i sentimenti presentano una loro

peculiare caratteristica. Anche nelle somiglianze formali, si noterà che ogni alunno ha una sua particolare tonalità, un suo personale calore e grado di fusione dei sentimenti; balzerà evidente come ciascuno abbia saputo darci l'immagine riflessa della propria anima con tanta schiettezza e semplicità.

Quando mi chiedono il quaderno delle poesie, restano sbalorditi e dicono: "Ma come fa questo maestro a fargli scrivere poesie?". Io rispondo: "Con il suo affetto"

E loro sono sbalorditi ancora di più. Nella genuina sincerità di questo bimbo è racchiusa una grande verità: la poesia è amore, l'amore è umanità. Consideriamo il fanciullo come un uomo, valorizziamo giorno per giorno tutto il tesoro della sua personalità con particolare riguardo alla componente affettiva, e lo vedremo sbocciare, fiorire, innalzarsi verso la luce.

Ciò avviene in modo tanto più sicuro e rapido, quanto più è stretta e fattiva la collaborazione tra scuola e famiglia. Una collaborazione fondata su rapporti di stima reciproca, fatta di chiarezza di idee sui mezzi e sui fini dell'opera educativa. Occorre sgombrare il terreno da qualsiasi inibizione, con un'apertura di pensiero che spazi su tutti i problemi umani e liberi completamente il fanciullo dalla clandestinità...

Nel triangolo armonioso "famiglia, scolaro, maestro" l'opera educativa affonda le sue radici e trae una forza possente. Il fanciullo diviene libero, aperto, gioioso, affronta con garbo e serenità tutti i problemi, impara a conoscere il bene e il male, la gioia e il dolore, in un quadro reale in cui sa inserirsi con forza sempre maggiore e con una grande fiducia in se stesso e nell'umanità.

di *Claudia Zanella*  
*Insegnante*  
*Sintesi curata*  
da *Claudio Dellucca*

### BORSE DI RICERCA - 1.

#### *L'insegnamento individualizzato nella scuola dell'infanzia*

Questa ricerca si misura con il problema di riconoscere gli stili cognitivi, la pluralità di vissuti dei bambini in funzione dei quali costruire proposte didattiche quanto più possibile diversificate e correttamente tarate in corrispondenza dall'avvio del percorso di scolarizzazione.

#### **Obiettivi**

La ricerca si è sviluppata sulla base di questi obiettivi:

- Favorire la manifestazione degli stili personali di apprendimento, delle attitudini e potenzialità creative.
- Approntare una strategia per la rilevazione sistematica e costante delle "tracce lasciate dai bambini come prova di stili cognitivi individuali, bisogni, interessi".
- Delineare la struttura di proposte formative non omologanti.

La ricerca è legata ad un percorso di interventi realizzato in una sezione dei tre anni di scuola dell'infanzia..

#### **Percorso di lavoro**

- Fase di accoglienza, attuata tra ottobre e dicembre 2000, volta a consentire ai bambini un approccio positivo con l'esperienza scolastica, mediante l'allestimento di uno spazio con angoli attrezzati: angoli per giochi simbolici, di ruolo, imitazione, costruzione, motori, manipolativi e creativi, per l'approccio alla lettura e alle percezioni dei tempi della giornata scolastica. Tali spazi sono stati adattati ed arricchiti a partire da un monitoraggio sistematico e costante sui comportamenti dei bambini, effettuato attraverso 3 rilevazioni per ognuno dei 12 item individuati nell'ambito di un protocollo d'osservazione. Ciascun riscontro, per essere il più puntuale possibile, è stato di volta in volta mirato, per una durata di 30 minuti, ad un gruppo di 8 bambini (un terzo dei componenti la sezione) affidato all'insegnante ricercatore durante i momenti di gioco libero in sezione
- Fase di stimolazione ed orientamento, realizzata tra gennaio e

marzo, finalizzata ad una prima maturazione delle capacità di base e all'uso di abilità in modo autonomo, attraverso proposte veicolate da un personaggio fantastico. Questo ha favorito l'uso finalizzato di materiali, tecniche e strumenti. Si è adottato un percorso di osservazione molto simile a quello della fase precedente, con una crescita degli items (23) ed una diminuzione della consistenza di ciascun gruppo di bambini (4) per rendere in questo caso più mirate le rilevazioni.

- fase di sviluppo, indirizzata alla progressiva costruzione di un'autonomia operativa e di un'autonomia cognitiva, valorizzando il confronto verbale per favorire la scelta individuale dei mezzi espressivi più adatti a rappresentare in forma simbolica la realtà, in rapporto al vissuto e alle proprie attitudini. Attraverso diversi strumenti (libri, videocassette, audiocassette, diapositive, foto, pupazzi) e linguaggi (scritto, pittorico, visivo, informatico) si sono stimulate riflessioni ed elaborazioni guidate nelle quali i bambini hanno evidenziato un consolidamento delle tecniche proposte nella fase precedente ed una personalizzazione degli stili. Questo passaggio operativo è rientrato a tutti gli effetti nel piano osservativo previsto per la 2ª fase mentre si è resa necessaria un'integrazione delle rilevazioni per cogliere aspetti qualitativi degli approcci esperienziali dei soggetti.

Tutte le osservazioni sono state compiute dall'insegnante ricercatrice che "ha individuato tempi e strumenti in accordo con le colleghe di sezione definendo anche i gruppi di bambini da seguire a rotazione."

L'insegnante ha differenziato strumenti ed oggetti di osservazione (comportamenti e prodotti), ha cercato di ridurre i tassi di soggettività sia in fase di rilevazione (con il posizionamento fisso della telecamera), sia in

fase di interpretazione (attraverso l'elaborazione collegiale dei dati).

I dati, ampiamente rappresentati attraverso tabelle e istogrammi, sono stati sottoposti ad una valutazione a carattere quantitativo e qualitativo, nell'ottica di leggere il più possibile in chiave costruttiva e individualizzata le risposte dei bambini.

Da una lettura analitica e globale dei dati si può notare:

- una netta tendenza, già nell'arco dei primi tre mesi, alla crescita dei comportamenti che denotano maggiori capacità di interazione con lo spazio, con gli oggetti, con le tecniche proposte;
- la conferma, nel successivo trimestre, di una progressione nell'ambito prettamente relazionale, ove si manifestano comportamenti via via più autonomi e dinamici sotto l'aspetto comunicativo e delle capacità d'osservazione;
- un sempre più significativo sviluppo nell'elaborazione simbolica e metacognitiva delle proposte presentate, con approcci che, nella fase finale delle osservazioni, sono risultati prevalentemente di tipo globale e convergente;
- un'acquisizione abbastanza generalizzata delle capacità di base, spendibili in un numero sempre maggiore di situazioni e con livelli qualitativi più alti.

La **valutazione** dei risultati della ricerca configura un quadro sostanzialmente positivo in rapporto alla:

- possibilità di attuare una rete di esperienze funzionali a far emergere e valorizzare gli stili soggettivi d'apprendimento
- possibilità di intercettarli, a partire dalle loro prime manifestazioni e da una successiva lettura sistematica per costruire una rete di esperienze formative non omologanti, immerse nella vita di relazione e legate alla valorizzazione delle capacità di base e di elaborazione autonoma della realtà.