

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

Anno 1998 n. 2
Marzo- Aprile 1998

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

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

Direzione

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

Comitato di redazione:

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

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

Grafiche Galeati

Redazione:

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

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

2 La formazione ... fra teoria e pratica di *A. Luisi*

▼ Area politico - istituzionale

4 Autonomia e dirigenza scolastica di *S. Govi*

7 Dall'indirizzo magistrale a ... di *G. Sacchi*

9 Autonomia e democrazia di *R. Toni*

▼ Area pedagogico - culturale

10 Le parole dell'autonomia - Responsabilità

di *F. Piazzi*

12 Disturbi del linguaggio in età scolare di *C. Ruggerini*

G. Guaraldi

21 Novecento di *F. Marostica*

25 Le parole della ricerca - Modello di *P. Senni*

▼ Area didattico - professionale

27 Le nuove tecnologie e la didattica di *L. Lelli*

30 Autonomia e dirigenza di *I. Summa*

33 L'esperienza bolognese del CD/LEI di *M. Pedoni*

36 Per il potenziamento linguistico
un'esperienza di laboratorio di *A. Luisi*

▼ Sportelli IRRSAE

3 Sportello IRRSAE-Rimini

6 Sportello IRRSAE - Piacenza



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 21-5-1998

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

di Armando Luisi

La formazione ... fra teoria e pratica

Le imminenti decisioni sull'autonomia didattica e organizzativa invitano a riflettere sui processi di formazione in servizio e, al loro interno, sul rapporto fra pratiche e teoria. Quale la posizione possibile per l'IRRSAE?

Chi ha paura della teoria?

Chi ha la ventura di girare il piccolo mondo della nostra penisola per fare formazione, si sente spesso rivolgere un caloroso invito a non essere troppo teorico. Sembra che la qualità di un formatore dipenda dal numero delle proposte pratiche che lascia ai suoi interlocutori e dalle suggestioni che riesce ad esercitare circa l'efficacia delle stesse.

Questa diffusa diffidenza per la teoria è alla base della formazione gastronomica, che vive di prodotti usa e getta e dispone di un catalogo che varia con le stagioni e con l'incalzare degli eventi.

Le cause di un atteggiamento divorante di strumenti, itinerari e metodi standardizzati possono essere ricercate in oltre un secolo di isolazionismo e di fragilità della funzione docente¹. L'insegnante è stato visto come destinatario di decisioni prese altrove, come soggetto da governare, in un sistema che ha offerto poco sul piano del riconoscimento economico (e gradualmente meno su quello sociale) e che ha chiesto altrettanto poco su quello dei risultati. Del resto, che senso avrebbe avuto chiedere conto a colui al quale non è riconosciuta né autonomia né responsabilità per le sue azioni?

Il contesto sta cambiando

La bozza di regolamento sull'autonomia didattica, che il Ministro della Pubblica Istruzione ha diramato per acquisire il parere degli operatori scolastici, degli studenti e delle loro famiglie, pone le premesse per la valorizzazione del ruolo dei docenti in quanto soggetti fondamentali per la qualità della scuola. L'insegnante potrà liberarsi dalle rigidità di strutture e quadri orari per esercitare effettivamente l'autonomia sul piano didattico e quella di ricerca, sperimentazione e sviluppo. L'autonomia didattica e organizzativa consentirà di ampliare l'offerta formativa in favore degli alunni, "della popolazione giovanile e degli adulti".

Il contrappeso che il regolamento propone fa salvi gli obiettivi dell'apprendimento a livello nazionale: le scuole dovranno confrontarsi con standard di apprendimento e di qualità determinati a livello nazionale "e ridefiniti periodicamente".

Quale che sia la forma definitiva del regolamento, all'insegnante si porrà l'esigenza di revisionare le pratiche consolidate. Il miglioramento dell'offerta formativa delle scuole implica che gli operatori scolastici (insegnanti in primis) riflettano sui seguenti dati di realtà:

a) l'insegnante, in questa nuova prospettiva, è un professionista serio, impegnato soprattutto in un complesso lavoro di ricerca, nel quale nulla è dato per scontato e nulla è definitivo;²

b) le pratiche poste in essere dai singoli insegnanti sono comunque ispirate a teorie (personali, non sempre esplicite, ma sempre teorie o punti di vista sul mondo, sulla scuola, sull'apprendimento ecc.);

c) la definizione e il perseguimen-

to di obiettivi unitariamente definiti richiede la messa in chiaro, l'esplicitazione delle teorie implicite del proprio "incedere professionale";

d) la formazione in servizio può essere l'occasione per dare all'insegnante una "sua scuola"³, un'arena culturale nella quale confrontare la concretezza dell'azione quotidiana e l'astrattezza delle teorie che ne sono l'ispirazione. Il percorso può partire dalla prassi, dal fare, per esplorare gli ambiti concettuali via via più formalizzabili ed astratti, in grado di dare giustificazione a una varietà di fenomeni più ampia di quelli ricadenti sotto le teorie di cui ciascuno è portatore, per ritornare alle pratiche rivissitate alla luce delle nuove enunciazioni teoriche.

Il processo (noto come itinerario della ricerca-azione) permette di conseguire due importanti risultati:

1. l'insegnante vive la sua esperienza professionale come un "percorso controllato" (la ricerca ne diventa un ingrediente strutturale ed è volta a produrre "un sapere che si riveli efficace per il saper fare"). Ciò vale a riconoscere alla scuola (e all'insegnante) una titolarità di ricerca, che pure può essere portata avanti con il contributo di istituzioni come l'IRRSAE;

2. l'insegnante abbandona la diffidenza per la teoria, rinunciando a chiedere ad altri (seppure formatori) indicazioni su come deve fare. I formatori (e l'IRRSAE) non possono confondere il loro ruolo con quello dei docenti che fruiscono dell'offerta di formazione. Le pratiche sono dei docenti e sono da questi adottate in maniera funzionale alle situazioni che si trovano ad affrontare.

I docenti dovrebbero rivendicare il diritto ad essere supportati sul piano teorico, per poter disporre di modelli interpretativi della realtà di maggiore ampiezza e comprensività; dovrebbero difendere il loro primato sul piano didattico e la rinuncia a modelli e a comportamenti che prescindano da ciò che essi sono e fanno volentieri;

3. *il confronto sulle pratiche, che può essere avviato con le iniziative di formazione, se supportato dallo studio e dalla teoria, può facilitare l'apprendimento collaborativo e la crescita di quella cultura di base che costituisce il collante della comunità scuola che si presenterà all'esterno con un pacchetto formativo che dovrà essere rispettato e testimoniato dall'adesione leale di ogni operatore;*

4. *in un contesto siffatto, il controllo e la valutazione perdono i*

loro ingredienti tradizionali di verifica di corrispondenza a una norma e, assumendo le istanze del miglioramento, si incentrano sui risultati, essendo orientati all'efficacia e alla verifica del perseguimento dello scopo. In una concezione di questo tipo, gli stessi insegnanti sono chiamati ad autovalutarsi non per censurare le difformità, ma per promuovere miglioramento e qualità.

E gli IRRSAE?

Quale sarà il destino degli IRRSAE non è ancora chiaro; è però vero che essi, stante l'art. 21 della legge 59 del 15 marzo 1997, dovranno essere riformati come enti a sostegno dell'autonomia. È probabile che, nella forma più vicina all'attuale o in altra molto diversa, continueranno a svolgere un ruolo di primo piano nel processo di formazione in servizio. Se così sarà, è auspicabile che il loro

contributo sia alto, relativamente ai modelli di formazione e ai contenuti della stessa. Occorre dare alle scuole interlocutori ed occasioni per superare i livelli di copione che sono alla base delle sub-culture chiuse, dell'individualismo e della routine e occorre imparare a vedere oltre quello che già si conosce, pur partendo da esso. Questo compito, per la loro collocazione istituzionale e per la loro "vocazione funzionale", penso che possa essere svolto dagli IRRSAE, seppure in interazione (o in competizione?) con numerosi altri soggetti. ■

¹ E. Damiano, *La funzione docente*, La Scuola, Brescia, 1978

² M. Ranzini Colombo, *Didattica per gli insegnanti del terzo millennio*, TEMI, Bologna, 1998

³ *ibidem*, pag. 48

Sportelli IRRSAE E.R.

Il 22 aprile 1998, in occasione del seminario di aggiornamento

La qualità della didattica nella scuola che cambia

presso l'Aula Magna dell'Istituto Tecnico "Marco Polo" di Rimini, è stato presentato lo sportello

IRRSAE-RIMINI.

Lo sportello è funzionante presso il Provveditorato agli Studi di Rimini, viale Regina Margherita, 20 -Telefono 0541-379630, tutti i **martedì, dalle ore 15:00 alle ore 17:00** e tutti i **giovedì, dalle ore 9:30 alle ore 12:30**, a partire dal 23-4-1998.

A chi è rivolto

Lo sportello IRRSAE è a disposizione dei docenti e dei capi d'istituto delle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Rimini e della Regione Emilia Romagna.

Possono rivolgersi allo sportello anche Enti e Associazioni professionali e culturali del territorio.

Come vi si accede

Per utilizzare il servizio, è possibile:

- recarsi direttamente allo sportello nei giorni e negli orari previsti;
- telefonare per chiedere brevi informazioni oppure per ottenere un appuntamento successivo, anticipando le proprie esigenze all'operatore che risponde.

Le funzioni

Il servizio

- riceverà, in collaborazione con il Provveditorato, le *richieste di formazione* che gli insegnanti presenteranno, nella prospettiva di dar corso, possibilmente, a interventi che rispondano ai bisogni emersi;
- fornirà informazioni e materiali sulle iniziative di aggiornamento e di ricerca promosse dall'IRRSAE ER, sulle modalità di accesso ai suoi servizi e alle attività organizzate;
- esplorerà la possibilità di replicare sul territorio corsi di formazione e attività già attuate con successo in sede centrale o in altre sedi;
- organizzerà, sul territorio provinciale, a richiesta dell'utenza, incontri con i ricercatori IRRSAE sui temi specifici di loro competenza.



di Sergio Govi

Autonomia e dirigenza scolastica nuove regole e nuovi interlocutori

Nella scommessa sull'autonomia scolastica, il dirigente scolastico rappresenta un punto centrale, attore di nuovi ruoli e funzioni e destinatario/protagonista di rinnovati investimenti formativi.

Il ministro Berlinguer a Bologna ha avuto parole di fiducia per l'attuazione della convenzione sulla scuola (accordo del giugno 1997 fra ministeri Lavoro, Pubblica istruzione e Regione ER per sperimentazione di autonomia) da parte della Regione Emilia-Romagna, dicendosi sicuro dell'imminente passaggio dalla fase progettuale a quella operativa circa l'anticipazione dell'autonomia scolastica sul territorio regionale.

Prendiamo atto dell'autorevole affermazione, che certamente aveva anche lo scopo di incoraggiare gli amministratori emiliani a procedere nel difficile compito di provare, in anticipo, la riforma, ma crediamo che, almeno per quanto riguarda l'operazione preliminare del dimensionamento delle istituzioni, l'occasione di anticipare la riforma sia ormai compromessa.

Nell'autunno scorso Giorgio Franchi, direttore del Cisem di Milano e consulente ministeriale su problemi della riforma, aveva consegnato alla Regione un ottimo studio sulle ipotesi di dimensionamento, suscitando notevole interesse e diffuse aspettative, senza tuttavia che nei mesi successivi la Regione riuscisse a tradurlo in attuazione o, quanto meno, a farne oggetto di diffusa riflessione sul territorio.

Considerati i tempi tecnici per

procedere alla definizione dei piani di ridimensionamento sul territorio e alle scadenze sulla mobilità del personale scolastico, sicuramente dall'anno 98/99 non vi potranno essere i cambiamenti previsti. Per il dimensionamento anche l'Emilia-Romagna dovrà stare quindi nei tempi nazionali che, secondo il proprio schema di regolamento dell'autonomia scolastica, prevedono la definizione dei piani territoriali entro la fine del 1998 e l'attribuzione della personalità giuridica e dell'autonomia agli istituti, previo dimensionamento, a decorrere dal 1° settembre 1999.

Nuovo ruolo degli Enti locali

L'inizio del 98/99 sarà comunque fortemente interessato dall'operazione di dimensionamento delle future istituzioni scolastiche (circoli didattici, scuole e istituti di ogni ordine e grado); anzi, dalle notizie che vengono dal territorio, le grandi manovre sui territori sono già cominciate.

In prima fila i Comuni che proprio in questi giorni stanno ricevendo formalmente da uno dei principali decreti legislativi della legge Bassanini per il decentramento amministrativo (cfr. legge n. 59/1997) piena legittimazione ad operare sulla materia dell'istituzione di scuole.

Si tratta di una vera rivoluzione per il nostro sistema scolastico: gli enti locali che, fino ad ora, nei riguardi del sistema nazionale di istruzione avevano svolto un ruolo subalterno, di servizio e di integrazione vengono investiti del ruolo rilevante di decidere vita e morte delle istituzioni scolastiche, deliberando piani istitutivi con possibili conseguenze di accorpamenti, fusioni, soppressioni di scuole.

L'unica eccezione in materia in

questi decenni era stata quella della scuola materna statale (cfr. legge n. 444/1968), un settore nel quale la competenza a decidere l'istituzione di nuove scuole sul territorio spetta ai Comuni. Per gli altri settori la competenza è sempre stata saldamente in mano all'Amministrazione scolastica statale.

In base al decreto Bassanini (steso come schema in attesa del parere del Parlamento) e al regolamento Berlinguer (predisposto per il dimensionamento e anch'esso da sottoporre al parere del Parlamento) spetterà ora al Presidente dell'Amministrazione provinciale convocare entro il 31 ottobre 1998 apposite conferenze di servizio per approntare con i comuni della provincia ambiti territoriali, dimensionamento degli istituti scolastici, loro individuazione sul territorio nonché forma organizzativa. Alle conferenze saranno invitati anche il presidente del Consiglio scolastico provinciale (una presenza che avrà senso pieno, se nel frattempo saranno operanti i nuovi organi collegiali territoriali) e il provveditore agli studi (in un ruolo sempre più defilato e relegato a portatore di eventuali istanze provenienti dai presidi scolastici del territorio).

Entro la fine di novembre 1998 dovrà essere approntato il piano provinciale di dimensionamento degli istituti scolastici che passerà alla Regione, dove riceverà definitiva approvazione entro il 31 dicembre 1998.

Il dimensionamento: nuovi parametri

Il dimensionamento porterà sicuramente a modificare la fisionomia della struttura scolastica con significative differenze sul territorio: scompariranno molte scuole



medie, il settore più indifeso davanti ai nuovi parametri del dimensionamento, e verranno costituiti molti comprensivi fuori dal territorio dei capoluoghi e dei grossi centri urbani.

La scomparsa di molte scuole medie è conseguenza della debolezza strutturale di questo settore scolastico che organizza solamente tre anni di scolarità rispetto alle cinque e più annualità degli altri settori, e che, proprio per questo, aveva fruito di particolari agevolazioni in sede di passata razionalizzazione della rete scolastica.

Passando dal parametro classe al parametro alunni (come dispone lo schema di regolamento) e, soprattutto, prevedendo che il nuovo indice di misurazione sia innalzato e unico per tutti i settori scolastici (fra 600 e 900 alunni), si determinerà una situazione di difficoltà di molte scuole medie che, potendo oggi funzionare al limite minimo di 12 classi (pari a 250-300 alunni), dovranno forzatamente accorparsi fra di loro o in verticale con la scuola elementare. È prevedibile quindi l'aumento degli istituti comprensivi e, comunque, la contrazione di organico dei dirigenti scolastici e del personale degli uffici di segreteria. Sempre per i comprensivi non sono certe ancora due cose, tutt'altro che trascurabili. I parametri 600-900 previsti di norma per gli altri istituti (attualmente i comprensivi funzionano, se ubicati in montagna, con almeno 250 alunni, altrove con almeno 400) valgono anche per i comprensivi? E in caso di nuova istituzione di istituti comprensivi chi decide la tipologia di direzione?

Così come previsto per situazioni particolari, riteniamo che anche per i comprensivi i parametri debbano essere più contenuti; quanto poi alle opzioni di dirigenti a cui affidare gli istituti, siamo convinti che la competenza non debba essere assegnata agli enti locali, per sottrarre la scuola ad interven-

ti discrezionali impropri e salvaguardarne, fin dall'inizio, l'autonomia.

La dirigenza scolastica

E, a proposito di dirigenza scolastica, c'è ora anche il decreto legislativo che traduce in norma attuativa il disposto dell'art. 21 della legge n. 59/1997.

Va detto innanzitutto che il decreto sulla dirigenza è sottratto alla procedura di passaggio consultivo in Parlamento prima della sua definizione, in quanto sostanzialmente è un'integrazione – con alcuni articoli – di un decreto legislativo vigente (D.Lgs. n. 29/1993). Se ciò lo rende praticamente applicativo, un rinvio ai regolamenti dell'autonomia per la definizione di ulteriori competenze in materia didattica e organizzativa ne fa una norma incompleta se pur rilevante.

In attesa di conoscere tutto sulla nuova dirigenza scolastica, ci preme evidenziare alcuni aspetti significativi del decreto.

I dirigenti scolastici saranno compresi in ruoli regionali, saranno reclutati in corsi-concorsi regionali, dovranno rapportarsi, in ordine ai risultati della loro azione, al dirigente scolastico regionale e verranno valutati da un nucleo di valutazione regionale.

Non è certamente rilevante il ruolo regionale e il livello di reclutamento, mentre non può non lasciare perplessi il riferimento alla dirigenza scolastica regionale per centinaia e centinaia di dirigenti sparsi sul territorio. Quale funzionalità può avere un rapporto fra un dirigente regionale e 800-1000 dirigenti delle unità autonome sparse sul territorio? E come potranno agire, se non nei casi di patologia di comportamento dei dirigenti, i nuclei di valutazione? A noi sembra che l'individuazione di questo livello alto pecchi di astrazione e rischi di accentuare gli aspetti critici dell'autonomia, favorendo l'isolamento e il fai da

te, povero e autarchico.

Ad ogni modo una cosa è certa: l'individuazione del livello di dirigenza scolastica superiore in sede regionale segna il ridimensionamento e la subalternità del ruolo dei provveditori, accentuato anche dal costituirsi in autonomia delle istituzioni scolastiche su cui si riverseranno in decentramento molte delle competenze prima rimesse all'ufficio scolastico provinciale.

La qualifica di dirigente scolastico verrà conferita, previo corso di formazione (tutto ancora da definire in criteri, tempi e modalità), contestualmente all'attribuzione di personalità giuridica agli istituti di cui i capi d'istituto sono titolari. Poiché a seguito dei piani provinciali di dimensionamento gli istituti saranno in condizioni di acquisire personalità giuridica e autonomia dal 1° settembre 1999 e si prevede che il tutto si concluda in un biennio, c'è da chiedersi se l'attribuzione delle dirigenze verrà conferita ai capi d'istituto in contestualità con il riconoscimento dell'istituto stesso, quindi in tempi differenziati all'interno della categoria direttiva. Il destino dei dirigenti sarebbe legato, quanto a scansione dei tempi, a quella degli istituti.

Assunzione e formazione dei dirigenti scolastici

Una volta conosciuti i piani e i tempi di attuazione, potrebbe esserci una scansione differenziata dei corsi di formazione. Di tali corsi è prematuro parlare, anche se si sa per certo che l'Amministrazione pubblica non esiterà, se necessario, ad avvalersi di esperti privati e, per il tirocinio formativo, di aziende ed enti non pubblici.

Sulla formazione dei dirigenti spende ogni suo investimento organizzativo l'Amministrazione che, in vista dei corsi-concorsi per il prossimo reclutamento dei dirigenti scolastici, pone al centro



della formula di assunzione la formazione generale e specifica, rinunciando a prove tradizionali di selezione. L'ammissione avverrà tramite selezione di titoli posseduti; al termine del corso formativo è previsto un esame valutativo.

Poiché il corso sarà ristretto ad un numero di candidati pari ai posti previsti dalle vacanze di organico (maggiorato per sicurezza del 10%), il vero filtro sarà determinato proprio dai titoli posseduti.

Il che, considerato che il livello regionale di reclutamento potrebbe rendere più funzionali anche le prove di accesso tradizionali, ci lascia molto perplessi.

Ci lascia ancora più disorientati la previsione di una sanatoria *ope legis* nei confronti dei presidi incaricati da almeno un triennio. Per essi è previsto che il primo filtro selettivo (i titoli) venga saltato, per passare direttamente alla successiva fase formativa. La previ-

sione è un regalo gratuito che non si concilia con l'affermato rigore delle scelte e della selezione, ma, per altro verso, è conferma dell'ottimistica previsione che il corso di formazione è garanzia di efficacia di risultato, un po' come la pappa reale per l'ape regina.

Intanto, alla vigilia dell'apertura di trattative per il rinnovo del contratto nazionale anche per il comparto scuola, si apre una nuova questione: in quale contesto avverrà per i neo dirigenti scolastici il rinnovo? Avranno subito un contratto da dirigenti, saranno considerati direttivi per l'intero quadriennio di efficacia contrattuale (1998-2001) oppure saranno previste per loro due fasi distinte coincidenti, oltre che con la scansione della parte economica per bienni, anche con il passaggio dalla funzione direttiva (1998-1999) a quella dirigenziale (2000-2001)?

Il decreto legislativo n. 29/1993 prevede che per la dirigenza vi sia un'area separata di contrattazione; ciò è già avvenuto tre anni fa per gli altri comparti, ma non per la scuola, perché è l'unico comparto privo di dirigenza (gli ispettori tecnici appartengono alla dirigenza amministrativa del comparto statale anche se operano all'interno del comparto scuola). Sarà interessante vedere in che momento sarà attivata l'area separata di contrattazione.

Una cosa è certa: anche il contratto dovrà fare i conti con questa scommessa sull'autonomia che passa indubbiamente dalla funzione che saprà esercitare il dirigente scolastico, punto centrale del nuovo sistema riformato. L'efficacia del risultato finale passa certamente dalla qualità di tutti i fatti che si rapportano con il dirigente, contratto compreso. ■

Sportelli IRRSAE E.R.

Il 15 maggio 1998, alle ore 15:30, presso l'Aula Magna dell'Istituto Magistrale "Colombini", di Piacenza, verrà inaugurato lo sportello l' **IRRSAE a Piacenza**, in collaborazione con il Centro di Documentazione Educativa (CDE) di Piacenza.

Lo sportello funzionerà presso il **C.D.E. di Piacenza**, via Mazzini 62, il **lunedì, dalle ore 9:30 alle ore 13:30 a partire dal 25 maggio e fino al 22 giugno**.

Telefono e fax: 0523-321045

E-mail: cde@odisseo.pc.it

Indirizzo Internet: <http://www.odisseo.pc.it/cde>

Il **C.D.E.** è definito, dal Protocollo d'intesa firmato il 25/11/1997 dal Provveditore agli Studi, dagli Enti territoriali, dall'Università Cattolica di Piacenza e dalla Direzione Provinciale del lavoro, tra "gli interventi di sostegno alla qualificazione del sistema scolastico e di supporto alla diffusione e alla capitalizzazione delle attività di ricerca e di sperimentazione didattica".

Nell'ambito delle reti di scuole, nel quadro della programmazione provinciale, possono essere istituiti *Laboratori territoriali*, per:

- la formazione in servizio del personale scolastico;
- la ricerca didattica;
- la documentazione, secondo standard da definire a livello nazionale per la più ampia circolazione, anche in rete telematica, di ricerche, esperienze, documenti e informazioni.

Possono partecipare agli accordi di rete anche istituzioni scolastiche non statali, università statali o private (ovvero enti o agenzie del territorio) che intendano dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi.

I servizi degli sportelli IRRSAE sono completamente gratuiti.

Sono in corso intese per l'apertura di altri sportelli in altre realtà territoriali, per realizzare un più compiuto decentramento delle attività e della presenza IRRSAE nella Regione.



Dall'indirizzo magistrale a ...

di Giancarlo Sacchi

Sperimentazioni ministeriali, autonome proposte di cambiamento e programmi Brocca rappresentano gli elementi di efficacia culturale e formativa e di spendibilità occupazionale del rinnovato "Liceo sociale".

Le caratteristiche della domanda formativa.

Non si è attesa l'abolizione formale dell'istituto e della scuola magistrale per pensare ad una loro riconversione alla ricerca di una nuova identità. Detti indirizzi infatti sono andati in crisi oltre un decennio fa al punto che sembrava dovessero chiudere per mancanza di utenti, quando cioè il puro sbocco nell'insegnamento di scuola materna ed elementare aveva emarginato tale curriculum di studi confinandolo per un verso tra i "diplomi deboli" e per l'altro tra le occasioni di recupero dell'insuccesso scolastico, dal momento che erano ormai le uniche scuole, se si eccettuano quelle dell'istruzione artistica, a conferire un titolo di studio di secondo grado in tre o quattro anni.

Le potenziali insegnanti rimanevano disoccupate di lungo corso, bisognose di interventi di immediata riqualificazione, le scuole vedevano aumentare la frustrazione delle allieve, perlopiù appunto donne, il che complica ancora di più le cose per quanto riguarda il mercato del lavoro, circa il loro futuro, e degli operatori nel tentativo di trovare una via d'uscita sul piano motivazionale e occupazionale, che non fosse in tanti casi di

aumentare il periodo di parcheggio iscrivendosi all'università o frequentando il così detto anno integrativo in attesa di miglior sorte.

La sperimentazione si era rivelata sul piano istituzionale la strada più breve per eseguire il mutamento di rotta, ma il dramma restava, se cioè allontanarsi dalla matrice originale per inseguire professionalità emergenti, soprattutto nel campo del terziario, o rinnovare la propria presenza in un settore, quello dei servizi, per il quale un curriculum fondato su una "formazione liceale diffusa" e su un indirizzo socio-psico-pedagogico-didattico avrebbe potuto comunque costituire un solido punto di partenza per lo sviluppo anche di nuove professionalità, sia sul versante della persona che su quello dell'impresa.

Nel 1991 il Ministero emanò una circolare, la n.27, che prevedeva per gli istituti magistrali due indirizzi sperimentali: uno pedagogico e uno linguistico, ma senza dimostrare una grande convinzione; infatti quella circolare prevedeva solo dei quadri orari, senza indicazioni programmatiche, mentre per le scuole magistrali, soprattutto non statali, l'apposita Direzione Generale del Ministero, in tempi successivi, emanò il progetto "Egeria", che le comparava agli Istituti Professionali per Dirigenti di Comunità Infantili, che dopo la modifica istituzionale in tale settore divennero Istituti per i Servizi Sociali e Sanitari.

Dal basso però le scuole nella nostra regione avevano già attivato le loro proposte di cambiamento, anche mediante richieste di sperimentazione autonome nel campo delle scienze sociali e dell'educazione. Lo sviluppo e la modernizzazione di tali servizi ha fatto sì che agli investimenti degli

enti pubblici da un lato si accompagnassero sempre più numerose presenze del privato-sociale e che anche nel mondo delle imprese prendessero sempre più piede le problematiche relazionali ed organizzative, e, dall'altro, che questo comportasse un allargamento delle professionalità nel settore. Contemporaneamente si parla di riordino delle qualifiche anche nel mondo della formazione professionale regionale, il che riconduce a unità questi interventi formativi prima di competenza degli specifici settori, sanitari e dei servizi sociali; le università vengono incaricate delle professionalità specifiche nel settore socio-sanitario e pedagogico-didattico (vedi i corsi di laurea per gli insegnanti di scuola materna ed elementare), il che per un verso innesca nuovi circuiti di collaborazione tra i diversi segmenti formativi, fino a prevedere un sistema di crediti tra scuola secondaria e università, e, per l'altro, rinsalda nel sistema scolastico questo tipo di indirizzo sul piano orientativo e preprofessionale, fino a culminare nel post-diploma, utile direttamente anche sul piano occupazionale.

Perlopiù gli istituti della nostra regione che realizzano queste sperimentazioni si pongono in dialogo con il sistema territoriale dei servizi, dal quale traggono materia per i numerosi tirocini dei loro allievi e al quale conferiscono competenze sui vari fronti, il che comporta ovviamente nuovi posti di lavoro e garantisce il perdurare dell'interesse alle problematiche sociali ed educative.

L'IRRSAE in questi anni ha seguito con particolare attenzione questo tessuto innovativo, delle scuole statali e non statali, fungendo da luogo di incontro e di scambio delle esperienze e da



motore per l'innovazione e per i rapporti tra scuola e territorio. Dopo la circolare 27 è venuto l'indirizzo socio-psico-pedagogico "Brocca", che ha portato un notevole contributo sul piano culturale e pedagogico all'indirizzo, e questa presenza nel panorama formativo della nostra regione ha convinto l'utenza: le iscrizioni hanno cancellato l'aria di crisi e le scienze sociali e dell'educazione costituiscono una risposta efficace sul piano culturale e formativo e spendibile sul piano occupazionale e territoriale.

Nel gennaio del 1996 a Piacenza, presso l'Istituto Magistrale "Colombini" si tiene un importante seminario di studio nel quale si tenta di delineare i tratti del "sistema formativo integrato" in detto settore. Se ne esce rinfrancati, sia dal punto di vista della domanda esterna, sia dell'adeguatezza delle risorse interne alle scuole: ma la spada di Damocle della riforma incombe, e da Piacenza si chiede ai politici ed ai ministeriali chiarezza e certezza nel senso della sostanziale continuità, richiesta supportata da importanti documentazioni, alle quali si rimanda in un'apposita pubblicazione dell'IRRSAE.

Se dal basso dunque sembrano giungere segnali incoraggianti non altrettanto è dall'alto: un Decreto Interministeriale sopprime gli attuali istituti e scuole magistrali, ma rimanda ad un successivo pronunciamento circa la sostituzione, determinando nell'attuale sistema istituzionale un pericoloso vuoto di potere. Nella sperimentazione avviata dalla Direzione Generale dell'Istruzione Classica in merito alle previsioni dell'autonomia scolastica niente si prevede per tale nuovo indirizzo, al punto che si teme per la sua scomparsa.

Le operazioni di razionalizzazione della rete scolastica hanno diminuito notevolmente gli istituti magistrali autonomi nella nostra regione, accorpandoli perlopiù ai licei classici, il che preluderebbe,

qualora vi fosse una precisa intenzione in tal senso, all'omogeneizzare tutta l'area "liceale" determinando una nuova inevitabile gerarchizzazione, attenuando, se non facendo addirittura scomparire, i connotati dell'indirizzo con tutte le conseguenze sul piano dell'azione formativa e della presenza sul territorio.

Le perplessità, il disorientamento, lo sconcerto che si percepiscono a contatto con le scuole, la difficoltà di parlare con l'utenza di qualcosa che non c'è più, che però persiste nell'aspetto formale del titolo di studio (maturità magistrale senza l'abilitazione all'insegnamento), in mancanza di una proposta alternativa o di uno spazio riconosciuto alle scuole per poterla costruire, fanno da contorno all'ingresso del "Liceo Sociale", di cui si dirà in un apposito articolo.

Qui basta formulare alcune domande, sulla scorta delle indicazioni raccolte in questi anni di sperimentazione in Emilia Romagna, affinché si possa meglio comprendere il tenore della svolta sul piano delle scelte di fondo dell'indirizzo, prima ancora che su quello del curriculum, che desideriamo in ogni caso vedere inserito nella moderna prospettiva dell'autonomia scolastica e per il quale non mancano certo importanti contributi, anche per quanto riguarda le iniziative extrascolastiche e di post-diploma.

Qual è il fondamento epistemologico e/o applicativo del liceo sociale? Dove va l'attuale indirizzo socio-psico-pedagogico?

Su quali presupposti giuridici e di equipollenza si fonda il liceo sociale, sia dopo il biennio, sia per l'intero sviluppo quinquennale, dal momento che contrariamente agli altri indirizzi è stata soppressa la sua base di riferimento?

Quale risposta formativa si intende fornire ad un incremento di domanda professionale nel campo dei servizi alla persona e alle imprese nel settore sociale e delle relazioni?

Quale prospettiva si può indicare a fronte del costante incremento delle iscrizioni?

Su quale indirizzo si potranno innestare le diverse esperienze di post-diploma, utilizzabili anche sul piano dei crediti formativi nei confronti del mondo del lavoro e dell'università?

Per poter acquisire le competenze richieste da un tale settore non è comunque necessaria una formazione culturale e personale tali da sostenere all'un tempo una "liceità diffusa" ed un'altrettanto efficace azione orientativa?

Nel contesto della precedente domanda, qual è il ruolo della pedagogia nel nuovo liceo sociale? Non è forse l'attualizzazione di un tale insegnamento quello che oggi più si avvicina ad un'efficace azione nel campo delle stesse relazioni umane e sociali? La pedagogia non costituisce forse l'asse culturale dell'attuale mondo dei servizi: la soluzione ai problemi della persona e della comunità non è di carattere educativo, e del futuro profilo delle professionalità di carattere accademico, comprese quelle dell'insegnamento? Di tutto questo l'indirizzo socio-psico-pedagogico non costituisce, oltre che un aggancio di carattere orientativo, anche una modalità di analisi di un contesto culturale e sociale e uno dei più pregnanti elementi di formazione della persona?

L'identità dell'indirizzo, assieme agli strumenti giuridici e organizzativi, costituiscono la base di discussione per il futuro del liceo sociale: i contenuti per il momento rimangono quelli elaborati dalla Commissione Brocca e l'autonomia qualifica decisamente il "curricolo locale". Il dibattito sulla riforma del sistema scolastico è appena cominciato, si fa ancora in tempo a rivalutare nell'ottica della dimensione liceale ciò che viene richiesto per indicare la qualità della formazione.



Autonomia e democrazia

di *Ruggero Toni*

L'autonomia non può coniugarsi con regimi autoritari; essa implica la valorizzazione delle risorse individuali e delle capacità di iniziativa che si muovono dal basso; non può risolversi in una gestione burocratica.

L'autonomia scolastica come scelta di democrazia possibile

Su queste stesse pagine, qualche tempo fa, ho cercato di esprimere il senso e il significato che il riconoscimento di "autonomia" può assumere nei confronti della scuola.

In questi ultimi tempi alcuni provvedimenti strettamente connessi a tale riforma già sono stati formalizzati o sono in fase avanzata di elaborazione. Il prossimo avvio della sperimentazione in questo ambito e la costituzione presso i Provveditorati di nuclei a supporto e sostegno delle iniziative sperimentali possono in qualche modo rappresentare delle possibili "prove tecniche di autonomia". È evidente che le esperienze che verranno attuate, anche con uno specifico sostegno finanziario, saranno orientate a "mettere in prova" o a chiarire uno o più aspetti dell'autonomia ma non potranno affrontare la vasta complessità che essa implica. Al di là dei fatti tecnici e culturali un problema non ancora affrontato è rappresentato dal ruolo e dalle competenze che saranno riconosciute ed assegnate alla partecipazione sociale, agli organi collegiali ed alle comunità locali in stretto riferimento alle singole scuole.

Si tratta di una prospettiva dell'autonomia che non può essere considerata di secondaria importanza.

Il quadro complessivo della riforma punta in modo forte a rapportare il sistema scuola al quadro delle autonomie locali esaltandone i ruoli in una prospettiva di forte decentramento. Questo quadro di riferimento nuovo per l'assegnazione dei poteri decisionali rappresenta il primo importante legame che intercorre fra autonomia e democrazia. Scuola e istruzione rappresentano elementi essenziali per la descrizione e la comprensione di una società e della sua cultura se consideriamo vera l'affermazione che i processi di formazione delle nuove generazioni costituiscono un interesse fondamentale per il modello di società che si persegue. L'ethos, cioè l'insieme dei valori, delle credenze, dei comportamenti espressi da un regime sociale, ne caratterizzano l'assetto, l'organizzazione e i modelli funzionali; ed è evidente che una società che si riconosce in un modello autoritario è certamente diversamente organizzata da quella che adotta un modello democratico. La cultura che si esprime attraverso i sistemi di rappresentazione, i sistemi normativi, espressivi e d'azione sono profondamente diversi. Difficile immaginare livelli ammessi e diffusi di autonomia all'interno di un sistema autoritario mentre il riconoscimento del policentrismo decisionale e della partecipazione allargata tendono a caratterizzare il modello democratico. Nelle società governate da sistemi autoritari prevalgono la centralizzazione, la rigidità e la burocratizzazione dei rapporti; nelle democrazie, generalmente, si cercano e si riconoscono spazi per il decentramento, per la valorizzazione della capacità di iniziativa che si muove dal basso, per l'autogoverno locale e la gestione diretta. Fra autonomia e democrazia esistere quindi un solido e impre-

scindibile legame di correlazione e interdipendenza, un rapporto di reciprocità.

Il nostro Paese è certamente annoverato fra i paesi democratici e la tendenza alla valorizzazione delle autonomie dovrebbe rappresentare un assunto implicito e sempre presente nel processo evolutivo delle strutture istituzionali e delle dinamiche sociali. Ma la democrazia non è solo una manifestazione della sfera politica e non è una realtà cristallizzata. Rappresenta invece un processo di "accumulazione" una sequenza progressiva di esperienze che consente differenziazioni all'interno di sistemi che pure si definiscono e sono democratici. Il termine "accumulazione" potrebbe essere utilizzato come sinonimo di aumento, accrescimento, intensificazione. Ma queste alternative linguistiche non esprimono in modo coincidente lo stesso concetto. La democrazia in realtà è il frutto di una dinamica culturale complessa, è una credenza, un insieme di valori etici e di comportamenti pragmatici, è la risultanza di lotte e conflitti, di memorie e di vissuti sedimentati, di aspirazioni e volontà. La democrazia acquisisce nel tempo nuovi significati e nuove espressioni poiché si modificano le afferenze e gli apporti che concorrono a costruirla. È per queste ragioni che si riscontrano sensibili differenze fra le idee di democrazia espresse nel corso del tempo e che si individuano diversi modelli e differenti strutture nelle sue architetture istituzionali. Non si assiste dunque ad un processo costante di crescita o implementazione di un unico modello. Il concetto di "accumulazione" nasce dal fatto che la partecipazione e la stessa idea-forma di democrazia sono legate al contesto in cui la stessa si sviluppa: diventano il frutto di un

continua in ultima pagina



di Francesco Piazzi

Le parole dell'autonomia n. 2 RESPONSABILITÀ

Il termine nell'antichità

La base è il lat. *spondeo* "prendere un impegno solenne", come quello del padre che s'impegna (*spondet*) a concedere in sposa la figlia (*sponsa*). Il composto *respondeo*, che significa "impegnarsi a propria volta" o "rispondere a un impegno solennemente preso", appartiene alla lingua religiosa ed è usato in relazione ai responsi degli oracoli, ottenuti in cambio di un impegno precedentemente assunto. Questo senso è ben conservato nel participio *responsum*, termine tecnico del diritto e della religione. La sacralità e solennità originarie sono confermate dalla parentela col greco *spendo* "faccio libazioni a compimento dell'atto rituale" e con l'ittita **spand-*, che designa l'atto della libazione sacrificale. Passato nella lingua comune, *respondeo* prende il senso generale di "rispondere a una domanda" e, in quest'accezione, è panromanzo: it. rispondere, fr. *repondre*, sp. *responder*, ecc. L'it. *responsabilità* appare, probabilmente ricalcando l'ingl. *responsability*, alla fine del XVIII sec. come termine giuridico, poi filosofico-morale. Ma già nel medio-alto tedesco esisteva *Verantwortung*, modellato sul lat. *respondere* (*Ver-* e *antworten* "rispondere") e col senso giuridico, rimasto nel tedesco odierno, di "dovere di rispondere dei propri atti" (J. Grimm-W. Grimm, "Verantwortung" in *Deutsches Woerterbuch*, Leipzig 1956, XII, 1).

Il concetto di responsabilità

Per una definizione del moderno concetto di responsabilità, scorriamo qualche dizionario e lessico specializzato.

Devoto-Oli. 1. Consapevolezza di un impegno assunto o di un comportamento, in quanto importa e sottintende l'accettazione di ogni conseguenza, specialmente dal punto di vista della sanzione morale e giuridica [...] 2. In diritto, situazione per la quale un sog-

getto giuridico può essere chiamato a rispondere della violazione colposa o dolosa di un obbligo [...].

Disc (1997). 1. Attribuzione, rivendicazione a sé, in sede morale e materiale, di azioni proprie o altrui ... 2. dir. Situazione per cui un soggetto giuridico è tenuto a rispondere della violazione di un obbligo o comunque di un atto illecito: r. amministrativa, civile, penale [...] r. oggettiva, quella gravante su chi ha commesso un reato senza dolo né colpa, sulla base del solo rapporto di causalità fra il suo comportamento e il danno che ne è derivato [...] 3. consapevolezza delle conseguenze dei propri comportamenti e modo di agire che ne deriva.

Grande Dizionario UTET della lingua italiana. 1. Condizione di chi è responsabile del proprio operato o di quello altrui e pertanto assoggettabile alle conseguenze sfavorevoli previste da un determinato sistema valutativo o normativo [...] 2. Per estens. Posizione di chi è attualmente e concretamente responsabile in una determinata situazione, di chi può o deve fare scelte, prendere iniziative, compiere azioni in ordine a essa, restando soggetto alle conseguenze giuridiche, morali, storiche, pratiche che ne derivano [...].

Enciclopedia Garzanti di filosofia.

Termine entrato nell'uso della lingua francese e di quella inglese alla fine del XVIII secolo con accezione giuridica e morale. Nell'accezione giuridica è un istituto suddiviso in responsabilità civile (l'obbligo di ripagare dei danni prodotti) e penale (l'obbligo di sottostare a una pena per un delitto commesso). Nel significato morale il termine appare nelle discussioni sulla libertà designando la situazione di un agente consapevole e libero nei confronti delle conseguenze che una sua scelta ha causato e che egli era in grado di prevedere [...].

Enciclopedia Einaudi. Riassunto del lungo e complesso articolo di José Gil: "Parlare di responsabilità significa porsi di fronte a un nodo cruciale delle interrelazioni tra la filosofia, e in particolare l'etica e la metafisica, le scienze dell'uomo e il diritto. L'idea che, a condizione di essere normale, un individuo sia responsabile di ogni atto da lui commesso e che, se quest'atto è delittuoso, esso comporti una pena commisurata alla colpa, e non per esempio una cura, è alla base dell'intero sistema della giustizia. Ma per poter essere ritenuto responsabile di un atto, un individuo deve anzi tutto poter essere riconosciuto libero. Si suppone cioè che l'atto in questione non sia il risultato di una causa o di una determinazione totalmente indipendenti dal soggetto, che gli sia insomma possibile agire diversamente. Tutti presupposti, questi, che sono ampiamente da discutere". Come si vede, il concetto di responsabilità è porta d'accesso di percorsi che toccano punti nodali della cultura filosofica, giuridica, politica del mondo occidentale.

Dizionario di filosofia di Abbagnano.

La possibilità di prevedere gli effetti del proprio comportamento e di correggere il comportamento stesso in base a tale previsione. [...] La nozione di r. è fondata su quella di scelta e la nozione di scelta è essenziale al concetto della libertà limitata. Infatti, nel caso della necessità, la previsione degli effetti non potrebbe influire sull'azione; e tale previsione non potrebbe influire sull'azione nel caso della libertà assoluta, che farebbe il soggetto indifferente alla previsione stessa. Il concetto di r. si iscrive pertanto in un determinato concetto della libertà; ed anche nel linguaggio comune si dice "responsabile" una persona o si apprezza il suo "senso di responsabilità" quando si vuole indicare che la persona in questione include, nei motivi del suo comportamento, la previsione degli effetti possibili del comportamento stesso [...].



Dizionario di filosofia di Dagobert D. Runes. Termine che l'etica ha adottato dalla giurisprudenza per indicare la particolare natura dell'agente umano, che è tenuto a rispondere dei suoi atti. Il problema della responsabilità è connesso con quello della libertà e pertanto l'atteggiamento nei suoi confronti varia con le soluzioni assunte di fronte a quest'ultimo. Anche l'interpretazione della remunerazione e della pena varia secondo che si accetti o meno l'esistenza della responsabilità dell'individuo. Per chi la nega, infatti, premi e castighi diventano semplicemente dei "motivi" che si introducono consapevolmente per determinare, nel senso desiderato, la decisione dell'individuo.

Un'etica della responsabilità per la civiltà tecnologica

In tempi recentissimi il filosofo ebraico Hans Jonas (1903-1993) delinea "un'etica per la civiltà tecnologica" nel libro *Il principio di responsabilità* (Torino 1990). Dalla considerazione che oggi è realisticamente fondato il timore della distruzione di ogni forma di vita nel pianeta discende la necessità di "un'etica della responsabilità, altrettanto nuova quanto i problemi che deve affrontare". Un'etica fondata sulla consapevolezza degli effetti a lungo termine causati dalla tecnologia, sulla "euristica della paura" (dare più credito alla previsione negativa), sulla prevenzione considerata come "l'impegno principale imposto alla responsabilità dallo smisurato potere della tecnica" (*Tecnologia e responsabilità, in Dalla fede antica all'uomo tecnologico*, Il Mulino, Bologna 1991, p. 55). Il nostro comportamento non deve compromettere la vita delle prossime generazioni. L'umanità dovrà esserci, perché l'essere è un bene in assoluto, di per sé preferibile al non essere. Perciò bisogna garantire, con l'impegno di tutti, le condizioni che consentono l'esistenza delle generazioni a venire. La responsabilità oggi ha rilevanza collettiva, tanto nella macrodimensione (catastrofe nucleare, annientamento dell'ecosfera, ecc.), quanto nella microdimensione (ingegneria

genetica): è responsabilità per l'esistenza di ogni forma vivente, dall'uomo agli animali. E qui il tema della responsabilità s'intreccia con quello dei nuovi soggetti morali e giuridici, che non coincidono più con l'uomo, ma s'identificano con le generazioni future e le varie forme di viventi. In particolare gli animali, secondo Tom Regan, sarebbero titolari di diritti "oggettivi e naturali" (*The case of animal rights*, 1984).

Un convegno per definire le responsabilità dell'uomo nel terzo millennio

In tempi di individualismo e globalizzazione, di postmetafisica e assenza di punti di vista largamente condivisi, la religione, la politica, la tecnoscienza offrono solo riferimenti parziali, spesso in concorrenza. Eppure c'è bisogno, oggi, di una visione alta, autorevole, unificante: "Nello scenario della società multietnica che ha accolto il politeismo e la pluralità come suoi elementi costitutivi, che assiste da un lato al trionfo dell'individualismo, dall'altro allo scontro delle culture e al trionfo dei fondamentalismi, si vorrebbe elaborare una carta dei doveri dell'uomo, ma ogni tentativo di ridefinire doveri e responsabilità appare arduo in assenza di istanze comuni riconosciute" (Franco Volpi, *Terzo millennio, il decalogo è questo*, "la Repubblica", 30 gennaio 1998). Il problema è di condividere un modello di società futura: "Trovo difficile far esistere una carta dei doveri, che è poi anche una carta dei diritti, senza una teoria più ampia che faccia da sfondo. [...] I doveri come i diritti sono umani, ma quale posizione e ruolo hanno dentro la società? Se io chiedo a qualcuno di scrivermi una lista dei doveri, la risposta dipende da quale tipo di società sia considerata più desiderabile. Se prendiamo seriamente l'idea che esistono pluralità e differenti prospettive di valore, il nostro problema sarà quello di trovare alcuni doveri e diritti fondamentali a cui possono aderire persone che si richiamano a ragioni differenti e a differenti culture (Salvatore Veca, *Difficile creare una carta pluralista*, "la Re-

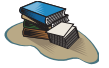
pubblica", cit.).

Per dare una risposta a quest'esigenza di fondamenti etici condivisi a livello planetario, l'Unesco ha riunito a Valencia, dal 28 al 30 gennaio 1998, scienziati, filosofi, storici per discutere il tema: "Responsabilità e doveri dell'uomo nel terzo millennio". Traendo spunto dal cinquantenario della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 - quando occorreva proteggere gli individui dagli eccessi dei totalitarismi, ridefinendo i principi del 1789 - il convegno ha tentato di disegnare la mappa aggiornata dei diritti e dei doveri. Ecco il decalogo del terzo millennio:

- 1) Dovere di proteggere la vita;
- 2) Dovere di proteggere dignità e libertà;
- 3) Dovere di garantire la pace;
- 4) Dovere di garantire il lavoro;
- 5) Dovere di garantire il controllo delle risorse;
- 6) Dovere di distribuire equamente le risorse;
- 7) Dovere di condividere i benefici dello sviluppo scientifico;
- 8) Dovere di educare nel rispetto delle identità culturali;
- 9) Dovere di proteggere le generazioni future;
- 10) Dovere di proteggere l'ambiente.

Muta il titolare dei diritti, che non è più il singolo individuo ma il genere umano in generale, e muta l'istanza cui spetta garantire i diritti, che non coincide più col singolo stato ma con le istituzioni internazionali rappresentative dell'umanità.

E muta, naturalmente, la natura delle responsabilità e dei doveri, che vanno pensati in rapporto alle nuove possibilità d'azione dell'uomo sia nella macro, sia nella microdimensione. Esistono oggi responsabilità, che non erano concepibili pochi anni or sono: "La nozione di responsabilità dell'impresa, per fare un esempio di rapporto tra etica e economia, è cambiata molte volte dagli anni '50. Oggi ci sono doveri dell'impresa non solo al proprio interno (i soci, gli azionisti), ma anche verso i consumatori (dovere della trasparenza) e verso quei soggetti che possono essere danneggiati, poniamo dall'inquinamento, o dallo scempio edilizio. Cose impensabili solo vent'anni fa" (Veca, cit.).



Disturbi del linguaggio in età scolare e difficoltà di apprendimento della lettura e della scrittura

di *Ciro Ruggerini* ⁽¹⁾
Gian Paolo Guaraldi ⁽¹⁾

Ospitiamo un secondo contributo sui disturbi del linguaggio, per le implicazioni che possono essere desunte sul versante della pratica didattica e per una più matura ridefinizione dei rapporti tra scuole e servizi sanitari.

L'argomento che affrontiamo è interessante da diversi punti di vista: quello della ricerca neuropsicologica, che si interroga sul grado di sovrapposizione dei due disturbi e quello dell'intervento educativo (o terapeutico) che si interroga sulla efficacia preventiva di un allenamento del linguaggio orale svolto in età prescolare.

Ci sembra opportuno, prima di procedere alla discussione del nostro argomento, richiamare alcuni concetti relativi, da una parte, al rapporto tra linguaggio verbale ed altri tipi di funzioni cognitive e, dall'altra, al rapporto esistente tra i vari aspetti della competenza linguistica. Questi concetti costituiscono una sorta di sfondo contro il quale è necessario collocare la discussione che andiamo svolgendo.

Il linguaggio verbale costituisce, innanzitutto, uno solo degli aspetti che, nel loro insieme, definiscono le competenze cognitive di un individuo. Siamo debitori a Gardner (1987) di un prezioso lavoro di organizzazione dei dati che, raccolti negli ultimi cento anni da diverse scienze, convergono nel descrivere con sistematicità le varie, possibili "formae mentis".

Ognuna di queste intelligenze (linguistica, musicale, logico-matema-

tica, spaziale, corporeo-cinestesica, personale) è supportata da un meccanismo o "sistema di computo neurale" particolare e specifico che è "programmato per essere attivato da certi tipi di informazioni" ed è, per questo, svincolata o parzialmente svincolata dalle altre. Nello sviluppo normale, le varie intelligenze si esprimono a livelli abbastanza omogenei di efficienza. Nello sviluppo patologico una sola delle intelligenze può avere uno sviluppo sfasato ed "in ritardo" rispetto alle altre. Nei casi in cui l'intelligenza che ha uno sviluppo disarmonico rispetto alle altre è quella linguistica si configurano i quadri clinici del ritardo specifico del linguaggio.

Il secondo punto che ci serve considerare è che la funzione linguistica è costituita da un insieme di funzioni. Il linguaggio, è stato detto, è come una treccia, formata da tanti fili (fonologico, semantico, sintattico, narrativo), ognuno dei quali ha un "versante" espressivo ed uno ricettivo.

In media, nello sviluppo normale, vi sono, ad ogni età, livelli di prestazione prevedibili per ogni filo.

In situazioni di patologia si osserva invece uno sviluppo disarmonico della funzione linguistica nella quale uno solo o una sola parte dei fili che compongono la treccia possono mostrare uno sviluppo ritardato. Ciò rende ragione della varietà dei profili dei disturbi del linguaggio sia nelle situazioni di ritardo specifico che nelle situazioni nelle quali la compromissione della funzione linguistica coesiste con la compromissione di altri aspetti dell'intelligenza.

I due concetti che sono stati ricordati si riassumono nel costrutto, elaborato dalla psicologia cogniti-

va, della modularità della organizzazione cognitiva dell'individuo, modularità che si esprime sia nel rapporto di parziale indipendenza delle varie categorie di attività intellettuale (le "forme della mente") sia nella architettura delle singole categorie (Cossu, 1988).

Svolte queste premesse, soffermiamoci ora sul tema della classificazione dei disturbi di sviluppo del linguaggio, tema che solleva tutt'ora problemi e controversie.

Prendiamo comunque in esame una classificazione, quella di Bishop e Rosenbloom - 1987, la cui autorità ed utilità è riconosciuta a livello internazionale. E' una classificazione a due vie (Tab. 1), nella quale le possibili cause ("medical factors") sono messe in rapporto con i diversi tipi di alterazione della funzione linguistica.

Ci sembra opportuno sottolineare tre aspetti di questo quadro articolato e complesso:

1. un gruppo di disturbi di linguaggio ha una eziologia sconosciuta ("unclear"), che, di fatto viene definita "per esclusione". I bambini di questo gruppo hanno un problema di sviluppo di linguaggio ma hanno un apparato fonatorio integro, un udito adeguato, non hanno subito lesioni cerebrali pre o perinatali né in epoche successive, non sono emotivamente disturbati né provengono da ambienti culturalmente o linguisticamente deprivati. Sono bambini che hanno un problema nella sola intelligenza linguistica e che, come già ricordato, presentano, secondo la terminologia attuale, un problema specifico di linguaggio;

2. come è prevedibile in base alla concezione della organizzazione modulare della funzione linguistica una stessa categoria di cause (per

(1) Clinica Psichiatrica Università di Modena - Relazione tenuta al Ciclo di Seminari "Approfondimenti in tema di Psicologia Cognitiva in età evolutiva: linguaggio e memoria" - Modena, Gennaio - Maggio 1995 -



TABELLA 1. 1. CLASSIFICAZIONE A DUE ASSI DEI DISTURBI DI LINGUAGGIO DEL BAMBINO

Fattori eziologici

Fonte : Bishop e Rosenbloom , 1987.

| | <i>Disfunzione strutturale o funzionale (senso-motoria) dell'apparato articolatorio</i> | <i>Difetto uditivo</i> | <i>Danno o disfunzione cerebrale acquisiti in periodo pre o perinatale</i> | <i>Danno o disfunzione cerebrale acquisiti nell'infanzia</i> | <i>Disturbi comportamentali di origine emotiva</i> | <i>Deprivazione di stimoli ambientali</i> | <i>Eziologia non conosciuta</i> |
|---|---|---|--|---|--|---|--|
| Articolazione limitata in qualità e/o in quantità; normalità degli altri aspetti del linguaggio | Disfonia; disartria | Sordità acquisita dopo l'acquisizione del linguaggio | | | Mutismo elettivo | | Balbuzie; "aprassia articolatoria di sviluppo" |
| Ritardo generalizzato dello sviluppo del linguaggio | | Con difetto uditivo - trasmissivo - di lunga durata | Comune nella maggior parte dei diversi tipi di Ritardo Mentale | | | Risultato di trascuratezza estrema | Ritardo di linguaggio |
| Problema specifico di sviluppo della sintassi e della fonologia | | Particolarmente con perdite selettive delle alte frequenze | | Associato a lesioni dell'emisfero sinistro nei bambini di età scolare | | | Sindrome fonologico-sintattica |
| Problema specifico di sviluppo semantico e pragmatico | | | Sindrome del Cocktail-party; Autismo infantile (lieve) | | | | Disturbo semantico-pragmatico |
| Scarsa comprensione e limitata espressione verbale | | Associato a sordità grave o profonda iniziata in epoca preverbale | Grave handicap mentale | Associato a lesioni bilaterali delle aree del linguaggio; sindrome di Landau-Kleffner | | | Impercezione uditiva congenita |
| Grave danno della comunicazione verbale e non-verbale | | | Grave handicap mentale; autismo infantile | Esito finale di disturbi degenerativi | | | |

esempio quella del danno neurologico pre o perinatale) può dare origine a problemi che hanno un diverso profilo rappresentato per esempio da una compromissione dei soli aspetti semantici e pragmatici (come nella sindrome del Cocktail-party dei bambini con idrocefalia o con sindrome di Williams) oppure da una compromissione diffusa dei vari aspetti della funzione linguistica;

3. cause diverse possono determinare disturbi di linguaggio con profili analoghi. Un ritardo generale dello sviluppo del linguaggio può essere causato da un danno neurologico (come nel Ritardo Mentale) oppure può fare parte di un quadro la cui eziologia è sconosciuta.

Possiamo ora affrontare gli aspetti

essenziali del nostro argomento.

E' necessario esaminare i dati che permettono di rispondere a due domande.

La prima: quanti bambini che hanno, in età prescolare, un disturbo di linguaggio, vanno incontro, in età scolare, ad un disturbo di apprendimento della lettura e scrittura?

La seconda: quanti bambini, che in età scolare presentano un disturbo di apprendimento della lettura e scrittura, hanno avuto, in età prescolare, un disturbo di linguaggio?

Studi prospettici

Le nostre informazioni derivano da un numero molto limitato di studi (Fundudis e coll., 1979; Richman e coll., 1983; Silva e coll., 1987; Bishop e Adams, 1990)

per cui è necessario sottolineare, innanzitutto, come sia irrealistico voler giungere oggi a conclusioni definitive.

Per il nostro scopo, tuttavia, possiamo considerare sufficiente prendere in esame i risultati dei due studi più recenti i quali si prestano bene ad una riflessione sul nostro tema.

Silva e coll. (1987) hanno esaminato tutti i bambini (1139) nati nel reparto di ostetricia di Dunedin (Nuova Zelanda) tra il 1972 ed il 1973 che all'età di tre anni risiedevano nella città di Otago. Gli stessi bambini, oltre che all'età di tre anni, sono stati riesaminati all'età di 5, 7, 9 ed 11 anni. All'età di tre anni i bambini sono stati esaminati solo con una prova di linguaggio (Reynell Developmental Language Scale) e quelli con punteggi alle



scale di comprensione od espressione verbale inferiori al 5° centile sono stati definiti "in ritardo nello sviluppo del linguaggio". 76 bambini (7.6% della popolazione) sono stati classificati in questo modo. Di essi 27 (2.6%) presentavano un ritardo nella sola comprensione; 24 (2.3%) nella sola espressione; 27 (2.6%) sia nella comprensione che nella espressione.

All'età di 11 anni gli stessi bambini sono stati esaminati sia con prove di lettura (lettura ad alta voce di singole parole) sia con prove di efficienza intellettuale generale (scala Wisc-R). I risultati ottenuti da questi bambini sono stati i seguenti:

1. efficienza nella prova di lettura: 4 b. su 22 del gruppo con ritardo nella comprensione del linguaggio (C. D.) e 4 b. su 19 del gruppo con ritardo nelle capacità espressive (E. D.) hanno prestazioni scadenti nella prova di lettura; 11 b. su 21 del gruppo che all'età di tre anni era in ritardo nello sviluppo del linguaggio sia espressivo che ricettivo (G. D.) avevano, anch'essi, prestazioni scadenti nella prova di lettura.

2. efficienza intellettuale: 8 b. (su 22 del gruppo C. D.); 7 b. (su 19 del gruppo E. D.) e 13 b. (su 21 del gruppo G. D.) evidenziano, alla scala Wechsler, un punteggio totale inferiore a 89.

In base a questi risultati Silva e coll. conclusero che "i bambini con ritardo nello sviluppo del linguaggio in età prescolare costituiscono un gruppo con un rischio eccezionalmente elevato visto che presentano, all'età di 7, 8 ed 11 anni un'intelligenza inferiore alla media e punteggi più bassi alle prove di lettura".

Se ripensiamo al modo in cui è stato raccolto questo campione (selezione sulla sola base delle prove di linguaggio, applicata a tutta la popolazione con età di tre anni) possiamo pensare che:

1. al campione di bambini che, all'età di tre anni risultano in ritar-

do nello sviluppo del linguaggio appartengono, fin dall'inizio, anche bambini che hanno un problema generale di sviluppo intellettuale, che si esprime, anche, con una compromissione della funzione linguistica;

2. è difficile valutare, con questi dati, il rapporto tra sviluppo del linguaggio ed apprendimento della lettura e scrittura: i bambini che a 11 anni hanno difficoltà nell'apprendimento della lettura e scrittura devono questa scadente prestazione al ritardo di sviluppo del linguaggio in sé oppure al ritardo generale dello sviluppo cognitivo?

Lo studio compiuto da Bishop ed Adams (1990) permette di rispondere a questa domanda.

In questo studio un gruppo di 88 bambini, segnalati, all'età di tre anni, da pediatri e logopedisti per un ritardo specifico di linguaggio, sono stati esaminati all'età di 3,5; 4,5; 5, 5; 8,5 anni.

All'età di 5,5 anni 32 b. (che all'età di 3,5 anni presentavano, più spesso, problemi fonologici o sintattici in espressione-con capacità di comprensione e semantiche

buone-) avevano superato ogni problema dello sviluppo linguistico (*good outcome*) mentre 56 continuavano a presentare problemi, alle valutazioni standardizzate (*poor outcome*).

All'età di 8,5 anni il gruppo dei bambini "good outcome" presentava prestazioni nella lettura (punteggi di accuratezza e di comprensione), nello spelling e nelle prove di efficienza intellettuale non-verbale del tutto sovrapponibili a quelle dei controlli. Alla stessa età il gruppo dei bambini "poor outcome" era in ritardo nell'apprendimento della lettura mentre un terzo gruppo (che nel corso della ricerca aveva evidenziato un ritardo sia nello sviluppo del linguaggio che nello sviluppo della efficienza intellettuale generale -a dispetto della diagnosi di invio iniziale che ne aveva giustificato l'inserimento nella ricerca-), denominato "general delay", era in ritardo sia nell'apprendimento della lettura che dello spelling.

L'esatta valutazione delle difficoltà di apprendimento della lettura dei vari gruppi (tab. 2) permette di evidenziare i seguenti dati:

Tabella 2 . Sintesi dei risultati della ricerca longitudinale di Bishop e Adams (1987) . Sono indicati i risultati ad una prova di lettura - eseguita all'età di 8.5 anni - di bambini che, all'età di 5.5 anni, avevano avuto diverse evoluzioni del loro problema di linguaggio - riscontrato all'età di 3.5 anni -.

| | GOOD OUTCOME N = 29 | POOR OUTCOME N = 37 | GENERAL DELAY N = 16 |
|--|---------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Normali lettori | 28 (96%) | 28 (75%) | 9 (56%) |
| Backward reader (ritardi di lettura) | | 4 | 1 |
| SRR (ritardo specifico di lettura) | | | |
| Accuratezza (A) | | 2 | |
| Comprensione (C) | 1 | 1 | 3 |
| A+C | | 2 | 3 |
| Risultati in prove di lettura a 8.5 anni | | | |



1. il 75% dei bambini “poor outcome” ed il 56% dei bambini “general delay” sono, all’età di 8.5 anni buoni lettori.

2. i lettori con prestazioni insufficienti si dividono in due gruppi:

a) gruppo del ritardo di lettura (“backward reader”): comprende bambini che hanno una scarsa efficienza nella lettura ed una scarsa efficienza nel funzionamento in altre aree della attività cognitiva;

b) gruppo del ritardo specifico di lettura (“specific reading retardation”): comprende bambini che funzionano, nella lettura, ad un livello significativamente inferiore da quanto prevedibile sulla base della loro efficienza intellettuale generale;

3. l’aspetto della abilità di lettura più compromesso è quello della comprensione (10 bambini su 82 (12%). Secondo gli autori di questa ricerca questa difficoltà fa parte di una difficoltà più generale di comprensione del linguaggio verbale.

Soffermiamoci, ora, ad esaminare la figura 1 (Bishop, 1989) che rappresenta graficamente i concetti di ritardo e di ritardo specifico di lettura. Questa distinzione, proposta da Rutter e Yule (1975), è considerata tutt’ora utile (Hulme e Snowling, 1988) per le implicazioni sia cliniche che pedagogiche dei due quadri (i bambini con ritardo di lettura hanno, più spesso dell’altro gruppo, difficoltà motorie e deficit globali di linguaggio e, dal punto di vista scolastico, fanno più progressi nella lettura e meno nella aritmetica). Nella figura i casi al di sotto della linea CD (che è collocata ad un livello del Quoziente di Lettura (*reading scaled score*) pari a 75), ottengono bassi punteggi nella lettura indipendentemente dal loro livello di efficienza intellettuale (*IQ scaled score*) e la loro difficoltà è inquadrabile come “ritardo nella lettura”. I casi al di sotto della linea AB hanno punteggi di lettura che sono inferiori, in modo significativo, al livello previsto sulla base del loro *IQ* e la loro difficoltà è inqua-

drabile come “ritardo specifico di lettura”. L’area FED contiene i casi che, secondo i criteri accettati nella letteratura internazionale, hanno una difficoltà specifica di apprendimento (dislessia).

La figura serve a sottolineare il fatto che la definizione di ritardo specifico di lettura presuppone il riferimento ad una misura della efficienza intellettuale generale (*QI*). A seconda che questa misura tenga o non tenga conto anche di prove di tipo verbale (*QIV* oltre che *QIP*) si hanno variazioni nella identificazione del numero di soggetti con ritardo specifico di lettura.

La tabella n° 3 è stata elaborata con i risultati dello studio di Bishop ed Adams (1987).

nella popolazione generale.

Le conclusioni, quindi, dello studio longitudinale di Bishop ed Adams sono piuttosto divergenti da quelle dello studio di Silva e coll. descritto in precedenza.

Esse si possono riassumere in questo modo:

1. i bambini con ritardo specifico di linguaggio che migliorano progressivamente le loro prestazioni fino a raggiungere, alla fine dell’età prescolare, uno sviluppo del tutto adeguato all’età, non evidenziano, successivamente, alcun problema particolare nell’apprendimento della lettura;

2. una parte dei bambini che presenta un problema di sviluppo del

Tabella 3. E' indicato il numero di bambini ai quali, nello studio di Bishop e Adams (1987), viene riconosciuto un Ritardo Specifico nella Lettura (SRR) - per quanto riguarda il parametro "correttezza" (SRR A) oppure il parametro "comprensione" (SRR C) - in funzione di due diversi metodi diagnostici - il primo dei quali tiene conto del solo Quoziente Intellettuale Performance (QIP); il secondo dei quali tiene conto, anche, del Quoziente Intellettuale Verbale (QIV) -.

| | In RAPPORTO A QIP | IN RAPPORTO A QIP E QIV |
|-------|----------------------|----------------------------|
| SRR A | 7 | 2 |
| SRR C | 10* | 3 |

* indica una differenza significativa rispetto alla popolazione generale.

Se, in questo studio, la definizione di ritardo specifico di lettura (SRR) fa riferimento ad una misurazione del *QI* basata sulle sole prove di performance (*QIP*), si evidenzia, tra i bambini che all’età di 3.5 anni erano in ritardo nello sviluppo del linguaggio, un eccesso, rispetto alla popolazione generale, di problemi di ritardo specifico di comprensione della lettura (SRR C, nella tabella: 10 casi su 82 -12% contro il 5% della popolazione generale -); se, invece, si fa riferimento ad una misurazione del *QI* basata sia su prove verbali che di performance non si evidenzia, tra i bambini con pregresso ritardo di sviluppo del linguaggio, una frequenza di problemi di apprendimento della lettura più elevata di quella che si riscontra

linguaggio in età prescolare continua a presentare lo stesso problema anche in età scolare e, in questo caso, possono esservi problemi particolari nell’apprendimento della lettura;

3. la esatta valutazione della frequenza di tali problemi è strettamente legata alla metodologia con la quale viene identificato il ritardo specifico di lettura: se tale metodologia implica una normalità delle funzioni intellettive non-verbali vi è qualche sovrapposizione tra ritardo specifico di linguaggio in età prescolare e difficoltà specifica di apprendimento della lettura in età scolare; se implica una normalità delle funzioni intellettive verbali e non-verbali la sovrapposizione è molto minore.



Studi retrospettivi

Secondo il programma che ci siamo dati è necessario, ora, esaminare alcuni dati relativi alla frequenza di una storia di ritardo di sviluppo del linguaggio nei bambini che presentano una difficoltà di lettura.

Esaminiamo i dati di due ricerche condotte, negli ultimi anni, presso la clinica psichiatrica dell'Università di Modena e presso il Servizio Materno Infantile di Cesena.

1. Nella prima ricerca (Curci e coll., 1988) vennero studiati i possibili fattori eziologici di un gruppo di 28 bambini dislessici che frequentavano le classi 3a e 4a elementare. Solo tre bambini avevano avuto, in base alla anamnesi, una storia di ritardo dello sviluppo del linguaggio: in un caso ciò aveva richiesto il ricorso ad un trattamento logopedico; in un altro caso aveva motivato la richiesta di una visita specialistica; in un terzo caso il problema era segnalato dai genitori come "transitorio". Va sottolineato che questi bambini erano stati identificati in base al criterio della discrepanza tra l'efficienza evidenziata in prove non verbali di funzionamento intellettuale e in prove di lettura e scrittura. Va sottolineato anche che la frequenza di altri fattori eziologici (per esempio la familiarità per problemi analoghi - presente in 14 casi -; la presenza di fattori di rischio e/o di danno neurologico - in 7 casi -) era, in questa casistica, molto più elevata rispetto alla frequenza del ritardo di sviluppo del linguaggio.

2. In una ricerca da poco conclusa (Ruggerini e coll., 1995) è stata esaminata la frequenza con la quale un problema di ritardo nello sviluppo del linguaggio compare nella storia di bambini che hanno tipi diversi di difficoltà specifiche di apprendimento della lettura e scrittura. La eterogeneità di questi disturbi può essere descritta secondo molte direttive (fattori eziologici, gravità, presenza o meno di difficoltà in altri settori dell'apprendi-

mento, cronicità o transitorietà del quadro). Una dimensione certamente essenziale di questa eterogeneità è rappresentata dal profilo del disturbo, cioè dalla modalità con la quale avviene l'attività di lettura. Uno dei modi con il quale è possibile descrivere questo funzionamento è quello proposto da E. Boder (1973;1982).

In questo sistema di classificazione una difficoltà di lettura può essere dovuta principalmente ad una difficoltà di accesso diretto (visivo) al riconoscimento della parola (dislessia di tipo diseidetica) ad una difficoltà nella ricodificazione fonologica della stringa visiva (dislessia di tipo disfonetica) oppure ad entrambe le difficoltà (dislessia di tipo misto).

In una casistica costituita da 23 bambini con difficoltà specifica di apprendimento della lettura e scrittura abbiamo trovato che il numero di bambini con una storia di ritardo nello sviluppo del linguaggio varia molto in funzione della tipologia della difficoltà: tra i 10 bambini con dislessia diseidetica 1 solo ha avuto una storia di ritardo nello sviluppo del linguaggio, mentre tra i 13 bambini con dislessia disfonetica o mista ben 4 hanno avuto un problema nello sviluppo del linguaggio così grave da motivare una visita specialistica o un trattamento logopedico.

Sia i dati degli studi prospettici che quelli degli studi retrospettivi sembrano dunque convergere nell'indicare una relativa indipendenza tra disturbi del linguaggio orale e del linguaggio scritto.

Ciò sembra ben comprensibile se si pensa ai substrati neurologici che supportano queste due attività cognitive (Fig. 2). La capacità di lettura e scrittura è sostenuta dalla integrità sia delle aree del linguaggio (circonvoluzioni temporali e frontali - aree H ed aree A nella figura) sia dalla integrità delle aree della percezione visiva (aree K e J nella figura) sia dalla integrità delle connessioni tra queste aree (area I

nella figura). Un disturbo della capacità di lettura e scrittura può essere dovuto ad una qualche forma di disfunzione delle aree del linguaggio ma anche a disfunzioni che si verificano esclusivamente in altre aree in presenza di una completa integrità delle prime.

Possiamo ora chiederci quali sono gli anelli patogenetici che legano tra loro i disturbi del linguaggio orale ed i disturbi di apprendimento della lettura e scrittura visto che, a volte, indiscutibilmente, si osserva la compresenza, in uno stesso soggetto, dei due problemi.

Gli anelli patogenetici si collocano a due livelli.

1. Il primo anello è rappresentato dal sistema fonologico. L'esame del modello standard di lettura (Fig. 3) ci aiuta a capire come ciò sia possibile. Il modello, riferito alla decifrazione di parole isolate, prevede che, nei casi in cui il sistema di analisi visivo della parola non permette il suo riconoscimento immediato, sia necessario percorrere una via fonologica che opera attraverso una ricodificazione (conversione, nella figura) di ogni singola lettera nel fonema corrispondente. Il funzionamento efficace di questo sistema è reso possibile dal corretto funzionamento di diversi sottosistemi costituiti dalla capacità di analisi e sintesi fonemica, dalla capacità di categorizzazione e discriminazione fonemica e dalla memoria verbale sillabica. Ognuna di queste capacità può essere selettivamente alterata nei bambini dislessici.

In una casistica di 40 bambini dislessici (Curci e Ruggerini, 1991) abbiamo trovato, ad esempio, 3 bambini con importanti difficoltà di discriminazione; 11 bambini con difficoltà di mantenere in memoria l'esatta sequenza di una informazione uditiva; 11 bambini con difficoltà a compiere una adeguata analisi fonemica; 11 bambini con difficoltà a compiere una corretta fusione dei suoni; 7 con difficoltà



nella memoria immediata verbale. I bambini con questo tipo di difficoltà linguistica presentano, in genere, sfumate difficoltà nel linguaggio orale che si esprime, per esempio, nella difficoltà a produrre e riprodurre parole polisillabiche rispettando l'ordine esatto che i fonemi occupano nella parola. Nei casi particolarmente gravi si configura il quadro della disprassia verbale (Snowling e Stackhouse, 1983), quadro del quale fanno parte anche problemi di tipo articolatorio.

2. Il secondo anello patogenetico è rappresentato dalla capacità di comprensione del linguaggio. Comprendere un testo scritto, una volta superato il problema della decifrazione delle singole parole, è un compito cognitivo complesso, scomponibile in sottoprocessi. Davis (1941) elenca i seguenti: riconoscere il significato delle parole; trarre inferenze circa il significato di una parola o frase in rapporto alla sua particolare posizione nel contesto; seguire la struttura di un passaggio; individuare l'area centrale del brano; collegare le idee in rapporto al contenuto del brano; trarre inferenze dal contenuto di un brano; identificare le tecniche, lo stile, il tono e lo stato d'animo dello scrittore; riconoscere lo scopo, le intenzioni, il punto di vista dell'autore. Alla base di ognuna di queste attività vi sono efficienti capacità semantiche e morfosintattiche, capacità che sono ugualmente necessarie alla comprensione del linguaggio orale.

Dopo avere esaminato questi dati, possiamo ora porci un'altra, più difficile domanda: *un intervento educativo o riabilitativo (che comporti un allenamento del linguaggio orale particolarmente intenso) svolto con un bambino che, in età prescolare, presenta un problema di sviluppo del linguaggio, è efficace anche nella prevenzione di un disturbo di apprendimento della lettura e scrittura?*

Una possibile risposta richiede di

tenere conto di una serie ulteriore di dati che riguardano sia l'ontogenesi delle funzioni cognitive implicate nella lettura e scrittura sia i fattori eziologici che sono alla base di tali difficoltà.

1. La figura n° 4 rappresenta graficamente il rapporto tra patrimonio genetico dell'individuo e capacità di lettura e scrittura. Ogni coppia di circoletti, numerati, dall'alto verso il basso rappresenta una coppia di geni (il numero di 7 è del tutto arbitrario). Una sola o più di una coppia di geni guidano lo sviluppo di particolari settori del sistema nervoso centrale. Ognuno di questi settori supporta lo sviluppo di particolari funzioni cognitive, rappresentate, nella figura, da triangolini. L'insieme di queste funzioni rende possibile la capacità di lettura e scrittura. Le frecce di varie dimensioni, dirette verso quadratini (substrati neurologici) e triangolini (funzioni cognitive) vogliono rappresentare il ruolo che, nello sviluppo sia del substrato neurologico che della funzione, hanno le stimolazioni fornite dall'ambiente. Nel primo caso è ovvio il riferimento alle teorie attuali dello sviluppo neurobiologico (per esempio: alla teoria del "Darvinismo neuronale", Edelman, 1987). Nel secondo caso si deve fare riferimento alle conoscenze sul ruolo giocato dall'ambiente linguistico nel contribuire allo sviluppo dei vari aspetti di questa funzione. Studi recenti, ad esempio, hanno evidenziato le differenze nello stile narrativo adottato dai bambini di culture diverse (Peterson e McCabe, 1983) confermando l'assunto generale degli studi precedenti di sociolinguistica (Bernstein, 1969) nei quali era stato individuato un nesso tra classe sociale di appartenenza e complessità della struttura espressiva (codice ristretto/codice elaborato) del linguaggio orale. Gli studi sullo sviluppo della capacità metafonologica (Wagner e Torgesen, 1987) hanno, anch'essi, documentato l'importanza del ruolo giocato

dall'insegnamento e portano a concludere, pur nell'ambito di un dibattito tutt'ora in corso, che tale capacità è sia "prerequisito" dell'apprendimento della lettura e scrittura sia "effetto" di tale apprendimento.

Le funzioni cognitive che rendono possibile la lettura e scrittura (analisi visiva, discriminazione visiva, discriminazione uditiva, sintesi uditiva, analisi uditiva, sintesi visiva - Cornoldi e coll., 1981-) dipendono, in sintesi, nel loro sviluppo dall'apporto dell'insegnamento, apporto che, si può ipotizzare, è diverso a seconda delle varie funzioni che risultano così variamente vincolate al substrato biologico che le supporta. Il grado di vincolo condiziona probabilmente il grado di "allenabilità" di ciascuna di esse.

Questo tipo di argomentazione spiega, probabilmente, perché l'evoluzione dei vari tipi di dislessia (nei quali diversi tipi di funzioni cognitive possono risultare compromessi) è diversa e non sovrapponibile (Boder 1982; Gjessing e, Karlsen, 1981; Luisi e Ruggerini, 1997).

2. La figura 5 rappresenta i fattori eziologici in gioco nel determinare lo sviluppo della capacità di lettura e scrittura. Ognuno di questi fattori varia di intensità. Uno stesso livello di difficoltà di lettura e scrittura (ad esempio: L4 nella figura) può essere determinato da un diverso contributo dei fattori eziologici. In certi casi, ad esempio, (si pensi al lavoro di Galaburda e coll., 1985) il fattore principale può essere costituito da un deficit strutturale del sistema nervoso centrale (situazione C6, S2, E2, P1). In altri casi che, in realtà, sembrano essere in netta maggioranza (Curci e coll., 1988), lo stesso livello L4 può essere determinato da una associazione di fattori (situazione C3, S3, E2, P3) che, presi ognuno singolarmente, sarebbero incapaci di determinare difficoltà importanti nella capacità di lettura e scrittura.



Sembra logico ipotizzare che, a seconda del tipo dei fattori eziologici in gioco, un aiuto pedagogico supplementare ai bambini con difficoltà di sviluppo del linguaggio in età prescolare possa essere più o meno efficace nel favorire una migliore efficienza, in età scolare, della capacità di lettura e scrittura.

In conclusione, come risposta alla nostra domanda iniziale, si può concordare con Dickinson e Mc Cabe (1991) sulle seguenti affermazioni che paiono essere sufficientemente "scientifiche":

"..... specialmente in età prescolare gli sforzi per fornire ai bambini capacità narrative (si veda, ad esempio la tabella 4) e, in genere, linguistiche, possono essere di speciale importanza perché forniscono l'opportunità di usare processi linguistici che i bambini, altrimenti, possono sperimentare raramente. Tali esperienze possono aiutare un ampio range di bambini che sono a rischio di incontrare problemi di lettura, non per problemi biologicamente fondati, ma per limitate opportunità di acquisire aspetti critici delle abilità linguistiche...."

Tali sforzi possono, quindi, aiutare molti bambini anche se non possono, verosimilmente, risolvere i problemi di tutti.

Tabella 4. Raccomandazioni per la pratica educativa in età prescolare
(Dickinson e Mc Cabe, 1991)

1. Considerare lo sviluppo del linguaggio di tutti i bambini una meta educativa prioritaria.
2. Impegnarsi a intrecciare con i bambini conversazioni dirette (uno a uno).
3. Essere flessibili: essere pronti a mettere da parte argomenti preparati per toccare argomenti di interesse immediato per i bambini.
4. Incoraggiare i bambini a parlare fra loro.
5. Leggere spesso ad alta voce, ripetendo i libri preferiti da ciascun bambino.
6. Discutere dei libri che si sono letti.
7. Non limitare l'importanza dei libri al momento della lettura.
8. Valorizzare e incoraggiare l'interesse per il materiale scritto anche nei bambini molto piccoli.

FIGURA 1. DISTRUBUZIONE TEORICA DEI PUNTEGGI CHE ESPRIMONO L'EFFICIENZA IN PROVE DI LETTURA (READING SCALED SCORE) E DEI PUNTEGGI CHE ESPRIMONO L'EFFICIENZA IN PROVE DI LIVELLO INTELLETTUALE (IQ). I CASI CHE CADONO SOTTO LA LINEA AB HANNO PUNTEGGI DI LETTURA SIGNIFICATIVAMENTE AL DI SOTTO DEL LIVELLO PREVEDIBILE SULLA BASE DEL QUOZIENTE DI EFFICIENZA INTELLETTUALE (QI) ("RITARDO SPECIFICO DI LETTURA" - "SPECIFIC READING RETARDATION"). I CASI AL DI SOTTO DELLA LINEA CD OTTENGONO PUNTEGGI DI LETTURA BASSI INDIPENDENTEMENTE DAL QI ("LETTORI LENTI" - "BACKWARD READERS"). LA LINEA EF DIVIDE IL CAMPIONE IN CASI CON E SENZA QI BASSO. L'AREA FED CONTIENE CASI CHE DOVREBBERO ESSERE DEFINITI CON DIFFICOLTÀ SPECIFICA DI APPRENDIMENTO IN BASE ALL'APPROCCIO ("CUTOFF") ADOTTATO, PER CONVENZIONE, NEI SISTEMI DIAGNOSTICI INTERNAZIONALI. Fonte: Bishop (1989)

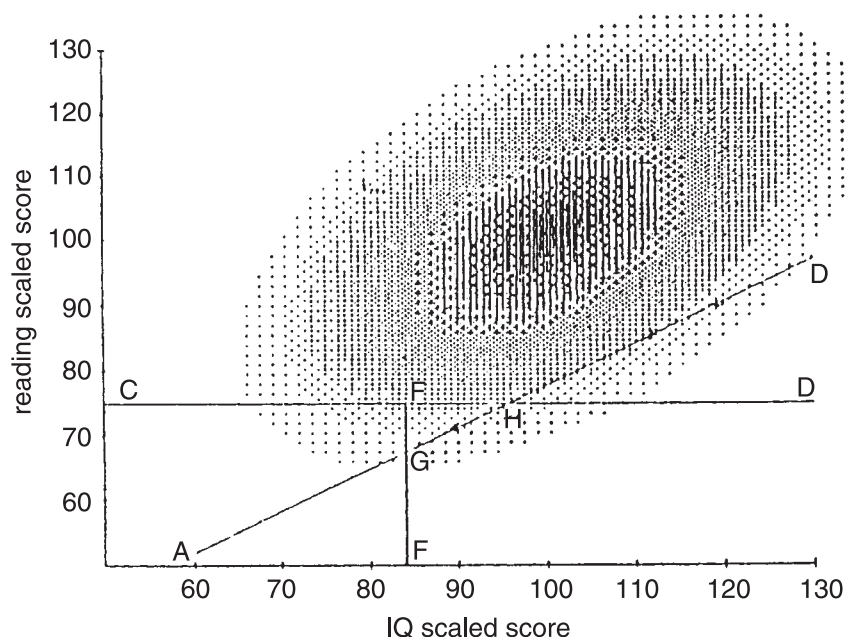


FIGURA 2. DIAGRAMMA SCHEMATICO DELLE COMPONENTI ESSENZIALI DEL LINGUAGGIO SCRITTO. IL PATTERN VISIVO DEL SIMBOLO SCRITTO È PERCEPTO NELL'AREA VISIVA PRIMARIA (AREA K) ED ANALIZZATO NELLA ADIACENTE AREA DI ASSOCIAZIONE VISIVA (AREA J). NELLA AREA I QUESTO PATTERN VISIVO VIENE ASSOCIATO CON IL SUONO DELLA PAROLA O LETTERA IMMAGAZZINATO NELLA AREA H DI ASSOCIAZIONE UDITIVA. NOTARE CHE QUESTO CENTRO PER IL LINGUAGGIO SCRITTO È IMMEDIATAMENTE POSTERIORE AL GIRO ANGOLARE, AREA DEL LINGUAGGIO ORALE. COME SI VERIFICA PER IL LINGUAGGIO ORALE VI È UN INVIO DIRETTO ALLA AREA A DEL LOBO FRONTALE CHE CONTROLLA I MOVIMENTI CONNESSI ALLA SCRITTURA ATTRAVERSO L'AREA C.

Fonte: Masland (1981)

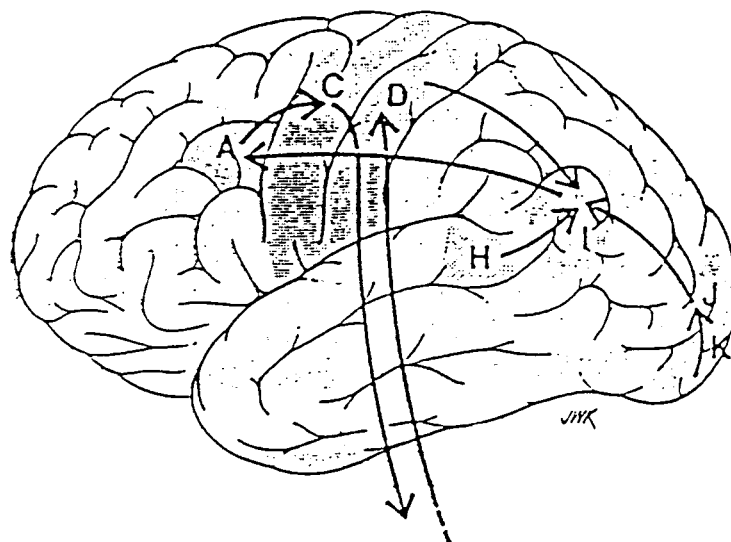




FIGURA 3. MODELLO STANDARD DI LETTURA. LE OPERAZIONI, RAPPRESENTATE MEDIANTE RETTANGOLI, ESEGUONO DELLE TRASFORMAZIONI DELLO STIMOLO IN ENTRATA. LA FRECCIA INDICA LA DIREZIONE DEL FLUSSO DI INFORMAZIONI DEL MODELLO. SI ASSUME CHE UN DEFICIT POSSA ESSERE ORIGINATO DA UNA "LESIONE" AI MODULI O ALLE CONNESSIONI FRA GLI STESSI. LA VIA FONOLOGICA PASSA PER DEPQRS, LA VIA SEMANTICA PER HILMNTS E QUELLA NON SEMANTICA PER HONTS.

Fonte: Sartori (1984)

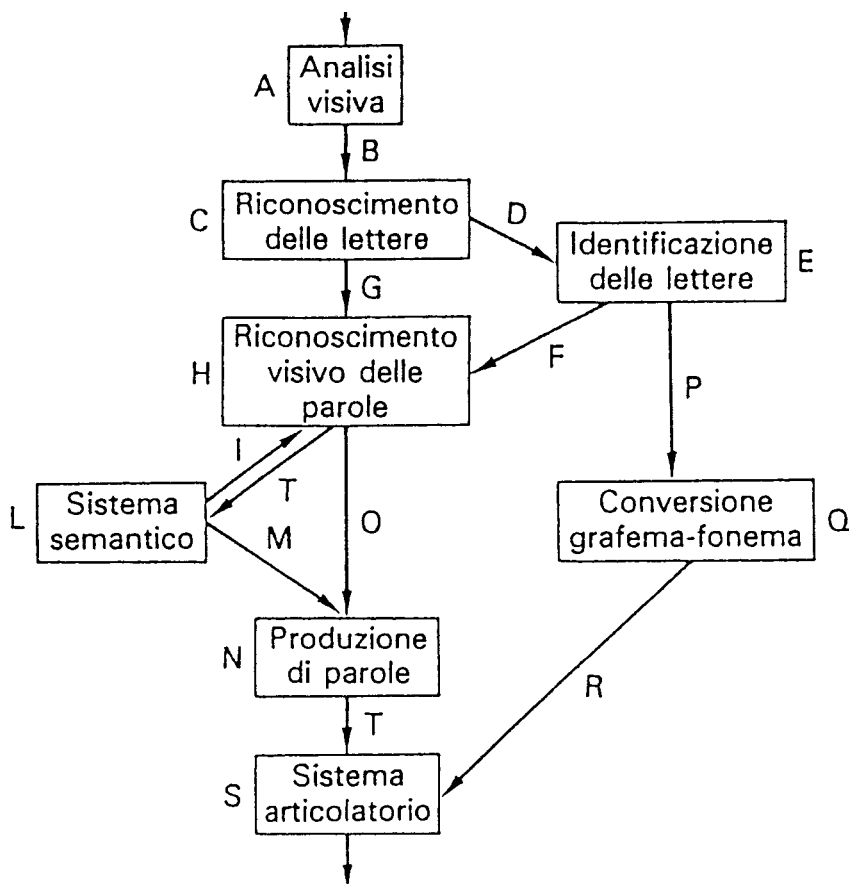


FIGURA 4. ILLUSTRAZIONE SCHEMATICA DEGLI EFFETTI DEI GENI (COPPIE DI CIRCOLETTI) SUL FENOTIPO "ABILITA' DI LETTURA" (RAPPRESENTATO DALLA FIGURA VERSO CUI CONVERGONO LE FRECCE): GLI EFFETTI SONO MEDIATI DALLA PRODUZIONE DI ENZIMI (ASTERISCHI) CHE INFLUENZANO UNA RETE DI SUBSTRATI NEUROLOGICI (QUADRATI) E DI ABILITA' COGNITIVE DA QUESTI SOTTESI (TRIANGOLI). LE FRECCE INDICANO CON LE LORO DIVERSE DIMENSIONI IL DIVERSO GRADO IN CUI L'ESPERIENZA PUO' INCIDERE SULLO SVILUPPO DEI VARI LIVELLI DELLO SCHEMA.

Fonte: Mc Cleam (1978)

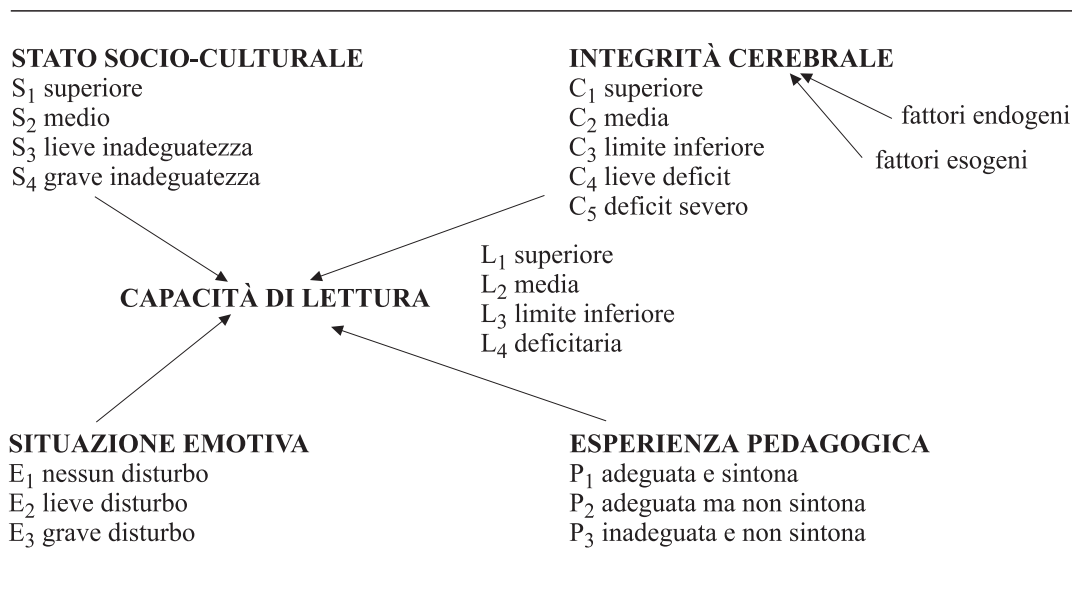
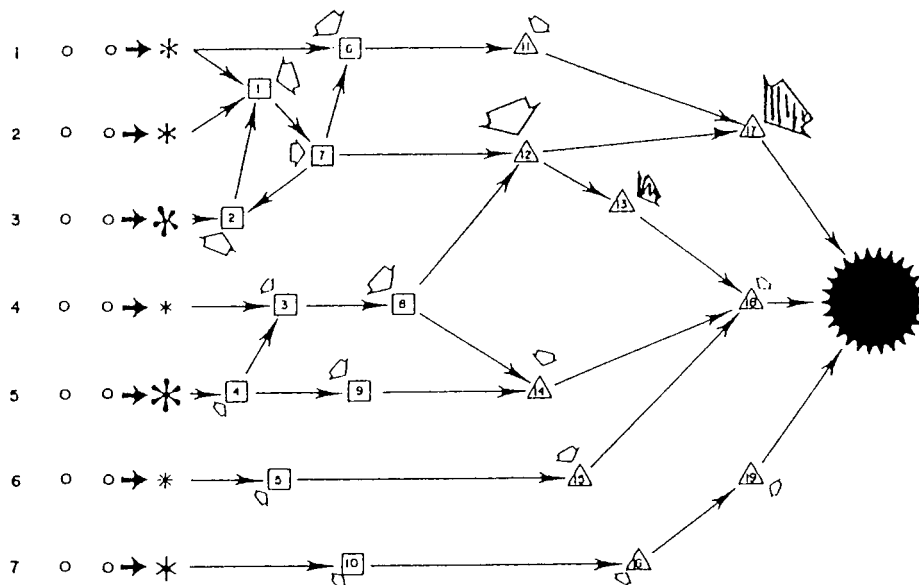




FIGURA 5. FATTORI IN GRADO DI CONDIZIONARE LO SVILUPPO DELLA CAPACITA' DI LETTURA. SPIEGAZIONE NEL TESTO.
Fonte: Curci e Ruggerini (1991)



Bibliografia

Bernstein, B.: Classi sociali e sviluppo linguistico: una teoria dell'apprendimento sociale, In E. Cerquetti (Ed.): *Sociologia dell'educazione*, Milano, F. Angeli, 1969

Bishop, D. V. M.: Quantitative aspects of specific developmental disorders, In T. L. Munsat (Ed.) *Quantification of neurologic deficit*, Boston, Butterworths, 1989

Bishop, D. V. M., Adams, C.: *A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation*, J. Child Psychol. Psychiat., 31, 1027-1050, 1990

Boder, E.: *Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns*, Dev. Med. and Child Neurol., 15, 663-687, 1973

Boder, E., Jarrico, S.: *Boder reading and spelling pattern test: a diagnostic screening test for developmental dyslexia*, New York, Grune & Stratton, 1982

Cornoldi, C., Colpo, G., Gruppo M. T.: *La verifica dell'apprendimento della lettura*, Firenze, O.S., 1981

Cossu, G.: *Struttura modulare e frazionabilità della funzione verbale in Età evolutiva*, Saggi, 15, 25-38, 1988

Curci, P., Ruggerini, C., Ciotti, F., Modena, N., Soli, P., Papperini, R., Guaraldi, G. P.: *Proposte riabilitative per le difficoltà di lettura. Indagine su 28 bambini dislessici*, Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, 55, 541-561, 1988

Curci, P., Ruggerini, C.: *In tema di dislessia*

(guida all'itinerario diagnostico riabilitativo e descrizione di un'esperienza), Milano, Guerini Studio, 1991

Davis, 1941, Cit. da Cornoldi e coll., 1981

Dickinson, D., McCabe, A.: The acquisition and development of language (a social interactionist account of language and literacy development), In F. Kavanagh (Ed.): *The language continuum*, Parkton, York Press, 1991

Edelman, G. M.: *Neural Darwinism, the theory of neuronal group selection*, New York, Basic Books, 1987

Fundudis, T., Kolvin, I., Garside, R., F.: *Speech retarded and deaf children: their psychological development*, Londra, Academic Press, 1979

Galaburda, A. M., Sherman, G. F., Rosen, G. D., Aboitiz, F., Geschwind, N.: *Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies*, Annals of neurology, 18, 222-240, 1985

Gardner, H.: *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 1987

Gjessing, H. I., Karlsen, B.: *A longitudinal study of dyslexia (Bergen's multivariate study children's learning disabilities)*, New York, Springer Verlag, 1981

Hulme, C., Snowling, M.: *The classification of children with reading difficulties*, Dev. Med. and Child Neurol., 30, 391-406, 1988

Luisi, A., Ruggerini, C.: *Dislessia e disagio pedagogico. Un approccio interdisciplinare per la diagnosi e l'aiuto*, Bologna, Temi,

1997.

Mc Clearn, G. E.: Review of dyslexia: genetic aspects, In A. L. Benton (Ed.) *Dyslexia*, New York, Oxford University Press, 1978

Peterson, C., McCabe, A.: *Developmental psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative*, New York, Plenum, 1983

Richman, N., Stevenson, J., Graham, P.: *The relationship between language, development and behaviour*, In M. H. Schmidt, H. Remschmidt (Eds.), *Epidemiological approaches in child psychiatry*, New York, Thieme Stratton, 1983

Ruggerini, C., Ciotti, F., Curci, P., Papperini, R., Bosi, M. P.: *Sulla classificazione delle difficoltà di apprendimento della lettura: applicabilità della versione italiana del Boder test*, Età Evolutiva, 50, 52-70, 1995.

Rutter, M., Yule, W.: *The concept of specific reading retardation*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 16, 181-197, 1975

Silva, P. A., Williams, S. M., McGee, R.: *A longitudinal study of children with developmental language delay at age three: later intelligence, reading and behaviour problems*, Dev. Med. and Child Neurol., 29, 630-640, 1987

Snowling, M., Stackhouse, J.: *Spelling performance of children with developmental verbal dyspraxia*, Dev. Med. and Child Neurol., 25, 430-437, 1983



Novecento

di Flavia Marostica

2ª parte

Pubblichiamo la seconda parte del contributo sulle iniziative IRRSAE relative alla storia del Novecento.

3. Le attività in ambito regionale 1997

Facendo tesoro delle esperienze fatte e delle sinergie attivate, in continuità con le iniziative già autonomamente assunte ma in riferimento anche alla normativa Berlinguer, le attività progettate e attuate sono state riservate per lo più al sostegno dell'attuazione dell'obbligo di riservare l'anno terminale dei diversi cicli scolastici all'insegnamento/apprendimento della storia del Novecento ma si è tenuto conto anche del fatto che l'autonomia scolastica è diventata una legge (legge 59 del 15.3.1997) e che il dibattito sul riordino dei cicli sta appassionando non solo la scuola ma molti strati della società civile. Sicché le attività hanno avuto come obiettivo quello di garantire un servizio con la messa a disposizione di risorse a supporto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e di segnare la loro presenza nel grande dibattito nazionale.

Le attività si collocano all'interno di un Progetto che era stato intitolato alla presentazione *Progetto Novecento*, diviso in tre sottoprogetti (Progetto Sofia per la parte concernente la ricerca con la Commissione, Progetto Rete per la parte concernente il rinforzo dei rapporti di sinergia e Progetto Nodo per la parte concernente la collaborazione con l'Università), ma che nei fatti per abitudine ha continuato a essere chiamato con il vecchio nome, *Progetto Didattica della storia e delle*

scienze sociali nella scuola secondaria, affidato alla responsabilità di chi scrive per la gestione tecnico-scientifico-culturale-organizzativa.

3.1. Ricerca

Costituita nel 1992 - nella convinzione che decentramento significa soprattutto valorizzazione e coordinamento di quanto esiste nel territorio - e composta da una quarantina di Docenti dell'area geostorico-sociale (una trentina dei quali di storia) rappresentativi della scuola reale di otto province, diligentemente e senza soluzione di continuità individuati coinvolti potenziati nelle loro competenze, la Commissione di ricerca sulla Didattica della storia e delle scienze sociali - Gruppo SoFiA ha condotta una ricerca sistematica su tutte le novità istituzionali, su tutte le nuove proposte pedagogico-didattiche e sui modelli di formazione e ha svolto una triplice preziosissima funzione: di arricchimento e di potenziamento delle iniziative regionali, di presenza capillare istituzionalmente riconosciuta dell'Istituto nel territorio, di tramite continuo in andata e in ritorno tra i livelli territoriali e il livello regionale. In altre parole è stata proprio l'esistenza e l'impegno della Commissione la reale forza propulsiva che ha consentito all'Istituto di offrire un servizio su diversi piani in cui si sono concentrate qualità e quantità.

In particolare la Commissione ha lavorato all'inizio dell'anno sulla lettura delle schede di valutazione e delle schede di osservazione compilate dai Docenti in occasione del Convegno del 2.12.1996, dando una lettura critica dei dati e contribuendo a definire i bisogni formativi che trapelano da esse (si veda il punto 2.4. I parte) e i principi guida delle attività da costruire. A febbraio è stato pubblicato il

volume *Apprendimento e cultura storica - esperienze e spunti per la progettazione* in cui sono contenuti alcuni dei materiali finora elaborati da membri della Commissione: *Rilevanze, selezione dei contenuti, storia delle donne* di Elda Guerra, *Attività didattiche e laboratorio* di Lina Santopaolo, *Verifiche e valutazioni* di Claudia Malta, *Un esempio di unità didattica multidisciplinare* di Rossella Rinaldi, *Alcune riflessioni sulle modalità di lavoro dei docenti* di Paolo Bernardi, oltre un ampio resoconto del lavoro svolto finora nell'*Introduzione* compilata da chi scrive.

Durante il mese di marzo alcuni docenti della Commissione, in particolare Cesare Grazioli, hanno lavorato, portando a sintesi tutti i contributi presentati, alla stesura del documento sui programmi in riferimento al riordino dei cicli (si veda il punto 3.3).

Da aprile e per tutto il resto dell'anno la Commissione è stata impegnata nella ricerca connessa con il corso di formazione per formatori (si veda il punto 3.4) per il coordinamento dei gruppi di lavoro e per la produzione di moduli di apprendimento.

Entro la metà del 1998 verrà pubblicato un volume contenente tutti i materiali prodotti sulla didattica della storia del Novecento negli ultimi due anni.

3.2. Costruzione di una rete di sinergie

Sono stati resi più stretti e sistematici i rapporti di collaborazione con altri soggetti che a livello regionale e nelle singole province da anni si occupano di didattica della storia e di ricerca storiografica con particolare riferimento alla *Storia del Novecento* e quindi possono dare un prezioso contributo all'aggiornamento/formazione in



servizio dei Docenti (*RETE*), nella convinzione dell'opportunità di adoperarsi per valorizzare tutte le risorse materiali e umane esistenti nella regione e per costruire gradatamente un ampio quadro di sinergie.

Non solo il corso di formazione per formatori di cui al punto 3.4 è stato organizzato ed è stato attuato con il Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna e il LANDIS e gli incontri di sensibilizzazione di cui al punto 3.7 sono stati pensati e realizzati con il LANDIS e gli Istituti storici provinciali della Resistenza.

Ma anche è stato costituito con delibera del 28.5.1997 del Consiglio Direttivo dell'IRRSAE Emilia Romagna un *Gruppo di lavoro permanente (per ora) IRRSAE-Landis-Istituti Storici della Resistenza* (13 in tutta la regione) che si è incontrato tre volte nella sede dell'Istituto (il 20 maggio, il 30 giugno, il 3 settembre) per coordinare le iniziative e per progettare congiuntamente alcune attività. Il Gruppo è in via di allargamento con la presenza anche di rappresentanti dell'Istituto Gramsci, del CIDI, dell'UCIIM, del Centro Cabral.

È stato organizzato e attuato, inoltre, martedì 9 settembre 1997 un momento di *confronto tra referenti del Provveditorato che si occupano di Aggiornamento, e in particolare delle iniziative di formazione per il rinnovamento della didattica della storia contemporanea, membri delle Commissioni* costituite ai sensi dell'art.3 del DM 681/96, rappresentanti del Landis e degli Istituti storici della Resistenza, delle Università, delle Associazioni professionali dei Docenti per fare un censimento delle risorse umane e materiali esistenti, per mettere in comune esperienze e competenze, proposte e iniziative, per fare il punto sulla realtà e sulle prospettive. All'incontro hanno partecipato le

Ispettrici R. Facchini e L. Savino della Sovrintendenza scolastica regionale che seguono in particolare le attività connesse con l'insegnamento/apprendimento della storia ed erano anche presenti, anche se solo informati per conoscenza, l'Ispettore M. Checchia della DGIT e la dott. Rossella Mengucci della DGIP del MPI che hanno dimostrato vivo interesse per le iniziative che l'Istituto sta realizzando sulla didattica della storia.

3.3. Dibattito nazionale sui programmi e il riordino dei cicli

Nell'intento di portare un contributo aperto e costruttivo al dibattito sul *Documento di lavoro sul riordino dei cicli scolastici* e in particolare sui programmi di storia, in due incontri nazionali tenuti l'1.3 e il 26.3 a Bologna sono state messe a punto alcune proposte sui programmi di storia (dalla scuola di base alla maturità) in riferimento al riordino dei cicli scolastici.

Gli incontri si sono conclusi con un documento scritto intitolato *Dalla storia alle storie*, firmato da una quarantina di persone, ricercatori, presidi, docenti esperti di didattica della storia e in particolare da rappresentanti delle Università, degli IRRSAE, del LANDIS, degli Istituti storici della Resistenza, del CIDI, del Gramsci. Il documento, sottoscritto anche da tutti e tre i tecnici di questo Istituto che si occupano di didattica della storia e approvato all'unanimità dal Consiglio Direttivo nella seduta del 14.4.1997, è stato fatto pervenire direttamente al Ministro della Pubblica Istruzione come sintesi di "una riflessione dalla quale scaturiscano proposte efficaci ed un dibattito sereno che si svolga nella consapevolezza dell'interesse preminente del nostro Paese e del suo futuro", come auspicato nella premessa del documento.

Il documento è stato inviato anche a tutte le scuole elementari medie e superiori, pubbliche e private, dell'Emilia Romagna e a tutti gli

IRRSAE del paese con la richiesta di inviare le adesioni che sono arrivate poi a centinaia. È stato anche pubblicato sul numero 31 della rivista *I viaggi di Erodoto* assieme ai contributi individuali di alcuni presenti (Alberto De Bernardi *Il Novecento: riflessioni preliminari sulla sua insegnabilità*, S. Guarracino *Il ruolo del Novecento nella storia contemporanea*, F. Marostica *I programmi di storia tra passato presente e futuro*, P. Biancardi e C. Grazioli *La storia che vorremmo*, E. Perillo *Programmi di storia e insegnanti*, M. Pinotti *Passando da Latina: idee ed esperienze didattiche*).

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

- il superamento della ciclicità ovvero della ripetitività dei programmi attuali nei successivi cicli scolastici con la definizione di un curriculum verticale che passi per gradi e in continuità attraverso diverse fasi consone alla crescita dei ragazzi;
- l'attribuzione di uno spazio adeguato alla contemporaneità e in particolare al Novecento per le valenze civico-politiche e pre-professionalizzanti connesse con la conoscenza del proprio tempo;
- il passaggio dalla applicazione di programmi come insiemi dettagliati di contenuti alla progettazione di curricoli nell'autonomia sulla base di indicazioni e standard nazionali quanto più possibili brevi e chiari.



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

3.4. Corso di formazione per formatori

Dall'inizio di aprile a metà novembre è stato realizzato in collaborazione con LANDIS e con il DDS dell'Università di Bologna un corso di formazione per formatori su *Le rilevanze storiografiche e la progettazione dei curricula di storia del Novecento* riservato a docenti che in questi anni hanno già seguito corsi di formazione in storia e quindi possono approfondire le loro competenze e acquisire quelle dei formatori. Il corso si è svolto in due fasi.

La prima di 5 incontri di 4 ore ciascuno è consistita in una serie di lezioni di Docenti del Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna che hanno parlato della ricerca didattica e storiografica: I. Mattozzi *Criteri della programmazione*, A. De Bernardi *Le rilevanze storiografiche nella storia del Novecento*; l'approfondimento di alcune di esse come *La cittadinanza* (M. Salvati), *Colonialismo e decolonizzazione in Africa* (I. Taddia), *La tecnologia* (G. Pedrocchi).

La seconda di altri 5 incontri di 4 ore ciascuno è consistita in attività di laboratorio per la produzione di modelli di programmazione di curricula di storia del Novecento. Dopo un incontro riservato a *Una comparazione tra diverse rilevanze storiografiche nella storia del Novecento e le diverse possibilità di strutturazione conseguente dei curricula* (C. Grazioli), i quattro gruppi di lavoro si sono incontrati altre 4 volte e hanno lavorato uno alla costruzione di un modulo di apprendimento di quinta superiore sull'Italia (P. Biancardi) e di uno sull'Africa (P. Bernardi), di un curriculum di terza istituto professionale (P. Baroni) e di uno di

terza media (F. Marostica).

I nominativi dei circa 40 formatori di tutte le province della regione che hanno seguito con assiduità verranno segnalati alle Scuole medie e superiori e ai Provveditorati in vista dei corsi di aggiornamento del prossimo anno. I materiali verranno pubblicati nel volume citato (si veda il punto 3.1).

3.5. Offerte formative di 1° e 2° livello

Sulla base delle esperienze fatte sono stati messi a punto, attraverso reiterate sperimentazioni che hanno consentito di testarli, un percorso di formazione di primo livello (riservato ai docenti che non hanno mai seguito corsi di formazione in storia e in generale sull'apprendimento) e uno di secondo livello (finalizzato alla produzione di moduli di apprendimento completi), sia per la scuola media che per la scuola superiore.

I percorsi di 40 ore, divise in 10 incontri di 4 ore ciascuno, prevedono esclusivamente attività di laboratorio, guidato, in modo da valorizzare a pieno le esperienze pregresse dei docenti e da potenziare le loro capacità di operare autonomamente e sono corredati dall'indicazione dei temi, degli strumenti, degli obiettivi, degli esercizi oltre che dall'individuazione dei nominativi dei formatori competenti e disponibili della Commissione - Gruppo SoFiA.

Essi possono essere attuati, chiedendo e ottenendo un finanziamento ad hoc al Provveditorato di competenza, direttamente dalle scuole che lo ritengono opportuno o adattati alla storia e alle esigenze delle singole scuole o dei gruppi di scuole, in riferimento anche alle peculiarità dei diversi ordini e livelli.

3.6. Comunicazione con le scuole

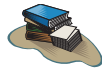
Per avere consulenza su tutte le questioni attinenti la didattica della storia e in particolare sulla progettazione di attività di formazione in servizio numerosi Presidi

e Docenti si sono rivolti, singolarmente o a gruppi, all'Istituto, per telefono e di persona, senza soluzione di continuità.

Per fornire tuttavia le *informazioni fondamentali* è stata inviata dall'Istituto una prima lettera a tutti i Presidi degli istituti superiori in data 8 gennaio in cui si inviava la documentazione relativa all'incontro di aggiornamento-formazione in servizio del 2.12.1996 con l'invito ad esaminarla e a farla esaminare a tutti i docenti di storia insieme con la nuova normativa in tempi brevi, possibilmente in un'apposita riunione di lavoro: *La storia del Novecento negli istituti superiori* (breve sintesi dell'incontro), *Saluto del Ministro Luigi Berlinguer* (nota scritta), *Riflessioni e oltre* (indicazioni, proposte e impegni in chiusura dei lavori).

Una seconda lettera è stata inviata a tutte le scuole elementari medie e superiori della regione in data 28 aprile per diffondere il documento sui programmi e per sollecitare adesioni allo stesso da parte di singoli o di organi collegiali (si veda il punto 3.3).

A tutte le scuole è stata, inoltre, fatta pervenire, assieme all'informazione sulle novità normative, una serie di notizie sul Progetto dell'Istituto, una tabella sinottica delle iniziative in corso e delle risorse disponibili, con la richiesta di portarla a conoscenza di tutti i docenti di storia dell'Istituto ed è stata segnalata l'opportunità che in ogni istituto sia *individuato un docente, possibilmente di storia*, con il preciso compito di collaborare con il Preside per raccogliere idee, pareri, esigenze, bisogni, proposte, richieste, domande dei docenti di storia e comunicarli a questo Istituto da un lato, da un altro lato per raccogliere idee, pareri, proposte, materiali, suggerimenti, indicazioni, appuntamenti di questo Istituto e comunicarli a tutti i colleghi della materia.



3.7. *Incontri di sensibilizzazione e di disseminazione*

Durante tutto l'anno sono stati realizzati in collaborazione con gli Istituti storici provinciali e con il LANDIS alcuni incontri di aggiornamento-sensibilizzazione-assistenza in zone periferiche o in scuole particolarmente attive e interessate che hanno visto la presenza di circa 100 persone.

Sono stati realizzati, inoltre, nel quadro delle attività di coordinamento regionale e di disseminazione dei materiali, tre momenti di riflessione allargata e di confronto tra i Docenti della scuola media e della scuola superiore della regione (uno in rappresentanza di ciascuna scuola) impegnati per la prima volta nell'attuazione della normativa Berlinguer, la Sovrintendenza e gli Ispettori, i Provveditorati e gli Uffici studi con Commissioni Novecento, i Docenti afferenti agli Istituti storici della Resistenza, al Landis, al Gramsci, al Cidi, all'Uciim e altre Associazioni in tre seminari inter-provinciali (per favorire al massimo la partecipazione) di aggiornamento-formazione in servizio di mezza giornata (dalle 15.30 alle 18.30) sulla *Didattica della storia - Novecento*: uno a Rimini il 9 ottobre 1997 presso la Scuola Media Panzini per i Docenti delle province di Forlì, Ravenna, Rimini, uno a Bologna il 13 ottobre 1997 presso la sede dell'IRRSAE per i Docenti delle province di Bologna, Ferrara, Modena, uno a Reggio Emilia il 20 ottobre 1997 presso l'ITC Levi per i Docenti delle province di Parma, Piacenza, Reggio Emilia.

Nel corso degli incontri ai quali hanno partecipato complessivamente più di 300 persone sono state date alcune indicazioni operative e alcuni punti di riferimento; in particolare sono stati distribuiti alcuni materiali di sintesi delle esperienze e dei progetti 97-98 (repertorio delle risorse materiali e umane), alcune indicazioni

bibliografiche (storiografia e materiale didattico) e il volume *Apprendimento e cultura storica* e sono state svolte tre relazioni, una di presentazione del libro e delle iniziative IRRSAE (Flavia Marostica), un'altra di presentazione delle iniziative e delle risorse umane e materiali da parte dei rappresentanti locali di LANDIS/Istituti (Piani attività 97-98) e una terza di riflessione sulle diverse rilevanze presenti nella storiografia del Novecento e di presentazione di alcune suggestioni per la costruzione di curricoli (C. Grazioli).

3.8. *Risorse finanziarie utilizzate*

L'ammontare complessivo delle spese sostenute dall'Istituto per l'insieme delle attività svolte nel 1997 è di £. 8.550.000 così ripartiti (arrotondando): 11.000 minute spese + 952.000 spese postali per invio comunicazioni alle scuole + 194.000 spese di missione per la responsabile del progetto + 875.000 rimborso spese viaggio e missione docenti Commissione-Gruppo SoFiA + 1.446.000 deregistrazione lezioni docenti universitari corso di formazione per formatori + 5.072.000 retribuzione attività di formazione docenti nel corso di formazione per formatori e nei seminari di sensibilizzazione.

4. *L'IRRSAE Emilia Romagna fuori*

L'insieme di iniziative svolte ultimamente dall'Istituto sulla storia e in particolare sulla storia del Novecento ha suscitato un certo interesse anche a livello nazionale. Oltre agli echi sulla stampa del Convegno del 2.12.1996, del libro pubblicato a febbraio, del documento sui programmi in riferimento al riordino dei cicli di cui è stato fatto cenno nei precedenti paragrafi, ripetutamente l'Istituto nella persona di chi scrive è stato chiamato a presentare i risultati delle proprie ricerche e il quadro delle proprie iniziative. Limitandosi a ricordare solo le

occasioni alle quali è stato possibile essere presente e portare un contributo si possono citare:

- il 10 aprile il coordinamento della tavola rotonda su *Nuovi curricoli e formazione degli insegnanti* al Convegno *Novecento: quali domande per gli insegnanti di storia?* organizzato a Bologna dal Landis e dall'Associazione Proteo nell'ambito della Fiera del libro per ragazzi;

- il 5 maggio una relazione su *Dalla ricerca - azione alla sperimentazione assistita: un modello per l'innovazione didattica e la formazione dei docenti* al Convegno *Scienze geo-storico-sociali - per un curricolo continuo* organizzato a Milano dall'IRRSAE Lombardia;

- il 26 settembre una relazione su *Insegnare il Novecento: esperienze e proposte* al Convegno *La storia del Novecento nella scuola italiana* organizzato a Brescia dalla Fondazione Luigi Micheletti;

- il 24 ottobre una relazione su *Dalla storia alle storie: spunti per la didattica* al Convegno *Del razzismo e di altri demoni* organizzato a Bologna dall'Associazione I Fuorinclasse e dall'Istituto per i beni culturali della Regione Emilia Romagna;

- il 12 novembre una relazione su *Provare ad insegnare il Novecento* al Convegno *Il Novecento a scuola* organizzato a Brescia dal CIDI di Brescia insieme con le Edizioni scolastiche Bruno Mondadori e i *Viaggi di Erodoto*;

- il 28 novembre lezioni e lavori di gruppo su *Cambiamenti recenti nel profilo cognitivo dei ragazzi della media* (resoconto della ricerca sull'insegnamento/apprendimento della storia del Novecento e sulle ricerche che dal 1993 l'Istituto fa sui giovani in ingresso alla scuola superiore) al Corso di perfezionamento in Storia e Didattica della storia del Dipartimento di Scienze storiche e sociali dell'Università di Bari nel modulo *I giovani e la storia*. ■



Parole della ricerca n. 2 MODELLO DI RICERCA

di Paolo Senni

Per “Modello di ricerca”, in questa breve puntualizzazione intendo quell’insieme, non sempre facilmente definibile, di assunti, ipotesi, procedure, protocolli e strumenti che costituiscono il corpo di una ricerca. Una delle origini della difficoltà di definizione dei “modelli di ricerca” in campo educativo credo derivi dalle concezioni filosofiche e gnoseologiche che ispirano le diverse pedagogie e, di conseguenza, dall’assenza di significati (e convenzioni) unanimemente condivisi sulle terminologie e le relative concettualizzazioni.

Un esempio può essere costituito dai diversi significati che vengono attribuiti all’aggettivo “qualitativo”, quando è collegato alle parole “ricerca” o “metodologia” o “dato”.

A volte viene definita come “qualitativa” una ricerca in cui i dati statistici vengono letti, interpretati o “incrociati”, mentre c’è chi è propenso a considerare “qualitativa” solamente una ricerca in cui le informazioni sono state procurate con metodologie processuali calde o di contatto, ove tali differenziazioni, al di là dei problemi lessicali, affondano le radici in diverse concezioni della possibilità di conoscere e definire la realtà.

Un altro esempio possono essere le ambiguità che nei rapporti internazionali o nelle traduzioni nascono attorno alla parola “educazione” che in italiano ha significato diverso dal termine anglosassone “education” o francese “éducation”.

Ma ritengo al tempo stesso: 1. che la difficoltà di definire o classificare le ricerche nel campo dell’educazione sia una ricchezza e sia profondamente legata alla sua essenza; 2. che sia indispensabile che ogni ricercatore o ricerca (oltre a produrre i risultati) dichiarati, nel modo più esauriente possibile, i propri assunti, la propria metodologia, il proprio modello in termini concreti e di processo senza affidarsi solo ad etichette o termini convenzionali. Credo di aver implicitamente fatto trasparire cosa non intendo per “modello di ricerca” in campo educativo: un insieme di regole e procedure standardizzate

valide in tutti i casi, ma, a questo proposito, rimando per l’approfondimento della questione propriamente epistemologica, ad alcuni autorevoli saggi.¹

Ricerca nella scuola

Partendo dai due presupposti: 1. Che negli istituti scolastici sia in atto costantemente una ricerca migliorativa istituzionale e professionale, più o meno consapevole (a dispetto delle norme e del quadro politico-istituzionale) e 2. che il presente tentativo di parlare della ricerca con sei parole, debba servire al mondo della scuola, ai dirigenti e agli insegnanti, presento un’area problematica che può costituire terreno di ricerca negli istituti, individuando: il risaputo (o “prericer-

ca”), inteso come condizioni favorevoli o sfavorevoli e alcune proposte di procedure e di strumenti attorno cui è possibile formare un “modello di ricerca” specifico e personalizzato. Individuo nel contempo nella Ricerca-Azione una possibile strategia di risoluzione di problemi di un’organizzazione, riferendomi, quindi, ad una metodologia di ricerca dal punto di vista di chi è interno al processo ed “è costretto a far ricerca” durante la svolgimento della propria professione. (Sulle stesse aree problematiche la ricerca ufficiale avrà condotto o conduce o condurrà la sue ricerche, mettendo a disposizione della scuola i risultati, sia teorici, sia empirici o applicativi.)

La gestione dell’anno scolastico: preiscrizioni, formazione classi, Pei, Collegio dei docenti, Consigli di classe, valutazione individuale e di istituto, gite scolastiche, bilancio preventivo e consuntivo, ecc.

il risaputo o prericerca

condizione sfavorevoli:

- c’è molto turn over nel corpo docente;
- il corpo docente è fisso e c’è poco ricambio;
- il preside cambia tutti gli anni;
- ogni anno sembra di cominciare da capo, non c’è memoria, manca documentazione;
- mancano punti di riferimento;
- c’è molto individualismo e ognuno va per conto suo;
- ecc..

condizioni favorevoli:

- le programmazioni non sono solo cartacee: c’è un rapporto fra progetto e realtà;
- si individua una programmazione pluriennale;
- si cerca di risolvere i problemi di tutti;
- si cerca di instaurare un buon rapporto con l’utenza;
- ecc..

proposte per un modello di ricerca personalizzato

- disporre tempestivamente di tutti i dati necessari: numero alunni, corpo docente, eventuali opzioni, calendario scolastico, ecc.;
- disporre di una relazione di bilancio dell’anno precedente: lati positivi, lati negativi, problemi irrisolti;
- elaborare delle ipotesi da verificare;
- tenere un diario collettivo informale di: testimonianze, proposte, idee “a caldo”;
- avvalersi di un rispecchiamento esterno (il variare della prospettiva può far vedere le cose in modo diverso);
- dotarsi di strumenti di osservazione sui punti nodali; elaborare degli indicatori di istituto;
- contare e quantificare: ore di lavoro extracattedra;
- individuare incarichi di settore;
- produrre una relazione di fine anno: lati positivi, lati negativi, problemi non risolti;
- individuare piccoli percorsi sperimentali di risoluzione di problemi;
- documentare, anche succintamente, ciò che attiene ai nodi irrisolti



Adottare un “modello di ricerca”: non istruzioni per l’uso.

“Ricerca” fa rima con “modello”? No, se a modello si attribuisce il significato di uno schema rigido e immutabile, sì, se si intendono per modello strategie e procedure motivate e coerenti. Come si costruisce in questo senso un “modello di ricerca” o “esiste un metamodello”? Provo a dare una risposta “raccontando” il percorso della Ricerca-Azione “Metodologie per l’individualizzazione” condotta all’Irrsae Er da un gruppo di insegnanti, rappresentativo della regione, di ogni ordine e grado, da sette tecnici-ricercatori Irrsae Er, un’Ispettrice, con la supervisione di due membri del Consiglio Direttivo. Per fare ciò mi servirò dei seguenti tre punti di riferimento: fatti e attori, problemi, strumenti e azioni. Per quanto riguarda “fatti” e “attori” indicherò le condizioni “storiche” che hanno spinto degli individui a compiere la ricerca, per quanto riguarda “problemi” indicherò quali erano le difficoltà da risolvere e per “strumenti” e “azioni” indicherò, in corrispondenza, ciò che è stato messo in atto nell’ambito della Ricerca-Azione, per cercare di risolverle. Di fatto la parte “strumenti e azioni” rappresenta la parte pratica del “modello di ricerca” adottato.

| | FATTI E ATTORI | PROBLEMI | STRUMENTI E AZIONI |
|-----------------------------|---|--|---|
| preicerca | sette tecnici-ricercatori Irrsae e due membri del direttivo concordano nel ritenere che l’individualizzazione sia uno snodo centrale del sistema scolastico italiano; | cosa significa individualizzazione? cosa fanno gli insegnanti quando ritengono di essere individualizzanti? quali le maggiori difficoltà che ostacolano l’individualizzazione? quali le risorse possibili? quali gli itinerari di formazione? | lavoro preparatorio interno allo staff di ricerca: prericerca con relazioni; ricerca bibliografica; documentazione sulla risorsa interna eventualmente esistente; elaborazione di una mappa provvisoria; |
| lo sfondo | il Consiglio Direttivo finanzia la ricerca; vengono invitati circa 60 insegnanti di tutti gli ordini di scuola, di tutte le province e di differenti discipline; si dà ufficiale inizio alla ricerca con una relazione sull’individualizzazione del prof. F. Frabboni, la cui prima fase termina nel giugno 1995 con l’elaborazione di un documento sui significati e sui bisogni; | come iniziare la ricerca con gli insegnanti? come realizzare nella R-A il principio del protagonismo degli attori-insegnanti con la preicerca? come fare emergere una situazione di sfondo sull’individualizzazione? come costruire una mappa nuova e diversa da quella prodotta in preicerca? | lavoro con gruppi misti di riflessione e autoanalisi; prima definizione dell’ipotesi della ricerca; miniquestionario individuale sull’individualizzazione; riflessione e sintesi delle esperienze individualizzanti presentate; elaborazione di una mappa sull’individualizzazione; ; elaborazione del documento “Elementi per uno sfondo sull’individualizzazione”; |
| i modelli | siamo nell’ottobre 1995, il gruppo si è ridotto a 35 insegnanti; si sono evidenziati i “bisogni” di formazione più sentiti dagli insegnanti nell’ambito della comunicazione e della metacognizione; lo staff decide due giornate residenziali centrate sugli input formativi; l’organizzazione, altro problema emerso nella mappa, viene volutamente per il momento lasciato in sospenso; | come legare input formativi teorici alla concretezza dei bisogni?; quali input scegliere? | ridefinizione dell’ipotesi della ricerca; si decide di prediligere in ogni intervento i “metodi attivi” di formazione; si scelgono interventi-azioni su: comunicazione, osservazione, metodi attivi e metacognizione, in cui gli insegnanti possano portare la loro esperienza, filtrarla e analizzarla; |
| microsperimentazioni | nel marzo 1996 si riprendono le attività ed è il momento di passare alla produzione di percorsi, se possibile, utilizzabili anche da altri. | come organizzare le microsperimentazioni? è utile preparare delle proposte? come validare i percorsi? quali strumenti offrire per impostare le ricerche didattiche individualizzanti? | ulteriore definizione dell’ipotesi della ricerca; proposte coerenti coi bisogni; gli insegnanti contropongono altre microricerche e si formano dei gruppi di ordine scolastico; si fornisce la scheda Irrsae “per fare e analizzare ricerca”; concreta progettazione dei percorsi nelle classi; si introduce per la validazione il criterio dell’“indicatore probabilistico” di possibile individualizzazione; gli insegnanti attuano i percorsi, presentano i risultati e si estraggono gli indicatori probabilistici. |

1 Visalberghi, A., *Problemi della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1965; Lovell, K., Lawson, K. S., *La ricerca in campo educativo*, Giunti e Barbera, 1972; De Landscheere, G., *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze; Becchi, E., *L’organizzazione della ricerca educativa*, La Nuova Italia, Firenze, 1973; Nissen, J., Kogan, P., (a cura di), *Research Policy and Practices*, London, 1985; Antiseri, D., *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base. Domande pedagogiche. Risposte epistemologiche*, La Scuola, Brescia, 1985; A.A. V.V., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, F. Angeli, Milano, 1985; Demetrio, D., *Metodi della ricerca qualitativa in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1993



Le nuove tecnologie e la didattica

di Luciano Lelli

alcune riflessioni

La scuola, spesso accusata di ritardi e lentezze, si sta organizzando per tempo e con ingenti finanziamenti per sfruttare compiutamente le opportunità formative delle nuove tecnologie.

1. Non si può di certo ignorare e neppure minimizzare la circostanza che l'odierno panorama culturale, sociale ed economico è profondamente connotato dalla presenza sempre più massiccia e imponente delle tecnologie informatiche, telematiche e multimediali. Entrate in scena con molta discrezione oltre quindici anni addietro esse hanno finito con l'occuparla egemonicamente tutta, fino a far apparire coloro che con esse non hanno *feeling* e se ne tengono alla larga *demodé* e totalmente *out*. Pur volendo rifuggire dai massimalismi e dalle enfattizzazioni, non si può passare sotto silenzio l'alta probabilità che per l'incidenza nell'universo della comunicazione l'invenzione del computer si debba assimilare a quella gutemberghiana della stampa a caratteri mobili. Dal convincimento deriva l'obbligo di una istituzione come la scuola, entro la quale presso che tutto è comunicazione, di prendere coscienza della transizione epocale, di non attardarsi nel "medioevo" ma di includere con ogni consapevolezza critica nelle sue pratiche il nuovo potentissimo strumento.

2. Nel contesto del convincimento sopra accennato, assume un grande rilievo la recente iniziativa del Ministero della Pubblica Istruzione di varare uno strategico e pluriennale "Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche" (PSTD),

dotato di un ingente finanziamento (mille miliardi in tre anni), operazione virtualmente di portata tale che, se effettivamente verrà realizzata nei termini e nei tempi progettati, si proporrà, oltre che come la più vasta e ambiziosa azione di formazione del personale scolastico italiano, quale intervento culturale in grado di porre, una volta tanto, l'Italia all'avanguardia in campo internazionale, in una prospettiva di sviluppo dei comportamenti formativi dell'istituzione scolastica potenzialmente enorme.

Il PSTD, descritto in un folto documento propedeutico e in due circolari, la 282 che lancia in concreto l'operazione e configura i progetti che le scuole sono tenute ad approntare per compartecipare al programma, la 425 che delinea le modalità di attuazione della formazione degli insegnanti, tocca una molteplicità di questioni, diverse delle quali connotate da intensa problematicità, non sempre avvertita né a livello di ricerca e riflessione critica né, tanto meno, dagli operatori scolastici; una siffatta carenza di consapevolezza però può rivelarsi pernicioso, inducendo o assunzioni ingenuità delle nuove tecnologie o adesioni passionali fuor di raziocinio. Gli appunti che seguono si prefiggono di mettere in guardia, di frapporre cautela, avverso l'uno e l'altro atteggiamento.

3. *L'informatica per la didattica.* È funzionale considerare il computer solo uno strumento, indubbiamente dotato di grande potenza e potenzialità ma da non mitizzare e neppure da demonizzare. Esso ha evidente natura di *estensore delle facoltà umane*, secondo il significato desumibile dalle argomentazioni di M. McLuhan (cfr. *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore). Quindi il computer va sempre e comunque pertinentizzato

come macchina al servizio della persona umana, sempre controllata e governata, mai in posizione di dominio. In tale ottica l'informatica, di cui tanto oggi si parla e favoleggia come della nuova scienza di cui la scuola si deve appropriare, non è e non deve effettivamente essere al centro dei processi innovativi prossimi venturi (essa comunque, come si sa, è da tempo presente, anche a prescindere dal suo nesso con le più recenti tecnologie, pure nei programmi didattici della scuola elementare) ma va dimensionata al servizio della didattica, come complesso di conoscenze basilari necessarie per migliorare (probabilmente) l'insegnamento/apprendimento di tutte le discipline.

4. *La telematica.*

Avverso la mitizzazione progressiva di questa impetuosa novità la cautela e la diffidenza debbono essere ancor maggiori di quelle da opporre all'irruzione nelle scuole dell'informatica. Internet infatti, la "strabiliante" rete comunicativa che annulla le distanze tra le varie contrade del mondo e lo rende davvero "villaggio globale", in ottica scolastica rischia - come qualcuno sagacemente ha osservato - di essere una magnifica soluzione per un problema non bene identificato. Si può infatti sostenere che Internet - eccezion fatta magari per applicazioni molto particolari e specializzate - sia davvero uno strumento imprescindibile e indispensabile per lo studio e la ricerca culturale? Io manifesto l'avviso che serva, opportunamente inteso nelle sue potenzialità e ben dimensionato, ma attenzione, sarebbe pernicioso se dagli studenti esso venisse percepito come alternativa al libro, sia pure quello di testo, al quale invece la "rete delle reti" non può insidiare il primato in quanto veicolo di



cultura e formazione.

Emergono comunque almeno tre opportunità di Internet che sarebbe miope non esplorare con attenta disponibilità: la possibilità che essa offre di conferire risalto primario alla valenza comunicativa delle produzioni linguistiche degli alunni anche mediante “facile” pubblicazione in apposite pagine WEB, sottraendo così la formazione linguistica alla sua consueta autoreferenzialità mediante, appunto, la sua collocazione in circuiti comunicativi reali; la facoltà, sempre nella prospettiva di formare linguisticamente e culturalmente, mediante pratiche reali e molteplici di autentica comunicazione, di assumere nelle consuetudini didattiche la *posta elettronica*, come forma tecnologicamente raffinata quindi attualissima di una tipologia operativa da tempo valorizzata e raccomandata nei processi di formazione linguistica, la *corrispondenza interscolastica*; l’attitudine della rete a sviluppare nei discenti che in essa navigano atteggiamenti di “decentramento da sé”, spirito di comprensione, rispetto e tolleranza nei riguardi dell’ “altro da sé”, appunto perché la tradizionale percezione del vicino e del lontano, del simile e del diverso può venire completamente riassetata da facili e immediati contatti e connessioni con informazioni, punti di vista, visioni del mondo fino a ieri spazialmente e psicologicamente “distanti”.

5. La multimedialità.

Il mercato delle attrezzature informatiche nelle sue esternazioni pubblicitarie batte oggi con insistenza ossessiva sul tasto della multimedialità, mirando evidentemente a inculcare la duplice convinzione che essa sia indispensabile negli odierni processi culturali e che i computer di ultima generazione ne siano i realizzatori esclusivi. Anche le disposizioni che hanno configurato il PSTD indulgiano sovente sulla magica parola, con l’intenzione - non saprei se esplici-

ta o frutto di adesione un poco acritica a un *trend* diffuso - di disseminare nei docenti il convincimento che la pratica della multimedialità sia in grado di produrre mirabilia negli apprendimenti degli allievi e che, dunque, esimersi da essa sia di grave nocimento alla produttività delle procedure didattiche.

In proposito occorre stare in guardia dalle esagerazioni, apportate vuoi da interessi economici vuoi da professioni di fede non sottoposte al vaglio dell’analisi razionale. La multimedialità, intesa come sinergia di veicoli comunicativi ed espressivi, di linguaggi e di codici, è certamente importante e largamente praticata nell’universo della comunicazione: ma gli apprendimenti non si basano in esclusiva su di essa, non sempre ne traggono evidenti e duraturi vantaggi ed inoltre essa non è stata affatto inventata dal computer. La didattica della scuola dell’infanzia e di quella elementare, per esemplificare, punta da sempre sull’integrazione dei linguaggi, mirando alla conquista dei codici più specialistici e formalizzati prendendo l’avvio da media informali e d’uso comune, con frequenza connessi negli atti comunicativi reali. Rispetto agli altri mediatori (il quaderno, il libro, la lavagna, ...) il computer ha il vantaggio di sintetizzare con grande evidenza e potenza i linguaggi che filtra, tanto da far apparire l’integrazione degli stessi come esito “inventato” dalla sua forza di mediazione.

Soprattutto in prospettiva scolastica e didattica una equilibrata delimitazione della multimedialità e del suo rapporto con il computer giova alla funzionalità dei processi d’insegnamento e d’apprendimento, in specie se si presta orecchio alla tesi che almeno in larga misura la sinergia intenzionale dei codici nei processi didattici non ha da essere un fine ma una strategia, mira essenziale della quale è l’acquisizione e la corroborazione della competenza nella fruizione e

nella produzione dei *messaggi verbali*, dovendosi ancora e forse per sempre riconoscere il primato cognitivo e culturale del codice verbale, in particolare di quello scritto e che, di conseguenza, sarebbe lesiva del diritto degli allievi alla più significativa maturazione delle loro facoltà intellettuali e comunicative la messa in questione di tale convincimento.

6. L’ipertestualità.

Soprattutto la diffusione di Internet ha costretto a prestare una intensa attenzione all’ipertestualità (la “rete delle reti” del resto è appunto una ragnatela di trasmissione di ipertesti). La parola ha appena fatto il suo ingresso in campo scolastico e con l’aggressività peculiare di quanto afferisce all’informatica e connessi pretende di farla da padrona, di spazzare via procedure e pratiche fino a ieri reputate primarie e imprescindibili. Sicché si assiste con frequenza, nell’attuazione del PSTD, all’idiozia di corsi di formazione nei quali, a insegnanti che a malapena hanno visto un computer da vicino, viene con enfasi proposta la fruizione e la pratica di ipertesti, significando loro che o si buttano dentro la nuova scoperta o sono inevitabilmente *démodé*, malinconicamente *out*.

Anche in merito a questa problematica innovazione ritengo opportuni alcuni pacati ragionamenti, miranti a dimensionare con equilibrio il fenomeno, almeno per quanto concerne le sue eventuali valenze formative. Per chiarezza argomentativa, definisco *ipertesto* ogni messaggio verbale il quale non procede linearmente e sequenzialmente ma ammette, sollecita anzi, divergenze di percorso, ramificazioni degli itinerari d’approccio a partire da parole-chiave enfatizzate, personalizzazioni anche radicali dei tracciati cognitivi. In genere sono assimilate agli ipertesti le strutture comunicative nelle quali i rinvii sono a messaggi iconici o/e sonori: in tali circostanze sarebbe più pertinente la denominazione di



ipermedia, che evidentemente afferiscono al dominio della multimedia su cui mi sono già intrattenuto.

Di per sé l'ipertesto non è una novità assoluta: ogni forma testuale infatti si situa in una griglia di rimandi, linguistici e non, che gli conferiscono natura ipertestuale; non si può poi ignorare che forme testuali come il dizionario, l'enciclopedia, il saggio corredato da note, ... sono a tutti gli effetti ipertesti. E allora? La fruizione e la produzione di ipertesti (forse meglio: di tipo ipertestuale) implicano valenze positive ma hanno insiti in sé anche dei pericoli, sul piano della formazione alla comunicazione e cognitiva. Esse infatti, se maniacalmente perseguite come per amor di novità qualche docente non si ritrae dal fare, di certo allenano per così dire al pensiero divergente ma possono non agevolare affatto quello convergente, fondamentale per le operazioni cognitive di analisi, sintesi, deduzione, induzione, per il potenziamento delle quali sono forse più pertinenti duri e rigorosi percorsi testuali. In metafora: l'ipertesto funziona (nelle pratiche smodate dello stesso) come il mezzo televisivo fruito da un maniaco dello *zapping*; di certo costui interviene dando una configurazione molto personalizzata ai messaggi a cui si accosta, costruisce di fatto un ipermedium, ma è qualcosa di caotico, frastornato e frastornante.

Quando poi gli allievi vengono sollecitati a costruire ipertesti narrativi, applicando una logica combinatoria che consente la messa in scena di una quantità presso che infinita di tracciati testuali, attenzione: il gioco può essere anche simpatico e gratificante ma la creatività e lo sviluppo della capacità d'invenzione, via, decisamente risiedono altrove.

7. Libro e computer.

Qualcuno paventa (altri magari auspicano) che l'egemonia progressiva del computer "faccia fuori" il libro, come strumento

essenziale della cultura, della conservazione e della trasmissione dei saperi. C'è, nella contrapposizione dei due *media*, esagerazione e smania di sensazionalismo, come in tutte le asserzioni estremistiche e apocalittiche. Si può, con ragionevole certezza di non discostarsi dalla realtà effettuale, sostenere la tesi che libro e computer conviveranno a lungo, non intralciandosi ma anzi integrandosi sul piano della formazione scolastica e culturale *tout court*.

Ciò non significa poi che il libro in quanto oggetto fisico debba necessariamente conservare la "forma materiale" che gli è propria da oltre quattro secoli: non si può anzi escludere che il *supporto oggettuale* muti, nell'immediato magari non su tutta la linea e con scelta esclusiva, come è avvenuto più volte nel corso dei millenni, dalla tavoletta d'argilla, al foglio di papiro, alla pergamena, alla carta; ma, date per scontate alcune connotazioni indotte dalla "forma materiale", anche il libro elettronico per struttura e finalità, in quanto luogo di manifestazione e azione della lingua scritta (il codice di uso generalizzato dotato della maggior formalizzazione e potenza semantica fra tutti), non si discosterà poi troppo, per capacità di attrazione e forza educativa, dai primi usciti dai torchi a caratteri mobili che Gutenberg genialmente inventò.

Evidenza bene la reciproca disponibilità ad integrare le proprie potenzialità di libro e computer la metafora coniata da Umberto Eco, rilanciata dal ministro Berlinguer, del "banco a due piazze": ogni studente all'esordio del terzo millennio, dunque, dovrebbe potere transitare, con immediatezza e tutta naturalezza, da una postazione corredata dalla strumentazione tradizionale della frequentazione dei saperi (con i libri in primaria collocazione) ad una contigua animata dal computer e dalle sue periferiche multimediali, occasione di rinforzo e di dinamizzazione degli

apprendimenti apportati dagli approcci consueti, opportunità di valorizzazione e potenziamento di strategie cognitive che i modi abituali d'apprendere troppo spesso lasciano in ombra.

8. La formazione dei docenti.

L'impegno di avviare tutti gli insegnanti italiani a un uso consapevole e capillare delle nuove complesse strumentazioni implica uno sforzo di formazione di imponenti dimensioni e il Ministero della P.I. l'ha intrapreso, con tempestività e previsione di ingenti risorse. Ma, come in tutte le operazioni strategiche molto innovative e intrise di incognite, incombe il rischio di errori di percorso e di fallimenti sul piano degli esiti da conseguire.

Il pericolo più consistente è, forse, insito nell'enfaticizzazione, nei processi di formazione, delle componenti tecnologiche e informatiche. È ovvio che per acquisire una sufficiente abilità nell'uso delle nuove strumentazioni occorre una propedeutica alfabetizzazione informatica: ma sbagliano coloro che ad essa riservano tutto o quasi il tempo della formazione, approfondendo nell'impresa presso che intere le energie. L'alfabetizzazione informatica deve essere calibrata come momento d'approccio di non eccessiva durata, per lasciare presto il *primato alla didattica*, vale a dire a una sistematica riflessione operativa dei docenti sulle potenzialità che le tecnologie informatiche, telematiche e multimediali hanno in sé di affrontare positivamente concreti e ricorrenti problemi di insegnamento e di apprendimento. E dunque è pertinente inferire che la vasta impresa sarà coronata da successo se gli insegnanti percepiranno i nuovi strumenti quali facilitatori dei percorsi di insegnamento e potenziatori degli apprendimenti, non già come una fastidiosa moda della contemporaneità alla quale si è costretti a sottostare.

Ancora, è prevedibile che si incor-

continua in ultima pagina



di Ivana Summa

Autonomia e dirigenza ricerca di un profilo professionale

In questi ultimi anni l'IRRSAE/ER ha realizzato attività di formazione manageriale dei dirigenti scolastici, mettendo a punto un modello formativo avanzato, perché mirato essenzialmente ad attivare processi di formazione personali, rielaborando esperienze passate, ma soprattutto costruendo le competenze professionali necessarie a governare scuole autonome.

Nel quadro di incertezze che sempre accompagnano i periodi di grandi mutamenti, tutti avvertono l'esigenza di confrontarsi e riflettere su ciò che all'orizzonte comincia ad apparire con sempre più chiarezza. Per venire incontro a questo bisogno l'IRRSAE /ER ha realizzato, il 16 Dicembre, a Bologna, un Seminario per i dirigenti scolastici della Regione, centrato sul tema della formazione e del profilo professionale del dirigente scolastico delle future unità scolastiche autonome.

L'IRRSAE /ER ha voluto questo incontro, non soltanto per la attualità della tematica, ma perché ci sta lavorando con gli strumenti che gli sono propri - la formazione, la sperimentazione, la ricerca - accompagnando in questi ultimi anni tutti quei cambiamenti che hanno preceduto e anticipato la grande riforma dell'autonomia delle scuole. Questo retroterra rappresenta un patrimonio importante, senza il quale sarebbe estremamente difficile oggi parlare di bilanci e prospettive soprattutto in funzione di quello che la legge stessa prevede esplicitamente: "gli istituti regionali di ricerca, speri-

mentazione e aggiornamento educativi ... sono riformati come enti finalizzati al supporto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche autonome" (comma 10, art. 21 della legge n. 59 del 15 marzo 1997).

E' con questo spirito, dunque, che facciamo alcune riflessioni: per recuperare positivamente il lavoro svolto in una prospettiva di allargamento e di evoluzione, necessari per gli spazi creati dalla legge e, soprattutto, per i nuovi scenari di grandi trasformazioni strutturali che si vanno, pur tra tante contraddizioni, disegnando.

Il bilancio

Ma cosa è stato realizzato in questi anni nell'ambito della formazione per la dirigenza?

Innanzitutto, occorre ricordare che ci sono stati due significativi affidamenti della Direzione Generale della scuola elementare; significativi per i cospicui finanziamenti assegnati, ma anche per le indicazioni scientifiche e metodologiche veicolate dal Progetto generale che accompagnava le relative circolari rivolte agli IRRSAE e per l'accreditamento che conferivano agli Istituti in ordine alla loro capacità di implementare il modello generale, elaborato in sede ministeriale, nelle situazioni locali attraverso una ricerca di un modello formativo che abbiamo definito di tipo *adhocratico*.

Abbiamo dovuto così affrontare un problema che - ogni volta che si vuole realizzare una formazione in servizio di adulti professionisti - bisogna risolvere in via prioritaria: come offrire una proposta uguale per tutti - una formazione *pret a porter*, per dirla con J.Goguelin - ma che sappia corrispondere alle misure di ciascuno, in termini di bisogni percepiti e/o

inconsapevoli, aspettative, desideri, progetti di sviluppo dei contesti lavorativi in cui le persone sono inserite. Si è trattato per noi di pensare ad un'offerta di formazione dentro la quale ciascuno potesse collocarsi, trovando soddisfazione agli aspetti personali, ma anche inseribile in un contesto più ampio nel quale tutti potevano ritrovarsi con un patrimonio comune di conoscenze costruite insieme, sia nei momenti di attività d'aula, sia nei momenti di studio personale, sia nei momenti di ricerca/sviluppo condotti in team di progetto. Si doveva, in sostanza, individuare un'area specifica della formazione, che sapesse conciliare gli aspetti istituzionali che premevano alla Committenza Ministeriale (si trattava, è bene ricordarlo, di sostenere il processo di innovazione provocato dalla Riforma della scuola elementare e dalla revisione degli ordinamenti e dei programmi), con le esigenze concrete delle scuole che stavano innovando, con le attese dei dirigenti scolastici coinvolti, ma soprattutto con le nuove sfide innovative che stavano coinvolgendo tutti i tipi di scuola e, per certi versi, tutta la pubblica amministrazione: Progetto d'istituto e Carta dei servizi; trasparenza, partecipazione e semplificazione come nuovo stile del *management* pubblico; qualità come processo culturale interno e come valore aggiunto del servizio. Per realizzare tutto ciò si sono fatte delle scelte che oggi possono sembrare scontate, ma che allora non lo erano:

- la realizzazione di una ricerca sulla cultura organizzativa dei direttori didattici, curata dal prof. P. Romei dell'Università di Bologna, con il supporto di alcuni tecnici IRRSAE e con gli



Ispettori tecnici operanti nella nostra regione;

- la messa a punto di un modello formativo basato sull'approccio interattivo-costruttivista, che ci ha consentito di utilizzare due strumenti formativi nuovi: la conversazione guidata per attivare il ciclo motivazionale della formazione e per recuperare positivamente la matrice cognitiva dei partecipanti; il book formativo per ricostruire le biografie formative individuali;
- l'utilizzazione di un'attività denominata "credito formativo", realizzata come studio e ricerca individuale, strettamente collegata al progetto di ricerca-azione, documentata da prodotti specifici ed autodichiarata;
- strumenti di valutazione dell'efficacia dell'attività formativa, prima durante e dopo;
- formazione di un gruppo di dirigenti scolastici formatori, da utilizzare nella conduzione di team di progetto;
- partecipazione pubblica per comunicare i risultati di ricaduta formativa come reale cambiamento di alcuni aspetti della gestione scolastica: si fa riferimento alla partecipazione, in questi ultimi due anni, al COM.PA. (Salone della Comunicazione della Pubblica Amministrazione) con due significativi interventi per migliorare concretamente la qualità dell'offerta formativa, uno relativo ai modi con cui la scuola comunica con i propri utenti, l'altro relativo ai processi di autovalutazione d'istituto.

L'impianto formativo sopra sinteticamente tracciato, come si può agevolmente dedurre, mirava, oltre all'apprendimento di specifiche capacità manageriali rilevanti per la gestione di scuole autonome, anche a stimolare nei dirigenti scolastici partecipanti la dimensione della "self-efficacy", intesa come la fiducia e l'aspettativa che un professionista d'alto profilo

deve avere di saper padroneggiare con successo le diverse situazioni di lavoro in cui si trova, ma anche quelle in cui si potrà trovare in futuro.

Per poter fare un bilancio completo occorre aggiungere che tale ampia attività formativa ci ha indotto ad utilizzare le risorse presenti sul territorio. Quindi, molto ha significato per noi avere consulenti scientifici come il già nominato prof. P. Romei e uno specialista della psicologia del lavoro e delle organizzazioni come il prof. M. Depolo, entrambi dell'ateneo bolognese. Oggi, oltre a poter contare ancora sulla collaborazione di questi esperti, tanto più preziosa in quanto consapevoli del percorso formativo finora realizzato, possiamo contare sulle competenze e le risorse messe a disposizione dalla sede di Bologna della Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione, attraverso uno strumento formale come il Protocollo d'intesa sottoscritto tra i due partners (S.S.P.A. ed IRSSAE/ER) nella primavera del 1997 e presentato ai Provveditori agli Studi della nostra regione come opportunità immediatamente fruibile, anche nelle iniziative di aggiornamento provinciale.

Le prospettive

Nonostante il quadro generale sia finora ancora sfocato in quanto può fare riferimento soltanto ai "segnali deboli" che provengono dal Ministero, giunti finora a molti ufficiosamente, ma che oggi trovano una loro presenza nel D.M. n. 765 e nella C.M. n. 766 entrambi del 27 novembre 1997, è possibile e doveroso fare alcune considerazioni, dettate soprattutto dal patrimonio di conoscenze fin qui accumulato nel realizzare attività formative mirate per la dirigenza, ma che non sono del tutto scevre da implicazioni politiche che sarà facile inferire.

Partiamo, innanzitutto, da una prima riflessione sulla formazione

dei dirigenti scolastici, che è quella relativa al riconoscimento di una specifica dirigenza, del tutto ascrivibile all'interno del decreto legislativo 3 febbraio 1993 n. 29 e successive integrazioni: ciò comporta implicazioni giuridiche molto rilevanti e per i dirigenti scolastici e per le scuole da essi dirette, in quanto tutta la normativa non può sfuggire alle logiche sottese al decreto sopra citato, compresa una formazione mirata al passaggio dalla carriera direttiva a quella dirigenziale.

Tuttavia, occorre considerare che questo passaggio può essere considerato o un rito di iniziazione ad una nuova funzione e carriera del cui valore simbolico non si può dubitare, oppure un percorso culturale e tecnico per incoraggiare, facilitare e sostenere la ricostruzione di un'identità professionale che, non partendo certamente da zero, dovrà fare i conti sia con un'esperienza lavorativa da cancellare per gli aspetti di cultura burocratico-formale e da valorizzare nelle "expertises" che ha creato in coloro che hanno anticipato il nuovo, sia con capacità da costruire ex-novo. Per queste ultime in particolare, ci sembra, per l'esperienza formativa maturata in questo campo, che non possano essere semplicemente mutuabili, nei contenuti e nei metodi, da altri contesti a cui la scuola può essere accomunata ma ai quali non può essere assimilata. Il riferimento va alla cultura aziendalistica di mercato (non alla cultura imprenditoriale e all'approccio culturale di tipo organizzativo), ma anche alla cultura della P. A. che sta tentando faticosamente di rinnovarsi ma la cui ottica di servizio è ancora molto lontana dalla consapevolezza che la scuola ha rispetto alla propria funzione pubblica. La dirigenza scolastica specifica va, dunque, pensata nei suoi aspetti di specificità, perché a partire da questi si possa costruire una formazione specifica.



Quale formazione, dunque?

L'attesa definizione normativa del ruolo, delle funzioni e delle competenze dei capi d'istituto, nonché degli ambiti di gestione diretta e degli spazi decisionali sarà determinante per la definizione del profilo professionale, ma non potrà dare indicazione alcuna sul modello formativo e le connesse strumentazioni metodologiche. Questa parte, infatti, ha a che vedere con aspetti tecnico - specialistici che fanno riferimento a diverse ipotesi teoriche ed implicazioni operative, all'interno delle quali "gli esperti" (e, tra costoro, c'è la scrivente) nominati dal Ministro nel dicembre '97 dovranno effettuare delle scelte rilevanti sul piano dell'efficacia della formazione attivata.

Ci sembra utile, dunque, agganciare il discorso sulla formazione dei dirigenti scolastici al dibattito sulla formazione degli adulti operanti in diversi contesti organizzativi, arricchito, in questi ultimi anni, di contributi nel campo della formazione manageriale. Proprio per questi motivi, sono contemporaneamente aumentate le esigenze di confronto sugli aspetti teorici, sui modelli operativi, sugli strumenti della formazione. Nell'ormai vastissima letteratura sull'argomento emergono una serie di concezioni di formazione cui fanno da corollario percorsi formativi che intrecciano diverse prospettive teoriche.

Infatti, il dibattito sulla formazione di adulti professionisti in questi anni '90 ha posto con forza la necessità di arrivare ad una concezione di formazione, intesa essenzialmente come processo di cambiamento professionale, che incida sull'area del sapere, del saper fare e del saper essere.

Perché si realizzi una formazione intesa come strategia per il cambiamento, occorre progettare percorsi formativi che non comincino e si concludano nelle aule, ma che in forma modulare e flessibile

prevedano la valorizzazione dei crediti formativi che si vanno acquisendo, la individualizzazione dei percorsi per raggiungere risultati irrinunciabili, la ricerca/sviluppo all'interno dei propri contesti di lavoro o di contesti di lavoro diversi, secondo le ipotesi delle metodologie del "learning by doing". Scelte forti sul piano teorico e profondamente innovative sul piano operativo richiedono assunzioni forti ed esplicite di responsabilità da parte della committenza.

Proprio queste ultime considerazioni ci inducono a toccare un ulteriore elemento: la valutazione della formazione, non solo del corso propriamente detto, ma della sua efficacia sui partecipanti, in termini di cambiamento professionale. Ora, se esistono numerosi strumenti e tecniche per rilevare il gradimento delle attività formative proposte e tutto ciò si può fare facilmente, più difficile sul piano teorico e più costoso per la sua realizzazione è la valutazione in termini di efficacia. E' possibile valutare il cambiamento dei partecipanti scandagliando i saperi acquisiti sul piano teorico, ma bisogna essere consapevoli che va anche valutato il cambiamento che si manifesta concretamente nei comportamenti sul lavoro (il cosiddetto "effetto di ricaduta", dopo la formazione). Noi crediamo che la valutazione della formazione non debba essere soltanto un momento finale, ma debba accompagnare il percorso formativo fin dal momento dell'avvio, attraverso l'utilizzazione di dispositivi che attivino un processo di autovalutazione personale, proseguendo poi, nella fase di realizzazione, con la correlazione sistematica e costante tra i saperi trasmessi teoricamente e il loro utilizzo in processi di ricerca/azione. E' proprio in questo passaggio, infatti, che si producono cambiamenti concreti nei contesti di lavoro dove la nuova professio-

nalità si esprime man mano che si va costruendo, attraverso il graduale abbandono di *routines* e difese organizzative e l'adozione di nuovi più adeguati schemi d'azione.

Le considerazioni esposte sono particolarmente rilevanti per l'attività formativa che dovrà avviarsi nel prossimo autunno con una chiara finalità istituzionale: orientare la professionalità già esistente verso un cambiamento che è un percorso personale, ma che deve tradursi in risultati organizzativi.

Infatti, l'evento più significativo per la formazione è proprio il passaggio dal cambiamento individuale al cambiamento organizzativo, perché se le persone cambiano (apprendono e praticano una nuova cultura), possono far cambiare (far apprendere e far praticare la nuova cultura) le organizzazioni.

La formazione di coloro che lavorano dentro le scuole con funzioni di direzione, appare, in tal modo, davvero come una funzione strategica, perché direttamente correlata con le dinamiche complessive dello sviluppo innovativo delle organizzazioni scolastiche.

Infatti, se consideriamo che le organizzazioni si sviluppano, crescono ed evolvono assumendo, introiettando e trasformando conoscenze ed informazioni - quali norme, saperi pratici, comportamenti, valori, assunti teorici - la formazione istituzionale ha il compito di garantire un apprendimento organizzativo tramite l'accreditamento delle conoscenze tecniche interne, ma anche attraverso l'organizzazione selettiva di conoscenze specialistiche orientate non tanto alla sostituzione di quelle precedenti, quanto all'accrescimento delle capacità e dei comportamenti individuali, in vista di una crescita globale di tutta l'organizzazione.



L'esperienza bolognese del CD/LEI

di Margherita Pedoni

Il "Centro di Documentazione" e "Laboratorio di Educazione Interculturale" nasce a Bologna nel 1991 per rispondere alle esigenze educative poste dal fenomeno migratorio.

È un pomeriggio invernale (il 31 gennaio 1998) quando la Sala dello Zodiaco di Palazzo Malvezzi (sede della Provincia) si anima per un incontro culturale, sicuramente di richiamo per quanti operano in ambito pedagogico nella città di Bologna e sul territorio circostante. Sulla locandina d'invito si legge un titolo accattivante perché di grossa attualità e provocatorio per la sfida culturale che propone: "Una scuola aperta al mondo". Si tratta infatti della presentazione, al pubblico dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, degli operatori dei servizi e degli studenti universitari, delle associazioni di volontariato e degli immigrati, delle "proposte didattiche", delle "iniziative interculturali" e dei "progetti europei" ideati dal CD/LEI per la scuola. Si parlerà dunque d'interculturalità e soprattutto si racconterà quello che tale istituzione (collaborando con altre agenzie educative), in concreto, sta facendo da alcuni anni ed ha intenzione di promuovere per il 1998, in questo campo dell'educazione.

Che cos'è CD/LEI ?

Il CD/LEI, la cui sigla significa "Centro di Documentazione" e "Laboratorio di Educazione Interculturale", nasce a Bologna nel 1991 per rispondere alle esigenze educative poste dal fenome-

no migratorio. Più precisamente, esso è il risultato di un "protocollo d'intesa" fra quattro delle maggiori istituzioni cittadine:

- il Provveditorato agli Studi ed il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, entrambi promotori della costituzione del centro;
- l'Assessorato alla Istruzione Pubblica della Provincia e l'Assessorato al Coordinamento delle Politiche Scolastiche del Comune di Bologna, entrambi sostenitori dell'iniziativa in quanto firmatari del protocollo.

Si tratta dunque di un "organo di raccordo e coordinamento interistituzionale", le cui finalità sono: "individuare, promuovere e costituire supporti scientifici, culturali e strumenti da mettere a disposizione di Enti, Istituzioni e Associazioni, pubblici e privati, gruppi di volontariato, come singoli, che operano nel campo dell'integrazione interculturale dei minori, dell'alfabetizzazione linguistica e sociale e della formazione professionale degli adulti stranieri".

Allo scopo di favorire un corretto funzionamento del centro, nel "protocollo d'intesa" sono stati previsti:

- il Comitato di Indirizzo e Coordinamento; esso indica le linee generali dell'attività, approva il programma annuale degli interventi, si impegna a reperire i finanziamenti necessari, cura i rapporti con la Regione Emilia Romagna; infine, verifica i risultati delle attività svolte;
- il Gruppo di Lavoro Tecnico/Scientifico; esso cura i rapporti tecnici con gli Enti, le Associazioni (comprese quelle degli stranieri immigrati) e gli studiosi con i quali il centro intende collaborare, elabora il programma

annuale degli interventi che sarà sottoposto all'approvazione del Comitato di Indirizzo e Coordinamento, valuta "in itinere" le attività ed i singoli progetti proponendo eventuali modifiche ed integrazioni.

Il CD/LEI è ubicato presso le ex scuole Giordani (v. Libia 53, Bologna) ed è diretto dalla dott. Miriam Traversi (unica figura professionale impegnata stabilmente presso il centro), con la quale collaborano un certo numero di volontarie, per lo più ex insegnanti e giovani laureate.

Come opera il CD/LEI ?

Prima di analizzare le singole funzioni svolte dal centro, mi sembra importante richiamare l'intenzione di fondo che ne caratterizza l'intera attività. Ricorrendo ad uno slogan, potremmo affermare che il CD/LEI è una "istituzione che nasce dal territorio, per mettersi al servizio del territorio stesso". Ciò ha comportato fin dagli inizi un doppio impegno:

- che il Provveditorato, l'Università, il Comune e la Provincia promuovessero una politica educativa interculturale, dalle finalità condivise e gli interventi concordati;

- che il CD/LEI avviasse con le altre agenzie educative del territorio un confronto sia teorico che operativo sulle tematiche, come sulle potenzialità ed i problemi aperti che la realtà interculturale pone.

Sicuramente sono obiettivi ambiziosi e considerarli già pienamente raggiunti apparirebbe inesatto. Tuttavia è corretto rilevare che il CD/LEI stia contribuendo a creare una rete di rapporti intellettuali ed operativi (alla quale partecipano anche alcuni stranieri immigrati, e ci auguriamo che la loro presenza



diventi sempre più numerosa), soprattutto a Bologna, ma anche in alcuni luoghi della provincia, che sta sia favorendo il diffondersi dell'educazione interculturale sul territorio sia offrendo sostegno didattico agli insegnanti e agli operatori dei servizi extrascolastici. Attualmente, le attività svolte dal CD/LEI afferiscono alle funzioni di: "documentazione", "consulenza", "formazione" e "ricerca pedagogica" in campo interculturale. Proviamo ad esaminarle più da vicino.

La documentazione

Ogni anno le operatrici del CD/LEI inviano agli insegnanti un "questionario di rilevazione" finalizzato a censire le esperienze didattiche interculturali svolte nelle scuole bolognesi e a raccogliere sia i relativi materiali di documentazione, che gli elaborati prodotti nel corso delle attività con gli allievi. Le informazioni così acquisite vengono poi organizzate in "schede di sintesi delle esperienze didattiche" e gli elaborati delle classi conservati nei dossier dei "materiali didattici". Entrambi sono quindi messi a disposizione dei docenti che si recano al centro per conoscere quanto altri colleghi hanno già fatto nel campo della educazione interculturale. La documentazione è ormai riconosciuta come una competenza fondamentale della professionalità degli insegnanti. Essa consente al docente di creare una memoria circa un particolare percorso didattico, per poterlo rileggere e rivalutare criticamente tutte le volte che ciò appaia necessario. Documentare significa inoltre rendere visibile presso gli altri componenti della comunità scolastica, i genitori, i tecnici di un servizio, i cittadini di un quartiere..., quanto all'interno della scuola si sta realizzando. Raccogliere le esperienze didattiche presso un centro di documentazione equivale infine a creare un patrimonio di

esperienze e conoscenze che, sebbene maturate da un singolo o da un gruppo ristretto di insegnanti, possono ora essere estese ad un numero ben più ampio di docenti. Purtroppo è da rilevare come presso il CD/LEI sia ancora assente la figura del documentalista, fatto che inevitabilmente rende più difficoltoso il funzionamento di tale servizio.

La consulenza

Attraverso la consulenza le operatrici del CD/LEI rispondono al bisogno degli insegnanti di ricevere informazioni:

- sulle "modalità d'accoglienza" nell'ambiente scolastico delle famiglie e degli alunni migranti/nomadi;
- sulle strategie educative/didattiche per favorire "l'integrazione scolastica" degli alunni migranti/nomadi;
- sulle strategie per promuovere la "convivenza democratica" all'interno della comunità scolastica.

Le indicazioni offerte dalle operatrici del centro sono numerose, sempre calibrate sulle caratteristiche specifiche delle diverse realtà scolastiche, spesso arricchite di sussidi ed esperienze osservate in occasione di visite di studio, presso i paesi europei con una maggiore tradizione immigratoria. Esempi significativi sono: il suggerimento di rendere la classe (e



perché no, l'intera scuola) un "ambiente multietnico" con scritte, immagini, suoni, oggetti, cibi...che permettano agli immigrati/nomadi di riconoscersi e di sentirsi valorizzati per quanto di nuovo portano, agli autoctoni di iniziare a fare esperienza di quelle "culture altre" ormai sempre più vicine; la segnalazione dei giochi di autopresentazione/ di ruolo/ di empatia usati per favorire la socializzazione e la cooperazione nel gruppo; l'illustrazione delle strategie didattiche per l'insegnamento dell'Italiano come lingua straniera, secondo l'approccio funzionale, il quale prevede che le lezioni si concentrino sul significato e sull'uso (funzioni) della lingua più che sulle sue strutture grammaticali; la predisposizione di "stanze dei genitori" presso le scuole dove svolgere attività interculturali rivolte alle famiglie immigrate e del luogo. Presso il CD/LEI è inoltre possibile consultare ed ottenere a prestito un'ampia gamma di materiali e sussidi da impiegare nelle attività didattiche interculturali in classe. La biblioteca si compone di diverse sezioni e tra queste particolarmente utili possono risultare le pubblicazioni per l'insegnamento dell'Italiano L2 e di Letteratura infantile. La videoteca comprende sia "films" che "videocassette didattiche" riferite ad esperienze interculturali proposte o già realizzate (in questo caso sono documentazioni) presso le scuole. I "Quaderni del CD/LEI" sono invece raccolte curate dalle operatrici del centro per trasmettere in modo agile sia principi della educazione/didattica interculturale sia suggerimenti concreti per lo svolgimento delle attività in classe. L'idea di molti di essi è infatti nata proprio a seguito della attività di consulenza, man mano che le operatrici del centro venivano a conoscenza dei bisogni degli insegnanti. Meriterebbero tutti di essere segnalati, mi limito a ricordare



il dossier "La scuola comunica..." che raccoglie un insieme di schede bilingue per le comunicazioni scuola-famiglia (è disponibile in ben 13 lingue straniere!). "Dall'accoglienza alla convivenza" è invece il titolo del libro scritto dalla responsabile del centro dott. Miriam Traversi e dalle volontarie dott. Alessandra Durino Allegra e dott. Francesca Fabi. Esso è stato presentato nel corso della conferenza stampa, la mattina del 31 gennaio 1998 e mette in luce i compiti dei capi d'istituto e degli insegnanti nella scuola interculturale. Altre pubblicazioni recenti alle quali ha collaborato il CD/LEI sono infine due vocabolari plurilingue: uno elettronico "Vocabula" ed uno illustrato "Lexico minimo".

La formazione

La formazione rappresenta uno degli ambiti di maggiore operatività del CD/LEI. Il centro si è infatti attivato fin dalle prime origini in questa direzione, per rispondere al disagio professionale degli insegnanti che si trovavano ad accogliere nelle proprie classi bambini migranti/nomadi (fenomeno del tutto nuovo, e piuttosto recente per l'Italia) o che desideravano svolgere attività educative/didattiche interculturali anche in assenza di alunni stranieri. Attualmente il CD/LEI tiene corsi di formazione a tre livelli:

- uno di base sui principi pedagogici e sulle strategie didattiche dell'educazione interculturale; sono presentati concetti come quello di "razza", "identità", "stereotipo", "cultura"..., metodologie per la risoluzione dei conflitti in modo non violento, fiabe, poesie, filmati..., vengono invitati stranieri perché "raccontino" il proprio paese;

- uno intermedio, nel corso del quale, i docenti elaborano "piste di lavoro" oppure "unità didattiche" congruenti rispetto a specifici temi interculturali;

- uno avanzato, incentrato sulla

partecipazione dei docenti al "laboratorio didattico"; agli insegnanti viene infatti chiesto di sperimentare all'interno della propria classe set di materiali didattici interculturali innovativi e successivamente di valutarne gli esiti sul piano degli apprendimenti sociali e cognitivi da parte degli allievi.

Si tratta dunque, in prevalenza, di esperienze di "formazione attiva" che richiamano sempre un certo numero di insegnanti e permettono di scambiare conoscenze su metodi, sussidi, altri "centri risorse", di esternare dubbi o raccontare (per estenderli ai colleghi) successi professionali. Presso il centro è possibile consultare la documentazione dei corsi, raccolta in alcuni dei "Quaderni del CD/LEI".

La ricerca pedagogica

Dal 1994 il CD/LEI partecipa al progetto europeo D.I.E.C.E.C., la cui sigla significa "Sviluppo dell'Educazione Interculturale attraverso la Cooperazione tra le Città Europee". È all'interno di tale rete (la quale permette scambi di esperienze e materiali per favorire il successo scolastico degli alunni migranti/nomadi), che il centro ha presentato un proprio progetto per la realizzazione di una biblioteca multiculturale itinerante, denominato "Apriti Sesamo". Esso prevede l'allestimento di "valigie multiculturali", ognuna delle quali contenente libri di un diverso paese del mondo (sono presenti anche la cultura zingara ed ebraica), che di volta in volta saranno trasferite presso scuole della città e della provincia, per essere utilizzate nell'ambito di specifici programmi di animazione interculturale. Altri obiettivi del progetto "Apriti Sesamo" sono la creazione di "scaffali multiculturali" all'interno delle biblioteche scolastiche e di quartiere, l'avvio di un percorso formativo interculturale per gli operatori dei servizi, la realizzazione di una guida ai percorsi

bibliografici in più lingue. Esso ha durata triennale (1997-2000) ed ha come partners europei le città di Atene, Helsinki e Cork.

Quali prospettive per il futuro?

A conclusione del pomeriggio pedagogico, è il professore Antonio Genovese, docente presso la facoltà di Scienze della Formazione di Bologna e rappresentante della componente universitaria del CD/LEI, ad indicare le possibili linee di sviluppo futuro per il centro. Le richiamo al termine di questo articolo, così come sono state presentate dallo stesso docente:

- intensificazione da parte del CD/LEI della "capacità di coordinamento" delle risorse e delle iniziative del territorio, al fine di dare maggiore visibilità e di sfruttare nel modo migliore le possibili sinergie tra i vari organismi sia pubblici che privati, che operano in ambito interculturale;

- collegamento "in rete" dei vari "centri di documentazione interculturali pubblici/privati", compreso il CD/LEI; al momento esiste la sola esperienza della "Rete dei Centri di Documentazione Handicap" promossa dalla Regione Emilia Romagna;

- intensificazione della partecipazione del CD/LEI ai "progetti europei", al fine di abbracciare (e contribuire a creare) una politica educativa interculturale di matrice internazionale e di portata globale rispetto alle esperienze di vita di tutti;

- promozione dei "periodi di studio all'estero" sia per gli studenti delle scuole superiori che per quelli universitari;

- promozione della figura del "mediatore culturale" presso le scuole ed i servizi del territorio, allo scopo di superare le difficoltà di comunicazione dovute alla lingua e di garantire un incontro culturale simmetrico, fra immigrati/nomadi ed autoctoni.



di Armando Luisi

Per il potenziamento linguistico un'esperienza di laboratorio

Abbiamo realizzato, in collaborazione con la Biblioteca Comunale e le scuole elementari di S. Chirico Raparo (PZ), un laboratorio linguistico secondo il modello messo a punto all'interno della ricerca inter-IRRSAE sul "Potenziamento delle capacità di comprensione e produzione della lingua scritta".

I prodromi

All'interno della ricerca inter-IRRSAE sul "Potenziamento delle capacità di comprensione e produzione della lingua scritta" lo scrivente ha coordinato, per conto dell'IRRSAE Emilia Romagna, un gruppo di servizio avente il compito di mettere a punto il metamodello del laboratorio linguistico da utilizzare come base per la parte sperimentale della ricerca.

Il lavoro, svolto con il contributo di rappresentanti degli IRRSAE Valle d'Aosta e Piemonte, è stato presentato agli IRRSAE partecipanti in un seminario apposito, nel mese di marzo 1998. A margine delle attività di elaborazione, si è avviata la progettazione di un *Laboratorio linguistico* con il responsabile della Biblioteca Comunale di S. Chirico Raparo (PZ) da realizzare nella locale scuola elementare. Il progetto è stato messo a punto nel rispetto dei tratti distintivi del modello e con l'intento di perseguire due obiettivi coincidenti: per noi, la taratura del modello e la verifica della sua fattibilità sul piano pratico; per la Biblioteca e la Scuola elementare, l'attuazione di un'iniziativa che, attraverso un'esperienza linguistico-comunicativa e

la conoscenza del territorio, potesse portare gli alunni a una più matura consapevolezza di essere cittadini del proprio paese.¹

L'esperienza ha avuto fin dalla sua fase embrionale un'esplicita valenza formativa perché ispirata ai caratteri della ricerca sul campo. A tale scopo, il percorso ha previsto il coinvolgimento:

- a) degli insegnanti nelle fasi di progettazione, attuazione e verifica finale;
 - b) degli alunni nella progettazione dell'intervento didattico (scansione delle attività);
 - c) ancora degli insegnanti per il controllo e la regolazione in itinere.
- L'iniziativa, che si è realizzata nel periodo dal 20 al 25 aprile 1998, è stata scandita secondo i seguenti criteri:

a) rispetto dei *nodi essenziali del laboratorio linguistico* evidenziati dalla seguente mappa concettuale;

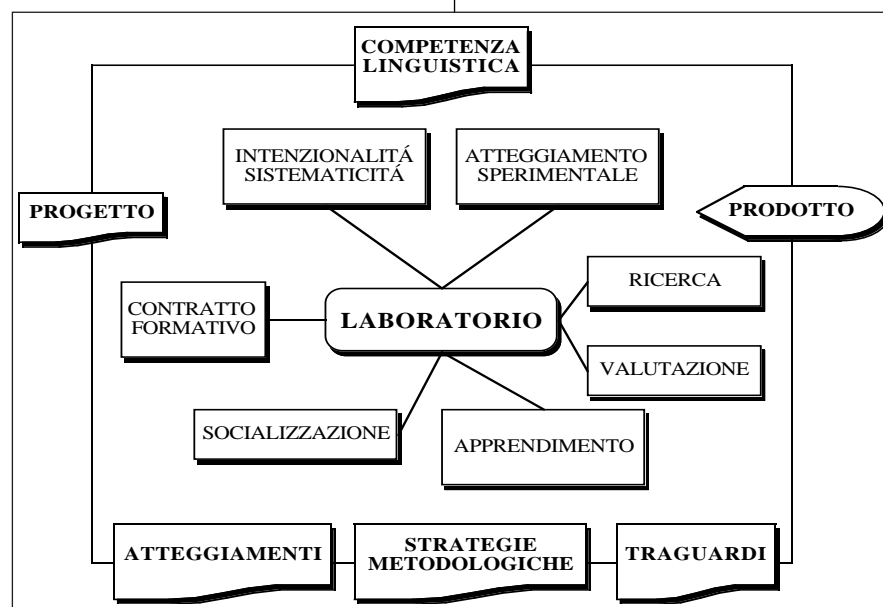
c) la *valorizzazione delle preconoscenze* degli alunni in relazione agli argomenti da trattare;

d) la *valutazione quotidiana* effettuata con gli alunni sia in ordine ai *prodotti* realizzati, sia relativamente alle strategie poste in essere (*processi*);

e) il ricorso a *diverse modalità di raggruppamento degli alunni*, in maniera da poter sperimentare il lavoro individuale e quello collaborativo, per piccoli gruppi o per gruppo classe;

f) la *riflessione sull'attività svolta* (sia con gli alunni, sia con gli insegnanti) in maniera da trarne spunti per il miglioramento;

g) la *rendicontazione finale*, con la presentazione alla comunità intera dei prodotti realizzati e con la raffigurazione/esplicitazione dei processi e dei percorsi effettuati.



b) utilizzo del *contratto didattico* quale strategia privilegiata per la condivisione degli obiettivi e l'assunzione dei compiti da parte dei docenti e degli alunni;

1. Perché i laboratori

«La scelta del laboratorio come modello di intervento didattico è fondata sull'ipotesi che il laboratorio possa essere un'occasione di:



- implementazione del curricolo linguistico;
- introduzione di aspetti di flessibilità in una struttura e in un'organizzazione tendenzialmente rigide;
- coinvolgimento degli alunni nelle attività didattiche;
- potenziamento della rete di relazioni interpersonali che si offrono agli alunni;
- differenziazione dei trattamenti (dell'offerta di istruzione rivolta agli alunni);
- arricchimento delle opportunità di fruizione e produzione della lingua italiana;
- controllo didattico a scopi essenzialmente regolativi e formativi.

Fra le ragioni elencate, meritano una particolare evidenziazione quelle riferite alla qualità della *vita sociale* e alla qualità *cognitiva* che è possibile offrire agli alunni.

L'apprendimento è una funzione individuale che si realizza, per alcuni suoi contenuti, prima e meglio nell'interazione con gli altri. "A certi livelli di sviluppo, l'interazione sociale produce strutturazioni cognitive che l'individuo non padroneggia prima dell'interazione, ma solo dopo".² L'interazione, presupposto per un'alta qualità della vita sociale,

richiede che le persone chiamate a realizzarla possano manifestare il loro pensiero consapevolmente, con adeguati strumenti culturali e comunicativi, con ampi spazi di autonomia. Si tratta di un rapporto sociale che vede nel singolo soggetto e nel gruppo due poli che si arricchiscono reciprocamente: quanto più ricco sarà il contributo che il singolo riuscirà a dare al gruppo per la crescita dello stesso, tanto più potrà fruire del gruppo come risorsa per la sua crescita personale (Dewey). È proprio nel pensiero di J. Dewey e nei caratteri primari della scuola attiva che è possibile collocare la ragione storica dei laboratori.

Il laboratorio può essere il simbolo di una scuola capace di superare i limiti strutturali e di transitare dalla dimensione procedurale (la scuola burocratica) a quella progettuale.

Il progetto

Il *progetto*, che del laboratorio è elemento costitutivo essenziale, permette di porre l'accento sui processi di cambiamento di cui i docenti stessi devono divenire protagonisti. Non possono esservi svolte epocali in grado di modificare il modo di fare scuola e di agire, di conseguenza, sugli effetti dell'istruzione; vi può essere solo

un graduale (e lento) processo di cambiamento desiderato/voluto dal basso (dall'insegnante, che eroga in concreto il servizio scolastico).

Il progetto implica il ragionamento per obiettivi e l'adozione di strategie realizzative sperimentali, euristiche e creative. Di conseguenza, il progetto si coniuga con *flessibilità, riorganizzazione e riprogettazione*; non si concilia con curricoli rigidi né con le rigidità del sistema scuola (che pure dovrebbero avere vita breve con la scuole dell'autonomia).

Il laboratorio, dunque, è un'opzione che avvicina gli alunni alle ragioni della scuola e, viceversa, fornisce agli insegnanti uno strumento per avvicinare il fare scuola alle esigenze degli alunni. È, in sostanza, uno strumento di responsabilizzazione dei docenti (li coinvolge collegialmente nella progettazione, nella realizzazione, nella verifica e nella valutazione) e di attivazione, mantenimento e "direzionamento" della motivazione e degli interessi degli alunni.³

L'organizzazione

Sono stati attivati tre laboratori:

• classi prima e seconda

Prodotto previsto: costruzione di libri con materiali vari, di dimensioni e forme diverse.

Argomenti: piccole storie; filastrocche; giochi di adulti e di bambini, di ieri e di oggi.

• classi terza e quarta

Prodotto previsto: costruzione di materiale informativo e promozionale (manifesti, pieghevoli, tessere, bandi ...).

Argomenti: logo e tessera della biblioteca; pubblicità per la biblioteca scolastica e comunale; "regala un libro alla biblioteca"; concorso lettura.

• classe quinta

Prodotto previsto: costruzione del giornale: opinioni (per argomenta-





re); informazioni; cronache; pubblicità.

Argomenti legati alla realtà locale: reportage sul fenomeno della Madonna che piange; il centro anziani; cronaca di quello che sta accadendo a scuola; informazioni su altre iniziative di particolare rilievo ecc.

I laboratori sono stati attivati *contemporaneamente*. Per ciascuno di essi si è costituito uno staff formato da uno dei formatori IRRSAE e dagli insegnanti operanti nelle classi coinvolte. Per tutta la settimana, tutta la scuola elementare ha sospeso l'ordinaria programmazione e i bambini sono stati coinvolti per l'intera giornata nelle attività previste dal progetto. Gli insegnanti hanno concordato al loro interno forme organizzative e ridistribuzione di incarichi e orari in maniera da permettere una loro prolungata presenza a scuola.

Il contratto formativo

a) con i docenti

In fase iniziale è stato *stipulato* il contratto con i docenti. Esso ha messo in luce (reso espliciti) e condivisi i seguenti sottocapitoli:

- gli obiettivi del lavoro;

- il ruolo dello staff di formazione;
- il ruolo dei singoli insegnanti;
- il compito (e il prodotto desiderato);
- la metodologia;
- le ipotesi di verifica e valutazione.

Dal contratto con i docenti

Ai formatori compete:

- avviare l'attività ed interagire con gli insegnanti e con gli alunni in fase di realizzazione sulla base di una programmazione/progettazione comune e sulla base di un contratto condiviso
- fornire consulenza, aiuto e approfondimenti nonché attivare forme di intervizione e di monitoraggio
- fornire, sulla base di richieste specifiche, spunti di riflessione e approfondimenti teorici sulle tematiche: valutazione; gruppo su compito; pedagogia del contratto; linguistica testuale.

Agli insegnanti compete:

- gestire le attività previste in sede di programmazione
- gestire i momenti di raccordo con lo staff e con gli alunni (diario individuale e sintesi giornaliera)
- prevedere forme di valutazione.

b) con gli alunni

Il primo incontro con gli alunni è stato dedicato al contratto formativo (letto, discusso e sottoscritto da tutti i bambini). Con il contratto sono stati esplicitati gli obiettivi, il tipo di attività, la scansione del lavoro, i livelli di autonomia e di responsabilità degli alunni, le forme per il loro raggruppamento, le modalità di accesso all'aiuto dell'adulto (insegnante o formatore).

La scansione delle attività

Stipulato il patto (al quale, peraltro, i bambini hanno assegnato un grande valore) è stata fatta la scansione delle attività per tutta la settimana, in maniera da rendere esplicito l'itinerario a tutti i bambini. La stessa è stata riportata su un cartellone e mantenuta esposta per le sintesi a fine giornata.

L'operazione è stata svolta con il duplice scopo di chiarire la natura del compito e facilitarne l'assunzione. Gli effetti positivi sono evidenti anche sul piano del mantenimento e del direzionamento della motivazione.

Le preconoscenze

L'attività didattica tradizionale

Dal contratto con gli alunni

Ambito: (descrizione del tema di cui il gruppo si occupa).

Periodo: 20-24 aprile 1998

Visto che: intendiamo passare una piacevole settimana assieme, imparando a fare un giornale (o dei libri, o della pubblicità); lavoreremo in gruppo; produrremo un giornale (o dei libri, o della pubblicità);

- lavoreremo in gruppo, collaborando e rispettandoci a vicenda;
- cercheremo di scoprire insieme a che cosa serve e come si può fare (il giornale, il libro, la pubblicità);
- cercheremo di realizzare [i prodotti], per parlare della nostra scuola e del nostro paese.

Per raggiungere tali scopi utilizzeremo:

- la collaborazione dei nostri insegnanti e di (nome del formatore);
- la collaborazione del responsabile della Biblioteca;
- eventualmente la collaborazione della gente del paese;
- le capacità di ognuno di noi.

Alla fine di ogni giornata, per sapere se il nostro lavoro procede come previsto, faremo il punto della situazione, rispondendo da soli ad alcune domande e poi compilando un cartellone tutti assieme.

Alla fine dei quattro giorni, presenteremo a tutto il paese i nostri lavori, raccontando come abbiamo fatto.

Se troviamo delle difficoltà, ci impegniamo a risolvere il problema discutendo fra compagni nel nostro gruppo di lavoro; se non ci riusciamo, possiamo contare sull'aiuto dei nostri insegnanti e (nome del formatore).

Letto e firmato da (firma dell'alunno) _____

Data, _____



mente intesa (quella di fruizione e produzione direttamente connessa al contenuto del laboratorio linguistico) ha quindi avuto inizio con la *conversazione clinica*, per l'accertamento delle preconoscenze. Attraverso una serie di domande stimolo, seguite all'occorrenza da domande di specificazione, si sono indagati i saperi spontanei maturati dagli alunni sugli argomenti del laboratorio.

Le sintesi grafico-icone delle conversazioni (matrici cognitive) sono state riportate su cartelloni, in maniera da rendere evidente agli stessi alunni le caratteristiche dei saperi posseduti e la loro importanza per il compito che si andava a svolgere. L'operazione ha permesso di far acquisire agli alunni la consapevolezza di quanto già sanno e fanno: era possibile percepire *ictu oculi* la *meraviglia* e lo *stupore* di alunni che scoprivano di sapere molte cose sui nuovi argomenti di studio, senza che nessuno glieli avesse mai spiegati intenzionalmente.

Lo svolgimento del compito

Definito e assunto il compito, il suo svolgimento è stato curato nel rispetto del *contratto*, consentendo agli alunni di formulare proposte e di consultarsi fra loro. Per quel che riguarda gli aspetti tecnici delle tipologie testuali adottate,

si è utilizzato un approccio induttivo: scoperta delle regole di funzionamento attraverso l'analisi di testi. Successivamente, le regole scoperte sono state affinate con il contributo dei formatori; quelle finali sono state utilizzate per le produzioni individuali e di gruppo. Per la correzione delle produzioni individuali si è fatto ricorso a strategie diverse: la messa a punto collettiva, il confronto con i componenti del gruppo di lavoro, l'autocorrezione.

Data la natura del lavoro e tenuto conto che il tema di base era *adulti-bambini ieri-oggi*, si è reso necessario in alcuni casi il coinvolgimento di persone esterne alla scuola (parenti, amici, conoscenti), allo scopo di acquisire informazioni, pareri, punti di vista sui temi affrontati dai vari gruppi.

Di alcuni contributi resta traccia evidente nei prodotti finali (giornale, libri di giochi ...).

Al termine di ogni giornata ad ogni alunno sono state formulate alcune domande, allo scopo di fare la messa a punto sugli aspetti di contenuto e su quelli di processo. Ai più piccoli, le domande sono state poste oralmente (e le risposte sono state registrate dall'insegnante o dal formatore); ai più grandi è stato fornito un foglio sul quale i bambini stessi potevano scrivere le loro risposte

individualmente. Anche in questo secondo caso, comunque, è stata sempre operata una sintesi collettiva, registrata su cartellone, per la ripresa nella mattinata successiva.

Oggi abbiamo realizzato ...

Ciò che ho fatto volentieri insieme con gli altri ...

Le difficoltà maggiori sono state ...

Ho avuto bisogno di aiuto per ...

Ad inizio giornata, la *cerniera* veniva completata con una ripresa di ciò che era stato fatto in precedenza e con l'evidenziazione del compito del giorno in corso.

I due momenti (di sintesi a fine giornata e di ripresa a inizio della giornata successiva) hanno la funzione di garantire la *tenuta* sia in relazione al compito, sia per quanto riguarda gli aspetti di processo anticipato dal contratto.

La presentazione dei prodotti

L'ultimo atto è consistito nella presentazione dei prodotti ai parenti e alla cittadinanza tutta.

È stato allestito un percorso in tre tappe, ciascuna delle quali dedicata a uno dei laboratori svolti. Sono stati presentati i prodotti e, con appositi cartelloni, è stato sintetizzato il percorso svolto, evidenziando tutte le fasi e i contributi dei diversi protagonisti.

L'occasione è stata un utile momento di riflessione:

• dal punto di vista tecnico

tutto il percorso, ma soprattutto la sua fase finale, ha rappresentato un'occasione di riflessione, per i docenti, intorno alle possibili implicazioni sulla pratica professionale individuale e alle future iniziative di formazione. Ciascun insegnante può utilizzare, a seguito di questa esperienza, elementi di valutazione che possono portare alla revisione delle sue pratiche consolidate, anche in tempi lunghi. Occorre che alle valutazioni *a caldo*, influenzate dall'emozione del momento, seguano riflessioni più pertinenti e valutazioni circa





la possibilità di integrare nei propri sistemi d'azione anche procedure nuove e diverse. Solo se vi è un'integrazione *desiderata* e condivisa dal singolo docente, è possibile pervenire alla stabilità del nuovo comportamento eventualmente assunto a modello. Naturalmente, l'ancoraggio personale di nuovi saperi e nuovi modelli d'azione (a saperi e modelli in atto) può essere facilitato dalla pratica del confronto fra docenti.

• *dal punto di vista pedagogico*

La presenza dei genitori di tutti gli alunni e degli insegnanti ha permesso di sviluppare, seppure brevemente, alcune considerazioni circa il ruolo dei bambini nel processo di apprendimento e il valore di ciò che essi già sanno e sanno fare. Il rispetto (e l'istanza di valorizzazione) di ciò che i bambini "sentono", sanno e sanno fare si estende dalla sede scolastica a quella familiare e a quella sociale

tout court. Tutta la dimensione esistenziale (non solo quella scolastica) può essere una palestra di vita, nella quale sperimentare la responsabilità, l'autonomia, l'impegno, la valutazione e l'autovalutazione.

• *dal punto di vista politico-istituzionale*

La scuola sta vivendo un epocale momento di trasformazione che si concluderà con il pieno riconoscimento dell'autonomia didattica e organizzativa. Essa impegnerà tutto il sistema scolastico nella ricerca di nuovi modelli di professionalità docente, di efficaci modelli organizzativi e di intese con tutti i soggetti territorialmente impegnati nella formazione.

Le nuove parole d'ordine saranno *flessibilità, collaborazione, integrazione*, in contrasto con rigidità, burocratizzazione e separatezza del passato (e, in alcuni casi, ancora del presente). L'esperienza vissuta è paradigmatica di un pos-

sibile diverso modo di intendere e praticare l'integrazione fra scuola e le altre istituzioni, non necessariamente dello stesso territorio.

L'intervento coordinato del Comune, di un IRRSAE e degli insegnanti è stato sorretto dalla comune esigenza di arricchire l'offerta formativa destinata alle giovani generazioni (che rappresentano un fattore di sviluppo della comunità locale). ■

¹ L'esperienza è stata realizzata grazie alla collaborazione del dott. Raffaele Rinaldi, responsabile della Biblioteca Comunale, di Fulvia Dematteis e Germano Dionisi, dell'IRRSAE Valle d'Aosta, di Mariangela Ranzini Colombo, già dell'IRRSAE Piemonte. Ha contribuito alle spese di allestimento l'Amministrazione comunale (sindaco dott. Carlo Carlucci).

² W. Doise, *L'elaborazione sociale degli strumenti cognitivi*, in A. Palmonari, P. Ricci Bitti (a cura di), *Aspetti cognitivi della socializzazione in età adulta*, Il Mulino, Bologna, 1978.

³ Dal documento finale sui Laboratori, curato dal gruppo di servizio inter-IRRSAE.

Continua da pagina 9

processo di sedimentazione che attraversa la storia di una specifica società. Certamente le società democratiche condividono alcuni assunti comuni ed essenziali che sono caratteristici e che non hanno frontiere: il ruolo fondamentale della "ragione" sia individuale che collettiva nel governare le condotte ed i comportamenti, l'uguaglianza politica dei cittadini, la sovranità popolare e la partecipazione, il rispetto delle libertà individuali, ecc. Da tutto ciò appare evidente che la democrazia non può essere insegnata o fotocopiata ma deve essere vissuta come dimensione dell'essere. Essa evolve e si modifica nella misura in cui è partecipata ed è forza operante, fonte di esperienza, esito di ricerca condivisa. Dare autonomia alla scuola significa incrementare la democrazia se l'autonomia diviene occasione e strumento per amplificarne i valori di fondo che la caratterizzano. In questo senso decentramento e partecipazione sono strumenti indispensabili e devono essere calibrati per non scivolare nella frammentazione confusa o nell'inganno dell'inutile. In ugual modo occorre dare peso e chiarezza alle competenze affinché le parti sociali (insegnanti, genitori, alunni, comunità) non siano depauperati nell'assolvimento dei ruoli ascritti evitando inutili interferenze o pretese inconciliabili.

In questi giorni è in atto una consultazione promossa dal Ministero della Pubblica Istruzione sull'ipotesi di regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica. Per molti docenti forse costituisce una prima occasione per discutere intorno ad un concetto nuovo del fare scuola. Queste importanti riflessioni non dovrebbero essere limitate ai soli aspetti tecnici ma allargarsi alla comprensione del ruolo che la scuola autonoma è in grado di assolvere nel contesto della crescita democratica del Paese. Un'ulteriore occasione per avvalorare fino in fondo il ruolo professionale che gli insegnanti sono chiamati a svolgere. ■

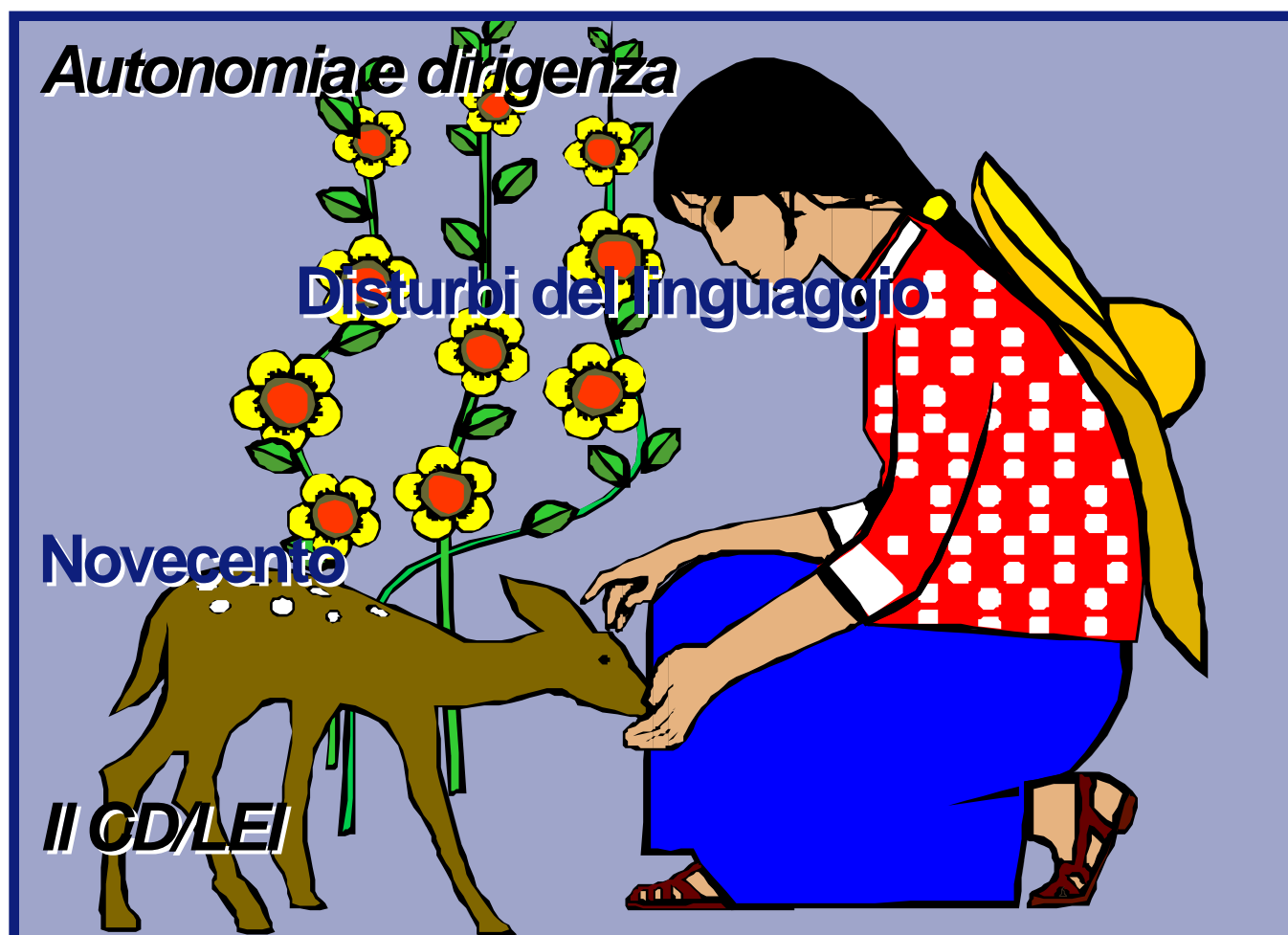
Continua da pagina 29

rerà in un *flop* se il computer e affini non saranno assunti quali mezzi al servizio migliorativo di una didattica "normale" ma quali marchingegni per sviluppi tecnicistici e specialistici (una pratica mitica di Internet e dei suoi linguaggi, l'enfatizzazione della multimedialità, la moda degli ipertesti), prospettive in sé suggestive - ma da bene dimensionare, secondo le avvertenze di cui sopra - ma che, forse, non sono proprio indispensabili e fuor di dubbio fermentatrici della qualità dell'istruzione e, comunque, non proprio alla portata immediata dell'intera popolazione dei docenti.

Sicché, un poco paradossalmente magari, concludo la riflessione mettendo in guardia dagli iperspetti di cose computeristiche, i quali nell'interazione con i docenti in formazione probabilmente sovrappongono agli interessi e alle aspettative non ben configurate degli stessi le proprie tecnicistiche passioni. ■

Anno XVIII
Numero 2
Marzo - Aprile 1998

I NNOVAZIONE EDUCATIVA



2

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

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

IRRSAE



Emilia Romagna

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

| Consiglio direttivo | | Tecnici | |
|---|--|--|--|
| <i>Presidente</i> | Frabboni Franco | <i>Sezione scuola materna</i> | Andreina Bergonzoni Mauro Cervellati |
| <i>Vice Presidente</i> | Lelli Luciano | <i>Sezione scuola elementare</i> | Milena Bertacci Armando Luisi Ivana Suamma |
| Responsabili di servizi e sezioni: | | <i>Sezione scuola media di I grado</i> | Nerino Arcangeli Anna Maria Arpinati |
| <i>Sezione scuola materna</i> | Iattici Antonio | <i>Sezione scuola media II grado</i> | Franco Govoni Francesco Piazzì |
| <i>Sezione scuola elementare</i> | Samorì Gianfranco | <i>Sezione educazione permanente</i> | Sivana Marchioro Paola Vanini |
| <i>Sezione scuola media di I grado</i> | Venturi Gianpaolo e Gamberini Gabriella | <i>Servizio Aggiornamento</i> | Maria Famiglietti |
| <i>Sezione scuola media II grado</i> | Ciampolini Filippo e Labagnara Fulvio | <i>Servizio Sperimentazione</i> | Anna Bonora Flavia Marostica Paolo Senni |
| <i>Sezione educazione permanente</i> | Morgagni Enzo | <i>Servizio Documentazione</i> | Gianluigi Betti Alessandro Candeli |
| <i>Servizio Aggiornamento</i> | Boni Giorgio e Demaldé Villi | | |
| <i>Servizio Sperimentazione</i> | Gamberini Gabriella | | |
| <i>Servizio Documentazione</i> | Ferrari Davide | | |
| Responsabilità e coordinamento di commissioni e progetti: | | | |
| <i>Riforma IRRSAE</i> | Bertolini Pierluigi | | |
| <i>Scuola pubblica e scuola autonoma</i> | Riva Matteo | | |
| <i>Progetti trasversali</i> | Bellagamba Gino | | |
| <i>Progetto Valutazione e continuità</i> | Bellagamba Gino | | |
| <i>Progetti internazionali</i> | Venturi Gianpaolo e Morgagni Enzo | | |
| <i>Segretario</i> | Toni Ruggero | | |



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



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