

Sommario

INNOVAZIONE EDUCATIVA

Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi

Numero 2/3
Aprile 2005

Direttore

Franco Frabboni

Segretaria di redazione

Maria Cristina Gubellini

In redazione

Angela Assirelli
Gian Luigi Betti
Laura Cerrocchi

Direttore Responsabile

Antonio Crusco

Autorizzazione
del Tribunale di Napoli
n. 28 del 16 marzo 2004
Edizioni Tecnodid
Piazza Carlo III, 42
80137 Napoli
P. IVA 00659430631
Tel. 081.441922
Fax 081.210893

Abbonamento annuo euro 45,00
Costo fascicolo euro 10,00



IRRE E. R.

ISTITUTO REGIONALE DI RICERCA
EDUCATIVA PER L'EMILIA ROMAGNA

Via Ugo Bassi, 7 - 40121 Bologna
Tel. 051/227669 - Fax 051/269221

e-mail: Innoedu@irreer.it

Editoriale

Franco Frabboni 3

La parola a...

Enrico Letta 5

Giovanni Biondi 7

a cura di Gian Carlo Sacchi

Il dibattito

La questione della secondaria/2

Gian Carlo Sacchi 8

La ricerca

Per una professionalità colta e continua

Franco Frabboni 11

Voci dall'IRRE

Il progetto RISoRse nella scuola primaria

Francesco Gesmundo 13

Risorse per la scuola.

Gian Luigi Betti e Maria Cristina Gubellini 16

Il ruolo dell'IRRE ER nella diffusione del metodo Feuerstein

Paola Vanini 17

Professionalità e associazionismo

Le Associazioni Professionali degli insegnanti: una risorsa essenziale per la scuola

Nerino Arcangeli 25

Speciale Filosofia

Tra filosofia e scuola

Intervista a Walter Tega

a cura di Gian Carlo Sacchi 37

A cura di Cristina Bonelli:

Fare filosofia a scuola

Ermanno Rosso 39

Sommario

Philosophy for children
Marisa Cogliati 44

Filosofia nella scuola dell'obbligo
Cristina Bonelli 50

Una filosofia europea e la "Dichiarazione di Lisbona"
Giorgio Luppi 54

La filosofia nella riforma dei licei
Franco Paris 57

Scuole in rete

94 scuole per l'ambiente
Milena Bertacci 63

Professionalità docente

Un sistema di laboratori per facilitare e personalizzare l'apprendimento

Dora Mattia 76

Impariamo con i robot
Maurizio Garbati 80

Osservatorio europeo

Creative Learning Method: il ruolo dell'IRRE ER
M. Cristina Gubellini 84

Lo scaffale

Recensioni 86

Gli studenti che si perdono nel bosco

Franco Frabboni

Nella seconda metà del novecento il nostro sistema scolastico ha progressivamente allargato il compasso della propria utenza, tanto da cambiare il volto dell'istruzione pubblica. Una mutazione che va sotto il nome di tramonto della scuola d'élite e di nascita della *scolarizzazione di massa*.

Se è vero che la *scuola di massa* persegue l'obiettivo democratico del diritto di tutti all'"accesso" agli studi, è altrettanto vero che le carenze croniche delle strutture edilizie e dell'offerta formativa (attrezzature didattiche, individualizzazione dell'apprendimento et al.) non sono state in grado di assicurare a tutti il diritto al "successo". Cioè a dire, all'*uscita* chiavi-in-mano di ciascuno studente da uno dei percorsi liceali o professionali sulla strada della vita dove l'attende la vettura fiammante targata *età adulta*.

Negare alle giovani generazioni il diritto al "successo" scolastico significa dare via libera alla malattia sociale e culturale che insidia e affligge il nostro sistema scolastico: la *dispersione*, tanto *materiale* quanto *intellettuale*.

(a) Guarire la scuola di casa nostra dalla patologia della *dispersione materiale* (generata dalle bocciature-abbandoni) significa garantire a tutti gli studenti il diritto di entrata e di uscita da uno dei suoi itinerari di studio. Troppi studenti si perdono nel bosco scolastico: sconfitti in un *ring* che costringe inesorabilmente a *gettare la spugna* o a prolungare per più anni il *match* dell'istruzione superiore.

La *dispersione materiale* nel nostro Paese ha raggiunto cifre terzo-mondiste. Siamo tra gli ultimi in Europa quando a tassi di abbandono. Su 100 allievi che entrano nei percorsi dell'obbligo (nella scuola primaria) soltanto 68 scollinano dalla scuola secondaria superiore con in mano un titolo finale di studio. L'ultima finanziaria non ha investito "un-euro" su settori strutturali del nostro sistema scolastico che sono determinanti per potere raffreddare la *dispersione materiale*: edilizia scolastica, servizi mensaminibus, attrezzature didattiche per il recupero dei debiti cognitivi, strategie di orientamento.

(b) Guarire la scuola dalla patologia della *dispersione intellettuale* (generata da un insegnamento "riproduttivo": verbalistico e nozionistico) significa rimuovere il gap esistente tra *insegnamento* e *apprendimento*. Tra il quanto viene insegnato dai docenti (prevalentemente tramite la lezione) e il quanto - troppo poco - viene appreso dagli studenti (controllato tramite fulminee prove di valutazione).

Vale a dire, una cifra troppo elevata di allievi non trova nelle aule scolastiche le condizioni didattiche (strutturali, organizzative, cognitive) per potere *interiorizzare* e *capitalizzare* i "saperi" dell'istruzione ufficiale. L'apprendimento conseguentemente va in tilt, provocando una sorta di "sordità" cognitiva nei confronti delle forme superiori della conoscenza. Il "capitale" di conoscenze resta del tutto *riproduttivo* (alimentato prevalentemente dai dispositivi mnemonici, automatici, ripetitivi della mente) e non si fa "capitale" *produttivo* e *creativo* (alimentato prevalentemente dai dispositivi metacognitivi ed euristici della mente: di analisi, di sintesi, di applicazione, di metodo, di intuizione e di invenzione).

Dunque, anche la *dispersione intellettuale* di casa nostra non gode di buona salute. E questo mette a rischio il progetto intercontinentale della *formazione lungo l'intero arco della vita*.

Sommario

Ovviamente, è la scuola ad essere chiamata sul banco degli imputati. La comunicazione giudiziaria le rimprovera di essere generatrice di *dispersione intellettuale*. Nel senso che i suoi prodotti di conoscenza (gli apprendimenti) accusano una scarsa conservazione temporale, soffrono di breve durata, di rapida dissoluzione cognitiva. In altre parole. La scuola non sembra in grado di promuovere e abilitare quei dispositivi mentali *superiori* (di analisi e di sintesi, di induzione e di deduzione, di *problem solving* e di *best practices*) fondamentali per alimentare la macchina della mente non solo di accumuli cognitivi, ma anche di *formae mentis* capaci di sviluppare le capacità logiche, operative, euristiche e generative del pensiero. Queste, godono abitualmente di una lunga durata cognitiva, di un'elevata conservazione delle conoscenze e delle metaconoscenze.

Enrico Letta

Come vede il ruolo della scuola e della formazione nel futuro dell'Europa?

L'Europa deve produrre conoscenza e idee, investendo sui *talenti*. Credo che questa sia la chiave per il rilancio competitivo dell'UE, dell'Italia. Servono le competenze per mettere a frutto le capacità a disposizione e per valorizzare la specificità della persona, evitando il pericolo dell'omologazione. Non ci si sottrae oggi alla competizione internazionale. Ho molta paura quando si parla di economia senza prima fare i conti con la storia. Che il nostro modello di sviluppo debba essere rivisto è scontato. Detto questo, bisogna dare prova di lungimiranza. Sul "come" rivederlo. In Europa deve rimanere, prevalentemente, l'industria con forte capitale umano. Continuare caparbiamente a voler competere sui costi non ci porta a nulla. Dobbiamo differenziarci e mettere il sapere al primo posto. Le cito un dato: un recente rapporto della Commissione ha mostrato che le riforme strutturali indicate nell'Agenda di Lisbona darebbero un forte impulso alla crescita, e che, in particolare, investimenti adeguati in conoscenza potrebbero accrescere il PIL di quasi un punto percentuale.

Fino ad ora i programmi europei hanno promosso prevalentemente scambi tra studenti, docenti, ecc.: questo ha contribuito alla costruzione di una cultura europea?

I gemellaggi culturali con l'estero sono aspetti essenziali per costruire un prezioso "dialogo di sviluppo", costruttivo e all'avanguardia. Facendo sistema si può essere più efficaci. Gli studenti italiani che partecipano ai programmi Erasmus vanno all'estero, frequentano università straniere, si con-

frontano con giovani di altri Paesi. Tornano, sicuramente, *più europei*, pronti a integrarsi anche nel mercato del lavoro internazionale. La mobilità, più che essere temuta, deve essere un'arma da sfruttare. E in questo ci deve essere reciprocità. Nell'epoca dell'economia della conoscenza, fare baricate, e non scambiare sapere, è una strategia perdente. La strada, invece, è una maggiore integrazione e armonizzazione di tutto il percorso formativo. Finora, bisogna dirlo, l'Italia non ha valorizzato abbastanza i vantaggi arrecati dall'Unione sul versante della cultura.

Europa degli Stati o delle regioni: quali ricadute sul sistema scolastico e formativo?

Europa dei territori, anzitutto. Il che significa Europa più vicina ai cittadini e alle loro esigenze. In questa prospettiva, anche nell'ambito della formazione deve realizzarsi compiutamente quel sistema di *governance* di cui si sostanzia la costruzione europea e che riconosce a ciascun livello istituzionale – comunitario, nazionale, sub-statale – pari dignità nel soddisfacimento delle istanze dei cittadini, soprattutto in chiave di responsabilizzazione decisionale. Più nello specifico, ritengo che alle istituzioni europee competa sempre di più un ruolo di indirizzo in materia, da attuarsi, ad esempio, attraverso una sollecitazione costante a investire in capitale umano. Il dibattito in sede di revisione di metà percorso dell'Agenda di Lisbona conferma, come detto, questa tendenza. Agli Stati membri deve, tuttavia, rimanere la responsabilità politica in termini di organizzazione dell'offerta e predisposizione di una cornice unitaria di riferimento. Alle regioni e agli enti locali, infine, spetta la delicata funzione da un lato di supporto al-

l'amministrazione centrale e dell'altro di valorizzazione delle specificità culturali dei singoli territori. Si tratta di un equilibrio difficile, da raggiungere – ancora una volta – attraverso una felice applicazione del principio della sussidiarietà.

La questione delle risorse finanziarie: se il Fondo Sociale Europeo verrà destinato ai nuovi Paesi che sono entrati a far parte dell'Unione, quali conseguenze ci saranno sui nostri progetti?

La domanda, così come è posta, rischia di essere deviante: non è corretto, infatti, affermare che il Fondo Sociale Europeo sarà destinato ai Paesi dell'Est Europa. Ci sarà, questo è vero, una nuova allocazione delle risorse, ma, per non cadere in allarmismi prematuri, si deve tener presente che le

decisioni relative sia alla quantità delle risorse da parte dell'Unione, sia alla loro distribuzione non sono state ancora prese in via definitiva. Proprio in questi mesi, mi sono impegnato in prima persona in sede di Parlamento europeo su entrambi i fronti, ossia affinché le risorse non vengano ridotte - come vorrebbero alcuni Stati membri - e affinché le regioni italiane non siano penalizzate dalla nuova allocazione delle stesse. È certo, però, che il criterio della competitività e della riduzione degli sprechi assumerà ancora più rilievo: per questo sarà importante per chi usufruisce di tutti i fondi lavorare sulla qualità dei progetti presentati e sul loro effettivo valore aggiunto.

L'intervista è stata raccolta da Gian Carlo Sacchi

Giovanni Biondi

Come vede il ruolo della scuola e della formazione nel futuro dell'Europa?

Nel documento OCSE presentato al Consiglio dei Ministri di Dublino nel 2004 si dice che la scuola non avrà ancora a lungo il “monopolio” della formazione e che è necessario trasformare la scuola in una learning organization queste due a mio parere sono le parole chiave su cui costruire il cambiamento nei prossimi anni ritengo infatti che trasformare la scuola da una scuola dell'insegnamento ad una dell'apprendimento sia contemporaneamente una risposta alle necessità della società della conoscenza che richiede sempre di più competenze piuttosto che semplici conoscenze. In questo modo la scuola potrà anche salvare il suo ruolo.

Una trasformazione però sta avvenendo nella stessa organizzazione della scuola in tutta Europa e questa trasformazione si basa principalmente sulle nuove tecnologie e sulle potenzialità che queste offrono per trasformare gli “ambienti di apprendimento”.

Fino ad ora i programmi europei hanno promosso prevalentemente scambi tra studenti, docenti, ecc.: questo ha contribuito alla costruzione di una “cultura” europea?

Gli oltre un milione di studenti che hanno partecipato ad Erasmus e gli oltre 10.000 insegnanti e studenti che ogni anno hanno occasioni di mobilità in Europa attraverso il programma Socrates rappresentano certamente un investimento per l'Europa dei cittadini. Vorrei sottolineare che i fondi investiti sulla scuola rappresentano un eccezionale moltiplicatore in grado di coinvolgere famiglie-studenti e lo stesso territorio nel quale la scuola è in-

serita. In molti casi invece assistiamo a finanziamenti che vengono gestiti da enti e istituzioni che non sono in grado di garantire alcuna ricaduta e che, addirittura, nascono soltanto per partecipare a bandi europei: progettifici quindi attrezzati ed agguerriti per rispondere alla competizione europea ma non in grado di contribuire alla costruzione di una “cultura europea”.

Europa degli stati o delle regioni: quali ricadute sul sistema scolastico e formativo?

Si tratta di un tema di estrema attualità. In questo momento, in Italia certamente, i contenuti – nella più larga accezione – le conoscenze, non sono “territorializzabili”. Una regione che volesse farlo naufragherebbe immediatamente in un “localismo” la società della informazione da questo punto di vista ci insegna esattamente il contrario. Il livello nazionale è pertanto il livello minimo di riferimento per quanto riguarda le conoscenze perciò i “contenuti”: dalle esperienze didattiche ai *Learning Object*, quindi la dimensione è nazionale-internazionale. Nello stesso modo in cui il sostegno ai processi di innovazione, ad esempio, è un problema che si può affrontare solo sul territorio.

La questione delle risorse finanziarie: se il Fondo Sociale Europeo verrà destinato ai nuovi Paesi che sono entrati a far parte dell'Unione, quali conseguenze ci saranno sui nostri progetti?

Conseguenze inevitabili sono la riduzione dei fondi disponibili e pertanto una maggiore concorrenza nella partecipazione ai progetti.

L'intervista è stata raccolta da Gian Carlo Sacchi

La questione della secondaria/2

Gian Carlo Sacchi

A giudicare dalle reazioni un po' di tutte le parti, politiche, sindacali, imprenditoriali, ecc., alla presentazione della bozza di decreto sul secondo ciclo, bisogna rilevare che nel nostro Paese continua ad esistere una "questione della secondaria". Il Ministro ha ribadito che si tratta di una bozza aperta, che inizia il suo iter consultivo, in vista dell'entrata in vigore a decorrere dal 2006/07, e che vuole innanzitutto mettere ordine nella giungla degli attuali indirizzi sperimentali.

Che la scuola superiore italiana si stia modificando attraverso molteplici *sentieri*, in assenza di una *strada* maestra di riforma generale, è stato constatato dal CENSIS ormai diversi anni fa, ma che questa strada, sul piano politico e culturale, si faccia fatica a trovarla anche ora di fronte all'attuale decreto è altrettanto un dato di fatto.

Certo si tratta di un primo approccio, ma dal dibattito innescato si può capire che nel nostro Paese vi sono ancora diversi pensieri sulla scuola secondaria, che questi non convergono con le diverse parti politiche, ma non coincide neppure l'idea proposta dalla legge n. 53 con le tante sperimentazioni in atto.

Perciò non si tratta proprio solo di mettere ordine, ma di chiedersi di quale ordine si tratti, perché ad esempio quasi nessuna delle esperienze corrisponde all'idea di *terminalità* indicata nei documenti diffusi da fonte ministeriale.

Ancora va detto che la bozza di decreto a sua volta rimanda ad altri provvedimenti della massima rilevanza, quelli ad esempio relativi alla definizione dei livelli essenziali delle prestazioni, che dovrebbero coinvolgere sia il canale dell'istruzione che quello dell'istruzione e formazione professionale, il quale a sua volta è di competenza esclusiva delle regioni.

Una prima serie di riflessioni emerge dall'architettura complessiva del decreto, che pone l'obiettivo di promuovere la personalizzazione del percorso formativo. I caratteri più rilevanti di tale approccio sono riconducibili da un lato alla legge che portò gli istituti professionali al diploma di maturità quinquennale, superando la qualifica triennale, per consentire a tutti l'accesso all'università, e, dall'altro, all'evidenza data alle problematiche evolutive e orientative del biennio. La persona, infatti, va aiutata nello sviluppo della sua personalità in un contesto di pari opportunità, all'interno del quale possa fare esperienze formative ricche, anche provenienti da diversi contesti, tra i più significativi quello relativo al sapere, ma anche quello del lavoro. Pur avendo previsto le "passerelle" sembra facile come un liceale dopo la maturità possa accedere all'istruzione e formazione superiore, un po' meno è il viceversa, quando uno studente formatosi per il mondo del lavoro voglia accedere all'università, dovendo frequentare un quinto anno di liceo e sostenere un altro esame di stato.

La cosa più interessante per gli insegnanti, ma non solo, sono i quadri orari dei licei, dai quali è difficile dire se si tratti più di una licealizzazione degli istituti tecnici o di una tecnicizzazione degli stessi licei, viste le tante materie e le poche ore per ognuna.

Un dato interessante, già in atto in diverse sperimentazioni, è la scelta all'interno del piano di studi, rivelatasi spesso più produttiva se frutto di un'azione efficace di orientamento tra docenti ed allievi, rispetto alla sola iniziativa delle famiglie, che spesso è il frutto di aspettative degli adulti, talvolta nem-

meno condivise dagli stessi figli, di nuovi percorsi di studio, di spazi di ricerca, di innovazioni didattiche e strutturali. Tutto questo va incentivato già a partire dai primi anni, proprio per motivare maggiormente i giovani ad affrontare problemi dai quali ricavare progressivamente un'azione di sistematizzazione e la capacità di rielaborazione. Non si sa quanto efficace potrà essere una scelta che di fatto procede dal versante dell'insegnamento: chi deciderà infatti se approfondire l'area linguistica o scientifica o, inevitabilmente, quelle discipline che connotano un determinato indirizzo: gli spazi maggiori di scelta, ancora una volta, risultano in quei licei più tradizionali.

Il percorso di alternanza tra studio e lavoro, che sarà oggetto di un apposito decreto, è già partito da tempo in quelle realtà dove i contesti produttivi sono più sviluppati ed offrono agli allievi maggiori opportunità di integrazione, o quando sono le stesse aziende a sollecitare le scuole. Le esperienze più interessanti, ancora una volta, sono quelle che prospettano una reale contaminazione tra istruzione e lavoro come elemento che arricchisce di contenuti e di relazioni il percorso formativo, che si collocano cioè come variabile didattica innovativa all'interno del curriculum.

C'è però da chiedersi come si farà (simulazione?) in tante realtà nelle quali ci sono difficoltà nell'instaurare proficui contatti con le imprese, date situazioni di deprivazione, o quali saranno gli effetti di percorsi in alternanza praticati come modalità di recupero o di perequazione sociale.

Una seconda serie di considerazioni riguarda più specificamente gli "assi culturali". Tutto l'impianto conferma l'impostazione umanistico – classica, una visione presente sia nei licei, sia anche nel modo di connotare il così detto secondo canale; i limiti di tale impostazione sono noti da tempo, sia perché aumentano le esigenze di "interculturalità", sia in quanto gli stessi indirizzi necessitano di una loro nuova ricerca epistemologica se si vuole davvero promuovere la pari dignità e la formazione delle intelligenze plurali.

La formazione liceale è garantita dalle discipline tradizionali alle quali si affiancano quelle tecniche: due esempi per tutti: più filosofia, ma come? Perché l'economia solo nell'indirizzo economico?

Ci si sarebbe aspettato qualche cosa di più sul così detto "curricolo locale", che vede implicati, oltre alle indicazioni nazionali, anche spazi regionali e delle autonomie scolastiche. Si sa che in quest'ottica va riprecisato anche quanto indicato nel decreto sull'autonomia organizzativa e didattica delle scuole, ma forse, a questo riguardo, ciò che ci interessa di più è la modalità di elaborazione delle "indicazioni" degli "obiettivi specifici di apprendimento".

L'elemento più innovativo consiste proprio nel passare dalle *discipline* alle *competenze*; sono queste ultime infatti, nell'ottica dell'education, che consentono l'attribuzione dei crediti e l'avvicinamento agli standard. È sulla base delle competenze che si potranno comparare i risultati anche al fine del passaggio tra licei e istruzione e formazione. Ma qui c'è da attendere un successivo decreto, anche in considerazione del fatto che altri soggetti, le regioni e le autonomie scolastiche, sono entrati da protagonisti nell'organizzazione dell'offerta formativa.

Il governo del sistema rappresenta dunque un altro elemento di profonda innovazione nel percorso riformatore. Le regioni non sono più enti ai quali si *trasferiscono* pezzi di Stato, non solo dunque entità amministrative, ma realtà territoriali rilevanti sul piano culturale e socio - economico, con potenzialità proprie, che vogliono *partecipare* alle decisioni di governo del sistema.

Il dibattito tra stato e regioni, tra i "vasi di ferro", rischia di travolgere il "vaso di coccio", che è l'autonomia scolastica, la sua capacità di essere *comunità*, di favorire la partecipazione, di mediare tra le identità locali e le realtà globali.

Il personale delle scuole può passare alle regioni, così dice la Corte Costituzionale, ma attenzione a nuovi centralismi. Le regioni possono aumentare, si spera, l'efficienza gestionale, ma l'autonomia

che conta è quella professionale, è la capacità dei docenti di fare “ricerca e sviluppo”, che deve essere riconosciuta e sostenuta.

Dulcis in fundo la questione delle risorse finanziarie. Non solo per le solite geremiadi sulla scarsità di fondi, ma al punto in cui siamo per una riflessione generale sui costi reali dell’istruzione e/o formazione e sulla necessità di costruire un equilibrato sistema finanziario a carattere policentrico, a cominciare da un efficace federalismo fiscale, fondato sulla qualità dei servizi erogati e sui necessari investimenti per lo sviluppo, per evitare che, di fatto, si vada verso una privatizzazione generale del servizio, i cui segnali sono già evidenziati nell’aumento dei contributi così detti volontari a carico delle famiglie.

Si può rendere più flessibile, soprattutto qualitativamente, la domanda di istruzione, ma il sistema deve garantire un’adeguata offerta per tutti e, soprattutto, sostenere la capacità di scelta, altrimenti sono in pericolo i diritti, in quanto saranno i livelli di sviluppo economico a condizionare l’innovazione scolastica.

Per una professionalità colta e continua

Franco Frabboni

Soltanto una *scuola nuova* capace di sguardi profondi e profetici sugli scenari di una società complessa, della transizione e del cambiamento potrà contribuire alla nascita di una “cittadinanza” in grado di partecipare intelligentemente all’uso e al controllo sociale degli odierni formidabili dispositivi tecnologico-scientifici. Formando donne e uomini liberi di testimoniare la propria energia creativa, la propria disponibilità socioaffettiva, la propria sensibilità estetica, la propria opzione morale e valoriale.

Muovendo da queste premesse, ne consegue che una *scuola nuova* ha il compito di esibire – tra le sue molteplici cifre di innovazione istituzionale, di ammodernamento organizzativo e di qualità culturale – anche un’elevata (a livello universitario) *formazione iniziale degli insegnanti*, nonché una sistematica e stimolante *formazione in servizio* lungo i sentieri della professionalità quotidiana. Dunque, la *formazione iniziale e in servizio* dei *docenti* (in termini di qualificate, aggiornate e durature “competenze” culturali, disciplinari e pedagogico-didattiche) quale passaggio obbligato per poter consegnare alla scuola una diffusa credibilità e legittimazione formativa da parte della propria collettività nazionale. Accendere i riflettori della pubblica opinione sul determinante ruolo *culturale e civile* che la scuola potrebbe avere sulle già inaugurate praterie del duemila significa prendere consapevolezza che *soltanto* ponendola a “crocevia” della sempre più mutevole e complessa rete dei luoghi formativi si potranno sfidare e contrastare - con armi *democratiche* (perché la scuola è la sola agenzia educativa in grado di garantire a tutti pari opportunità culturali) e *pluraliste* (perché è la sola agenzia educativa capace di assicurare il *rispetto* delle “ideologie”, quindi la molteplicità dei punti di vista culturali e assiologici) - le epocali rivoluzioni che stanno folgorando il firmamento di questo ventunesimo secolo al debutto.

La *formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* potrà assicurare una professionalità “colta” e “competente” a condizione che i docenti abbiano tra le mani una *valigetta ventiquattrore*. In questa, dovrà brillare il repertorio dei loro *ferri del mestiere* senza il quale non potranno mai illuminare le tre insegne pedagogiche (sono **tre-e**) che dovranno campeggiare sulla porta di ingresso della *scuola nuova*: efficienza, efficacia, equità.

Soltanto un docente dotato di un’elevata professionalità potrà accendere “disco-verde” al passaggio di un *insegnamento-apprendimento* che sia contestualmente attento vuoi alle ragioni “oggettive” dei *sistemi simbolico-culturali* (disciplinari e interdisciplinari) del curriculum, vuoi alle ragioni “soggettive” delle *dimensioni di sviluppo* dell’allievo e dell’allieva (motivazioni-esperienze-interessi dell’utenza scolastica).

Non solo un docente dalla elevata *professionalità culturale*, dunque, ma anche corredato di una rigorosa *professionalità didattica*. Cioè a dire, un insegnante altamente qualificato in quella Scienza dell’educazione che porta il nome di *Didattica* (ramo autorevole dell’albero della formazione: gli altri rami portano il nome di Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Antropologia), in modo che possa realizzare al meglio il suo compito di istruzione. Che è quello di traslocare *saperi-linguaggi-valori* da un ambiente formativo (per esempio, la scuola: luogo canonico della *Didattica*) ad un soggetto in età evolutiva (per esempio, l’allievo).

A partire da questo paradigma concettuale, ne consegue che la professionalità degli insegnanti va po-

sta in equazione con il sapere *progettare-costruire-condurre* collegialmente il **Piano dell'offerta formativa**: antagonista implacabile di una scuola del Caso. Questo *Progetto-scuola* potrà intraprendere il suo difficile ma affascinante viaggio verso gli orizzonti lontani di una cultura democratica, antiautoritaria e antidogmatica a patto di disporre di due ineludibili “volanti” di nome **Autonomia** e **Programmazione**.

(a) L'**Autonomia** è il congegno pedagogico in grado di dare *visibilità formativa* alle “variabili” che attraversano e contrassegnano un plesso scolastico: l'antropologia e lo stile cognitivo degli allievi, la cultura locale, le risorse e le disponibilità degli spazi e delle attrezzature et al. Questo per dire che soltanto una **scuola dell'Autonomia** è in grado di tenere conto e di valorizzare questo repertorio di “variabili” socioculturali.

(b) La **Programmazione**, a sua volta, è il congegno didattico in grado di dare *intenzionalità* (finalità e meta: e *non* estemporaneità e casualità) ai molteplici percorsi e spazi di “socializzazione” e di “alfabetizzazione” disseminati nella scuola.

Il **Piano dell'offerta formativa** per potere fungere da *bussola di viaggio* per una scuola che voglia avventurarsi per l'impervio viaggio che la condurrà ai confini di un nuovo modello educativo, dovrà equipaggiarsi non solo dei citati due “volanti” (di nome Autonomia e Programmazione), ma anche di una **professionalità-docente** capace di inoltrarsi per sentieri formativi lastricati di scorrevoli e raffinate **competenze**. Ineludibili per potere giungere al traguardo di una scuola capace di garantire il diritto sia alla *diversità culturale* (volante dell'Autonomia), sia all'*uguaglianza delle opportunità formative* (volante della Programmazione).

Per far sì che la scuola sia in grado di promuovere un *insegnamento-apprendimento* attento ai **sistemi simbolico-culturali** (disciplinari e interdisciplinari) delle Indicazioni nazionali per i piani personalizzati occorre dunque una **professionalità-docente** equipaggiata di *quattro competenze*: disciplinari, didattiche, relazionali e deontologiche. Le elenchiamo.

(1) La competenza disciplinare

Si esplica come *padronanza culturale* (storico-epistemologica) delle materie di insegnamento e come capacità a sapersi confrontare e a contaminarsi con altre discipline (*interdisciplinarietà*).

(2) La competenza didattica

Si esplica come *padronanza metodologica e operativa* nei settori sia delle *didattiche disciplinari* (padronanza delle strategie cognitive connesse ai processi di insegnamento-apprendimento delle singole materie del curriculum), sia della *didattica generale* (padronanza delle procedure di progettazione delle attività di classe e di interclasse, di individualizzazione, di ricerca e di controllo-valutazione).

(3) La competenza relazionale

Si esplica come *padronanza psicologica* nell'ambito delle dinamiche di *comunicazione-socializzazione*, nonché come controllo degli atteggiamenti del docente nelle relazioni *socio-affettive* con gli allievi (capacità di *transfert* e di *controtransfert*).

(4) La competenza deontologica

Si esplica come *padronanza pedagogica* nell'ambito delle scienze dell'educazione. Questa competenza mira alla salvaguardia del **soggetto-persona** (la difesa delle sue **tre-i**: l'irripetibilità, l'irriducibilità, l'inviolabilità), la cui “singolarità” è fortemente minacciata - oggi - dai dispositivi di omologazione-uniformizzazione di cui è responsabile l'informazione mediatica.

Gli IRRE e il progetto RISORSE nella scuola primaria

Francesco Gesmundo

La prima fase del progetto "RISORSE." si è conclusa con la pubblicazione dei report regionali. Si è trattato di un lavoro complesso e difficile, dal quale è possibile ricavare alcune preziose indicazioni. I dati raccolti dall'analisi dei questionari 0, distribuiti a cura degli IRRE a tutte le scuole primarie delle singole regioni, hanno consentito di definire in partenza un quadro di contesto nell'ambito del quale si è sviluppata l'azione della ricerca.

La descrizione degli scenari regionali relativamente all'a.s. 2003/2004 originata dall'analisi prope-
deutica dei questionari - restituiti in percentuali assai rilevanti, persino inaspettate in molte regioni, che vanno dall'100% della Basilicata al 41% del Veneto e della Toscana, con una media nazionale del 70,3 % - costituisce comunque una prima misura dell'interesse delle scuole verso le problematiche della Riforma innestate sulla tradizione culturale e sulla storia pedagogica delle scuole primarie, sempre pronte a misurarsi con i temi dell'innovazione.

Partendo dai dati relativi all'alfabetizzazione della lingua inglese e all'alfabetizzazione informatica, oggetti obbligatori nell'anno scolastico di riferimento, riscontriamo ovviamente percentuali molto elevate di implementazione con una media nazionale rispettivamente del 93% e del 86% con punte del 100% in Liguria e in Campania e del 72% e 60 % nel Lazio.

Questo dato merita una riflessione – sia pure molto schematica – sulle ragioni di questo scarto percentuale dal 100% che era lecito attendersi, vista l'obbligatorietà dell'introduzione di questi due oggetti.

Le ragioni sono sostanzialmente legate a una carenza di strutture nonché ad una sbagliata considerazione della non innovatività dei due oggetti, già sperimentati da tempo, che portava di conseguenza a non indicare, in alcuni casi, nel novero degli oggetti innovativi i due in questione.

Gli altri dati ci consentono di indicare come oggetti più praticati quelli dell'anticipo e della didattica laboratoriale con una media rispettivamente del 63,44% e del 25,83%. Nel caso dell'anticipo prevalgono ragioni di tipo socio-culturale; nel caso della didattica laboratoriale, la considerazione da fare è che si tratta di una pratica estremamente diffusa, almeno nelle scuole più impegnate nel dibattito pedagogico sull'innovazione. A proposito, poi, dell'anticipo appare molto interessante rilevare come nel corso dei focus group riservati ai genitori – realizzati durante la fase di osservazione nelle scuole visitate dai team di ricerca – sia emersa una forte domanda di informazione corretta e di formazione su tutti i temi della Riforma, nella direzione di fornire agli stessi genitori alcuni strumenti culturali di orientamento per una scelta consapevole sull'anticipo che può, se non concordata con l'equipe pedagogica, avere una incidenza sicuramente negativa sulla qualità dell'offerta formativa e sul successo dell'azione didattica, oltre che per una partecipazione attiva e un contributo costruttivo delle famiglie ai processi di personalizzazione dei percorsi formativi e alla costruzione di momenti valutativi ed autovalutativi degli apprendimenti previsti dal portfolio delle competenze individuali.

In sintesi si può definire il quadro di una scuola in fermento, pronta a misurarsi, superata la fase del dibattito culturale e pedagogico sulla Riforma, con gli oggetti innovativi introdotti dalla Legge Delega n. 53 e dalle Indicazioni nazionali sui nuovi piani di studio, in una fase difficile di transizione verso

l'applicazione piena del dettato legislativo e che, come sarà confermato dalla ricerca, esprime una forte domanda di sostegno e di accompagnamento che l'ha portata a vedere negli IRRE un soggetto in qualche modo "terzo" e scientificamente affidabile verso cui indirizzare queste domande.

Passando alla analisi dei report regionali, per gli aspetti relativi alla ricerca sulle scuole campione, si può affermare che, coerentemente con le finalità del Progetto R.I.So.R.S.E., i team hanno puntato la loro attenzione sulle esperienze realizzate e sulle modalità adottate per concretizzarle al fine di far emergere i nodi critici e gli aspetti positivi del processo di avvio della Riforma.

Pur considerando il dato della campionatura come non esaustivo né significativo sul piano quantitativo, è possibile però desumere linee di tendenza generali, sia pure approssimativamente riferibili all'intero panorama delle scuole statali e paritarie italiane.

Il progetto di ricerca, le visite dei team, la presenza degli IRRE nelle scuole hanno innescato un circolo virtuoso di approfondimento della riflessione pedagogica sugli aspetti innovativi della riforma che non era lo scopo fondamentale della ricerca, ma ha costituito un effetto positivo indotto anche dalla caratteristica di un progetto in progress, che costruiva e migliorava gli strumenti ed il protocollo della ricerca nel momento in cui la effettuava.

Sicuramente le scuole, pur interessate da tensioni ambivalenti, hanno tratto vantaggio da questa occasione di confronto con gli esperti, tarando sempre meglio la propria azione didattica e affrontando un aspetto non secondario della qualità dell'offerta formativa quale quello della capacità di documentare in modo appropriato le proprie esperienze, mettendole a disposizione dell'intero sistema formativo.

Anche i nodi critici segnalati dai vari rapporti regionali - la difficoltà a rendere davvero trasversale e pervasiva l'introduzione della lingua inglese e dell'informatica soprattutto per le carenze strutturali e strumentali, come quella derivante dall'obbligatorietà dell'anticipo avulsa da qualsiasi possibilità normativa di intervento dei docenti in direzione di una condivisione dell'opportunità di accogliere i bambini anticipatori solo in presenza di prerequisiti coerenti con le finalità della propria azione didattica, l'aspetto critico legato alla impostazione equilibrata del portfolio in bilico tra la valutazione e l'autovalutazione oltre che ai tempi di compilazione ed alla mole di documenti di accompagnamento, la difficoltà connessa alla praticabilità piena della personalizzazione dei percorsi formativi, specie in presenza di un gruppo classe disomogeneo e numeroso - hanno costituito uno stimolo e non un impedimento ad approfondire la metariflessione e la discussione nelle scuole con l'obiettivo di migliorare costantemente gli strumenti e le pratiche messe in campo per la soluzione o quantomeno la riduzione significativa dei problemi evidenziati.

Per ultimo vorrei accennare a ciò che ha significato per gli IRRE l'esperienza del Progetto R.I.So.R.S.E.

Il progetto ha rappresentato per gli Istituti Regionali di Ricerca Educativa una occasione importante per emergere da una fase di difficoltà legate alla transizione indotta dal DPR 190 che aveva trasformato gli IRRSAE.

R.I.So.R.S.E., per sua natura, ha posto agli Istituti notevoli problemi di efficienza ed efficacia, legati alla necessità di rispettare le rigide e ravvicinate scansioni temporali dell'attività di ricerca per soddisfare la commessa ministeriale. Il rischio di caduta della tensione era molto elevato ma la solidarietà tra gli Istituti, la forte volontà di fare sistema, rappresentata anche visivamente dai due tomi del volume che unitariamente raccoglie tutti i rapporti regionali, la capacità di tenere sempre presente la logica unitaria del progetto, la necessità di confrontarlo ed adeguarlo in corso d'opera e di renderlo compatibile e sinergico con tutte le azioni messe in atto dai diversi soggetti istituzionali impegnati nel sostegno all'avvio della Riforma hanno costituito una indubbia difficile sfida che gli IRRE hanno colto e dimostrato di poter vincere.

Nella quasi totalità delle scuole indubbiamente è stato riscontrato un clima favorevole determinato in gran parte dalla natura non burocratica né “ispettiva” di una presenza che non si configurava come un monitoraggio né tantomeno una verifica di quanto stava accadendo ma come una azione di osservazione, aiuto e confronto tipica della nuova mission affidata agli IRRE, definiti dalla Legge enti strumentali a servizio dell'autonomia scolastica.

Gli Istituti hanno così potuto radicare la loro presenza nel territorio dimostrando buone capacità di ascolto, propensione ad una presenza mai sovraordinata gerarchicamente, credibilità ed affidabilità scientifica, disponibilità al sostegno dell'azione didattica e formativa programmata dalle scuole.

Sono questi i buoni risultati di R.I.So.R.S.E. sul versante degli IRRE che mentre offrivano sostegno alle scuole si arricchivano della loro ricchezza progettuale e della grande vivacità culturale che ha permeato negli ultimi anni un settore di scuola che si mantiene all'avanguardia in campo internazionale coerentemente ai bisogni formativi espressi dall'utenza in un paese economicamente e culturalmente avanzato come il nostro.

Scorrendo i rapporti regionali è possibile verificare anzitutto la serietà della ricerca che non ha mai esitato nel documentare anche gli aspetti di criticità e le carenze strutturali e strumentali riscontrate nel corso dell'osservazione ma anche ha sottolineato gli aspetti positivi del lavoro svolto e del clima di fiducia costruito con le scuole e con tutti i soggetti coinvolti.

Non solo gli IRRE hanno tratto vantaggio da questa ricerca perché l'intero sistema formativo, compresi i settori di scuola non ancora direttamente interessati dal processo di riforma, potrà disporre di una serie di esperienze, di exempla, di modelli e proposte di soluzione dei nodi critici della riforma e di introduzione degli oggetti culturali di cui essa è portatrice.

La cultura della documentazione che abbiamo cercato di introdurre o rafforzare nelle scuole primarie costituisce un potente strumento per dimostrare che certe cose sono possibili e praticabili, che è sufficiente la volontà di misurarsi con le difficoltà e le sfide del cambiamento, facendo tesoro del patrimonio di pratiche e di esperienze disponibili, arricchendolo del proprio contributo specifico per affrontare al meglio la complessità del momento.

Per queste ragioni siamo soddisfatti del lavoro fatto, consapevoli delle difficoltà e dei rischi incontrati nel nostro cammino ma pronti ed attrezzati ad affrontare le nuove necessità aperte dalla fase 2 di R.I.So.R.S.E. Fase destinata a proseguire la ricerca-azione nelle scuole primarie, ad allargare la platea di riferimento verso le scuole secondarie di I grado e a iniziare un nuovo percorso di ricerca destinato alla scuole secondaria di II grado.

Il nuovo scenario di ricerca è sicuramente più complesso ma il sistema IRRE è disponibile a misurarsi con le problematiche poste da questa nuova fase e – con piena consapevolezza dei propri limiti e delle proprie potenzialità – riuscirà a dimostrarsi all'altezza dei compiti connessi con la propria funzione istituzionale, facendo leva sulla passione e la competenza del personale IRRE, sul contributo professionale degli esperti esterni e sulla ricchezza della propria tradizione.

Risorse per la scuola.

L'approccio alla Riforma in Emilia Romagna IRRE ER Bologna, novembre 2004

G. Luigi Betti - M. Cristina Gubellini (a cura di)

Il volume rende conto della ricerca esplorativa, realizzata da IRRE Emilia Romagna su affidamento MIUR, volta ad esplorare le modalità di diffusione e applicazione della Riforma sancita dalla Legge 53/2003. L'indagine, prevista all'interno del Progetto RISORSE, è stata effettuata in centinaia di istituzioni scolastiche nel territorio nazionale e ha coinvolto dirigenti, insegnanti e genitori. In Emilia Romagna l'attività di ricerca è stata interamente affidata ai tecnici dell'IRRE: una dozzina tra: informatici, documentaristi ed esperti chiamati ad operare sul campo.

Il volume rappresenta uno spaccato significativo della realtà regionale, con le sue luci e le sue zone d'ombra. Offre innanzitutto i dati quantitativi sia complessivi – le 398 scuole primarie della regione – sia parziali (le 30 istituzioni-campione) e ne propone un'attenta analisi comparata.

A questa prima parte fa seguito un'analisi approfondita degli aspetti maggiormente innovativi introdotti dalla Riforma: l'alfabetizzazione nella Lingua Inglese, l'alfabetizzazione Informatica, l'anticipo, il port-folio delle competenze personali, il docente coordinatore tutor, i laboratori, i Piani di studio personalizzati e le Unità di apprendimento. Ogni nucleo tematico, delineato attraverso i riferimenti istituzionali, viene descritto tenendo presente i seguenti criteri: la diffusione, le modalità di realizzazione, le varie interpretazioni metodologiche. In rapporto a ciascun tema, vengono inoltre riportate le voci dei diversi attori della riforma: dirigenti, insegnanti e genitori; numerosi esempi, raccolti dall'esperienza concreta delle scuole, arricchiscono la trattazione. All'interno di questa sezione compaiono anche due contributi più generali, dedicati ad un'analisi della triangolazione risorse-organizzazione-vincoli e alla pluralità dei soggetti coinvolti nel processo innovativo.

Nel capitolo intitolato "Exempla", vengono presentate sei realtà scolastiche: scuola paritaria "Sant'Umberto" di Faenza (Ravenna), Circolo Didattico 7° di Modena, scuola paritaria "Sant'Alberto Magno" di Bologna, Istituto Comprensivo "Europa" di Faenza (Ravenna), Istituto Comprensivo di Trecasali (Parma), Istituto Comprensivo di Brisighella (Ravenna); esse si caratterizzano per il tentativo di intrecciare un numero significativo di oggetti innovativi. La presentazione di queste istituzioni tiene conto delle singole individualità, anche in relazione alle variabili ambientali, sociali e culturali, e individua, per sottolinearle, le connotazioni peculiari.

L'ultimo capitolo è dedicato alle altre 24 scuole del campione: di ciascuna, presentata da alcuni significativi elementi di contesto, viene descritto l'approccio alla riforma, così come emerge dalle testimonianze degli operatori di scuola (il dirigente, gli insegnanti "testimoni" e i docenti partecipanti al focus group) e in quelle offerte dalle famiglie.

Il libro offre un quadro, certamente limitato nel numero, ma altamente rappresentativo e veritiero, dell'incontro tra le scuole e le Indicazioni proposte dalla riforma. Un incontro talvolta agevole e immediato, talaltra più complesso e faticoso.

Nell'uno e nell'altro caso, comunque, caratterizzato da atteggiamenti di ascolto reciproco, partecipazione consapevole, desiderio di capire.

Un incontro che – da parte dell'IRRE ER – è stato ispirato alla *mission* di supporto alle scuole, così che l'esperienza può essere definita un proficuo rapporto *con* le scuole e *per* le scuole.

Il ruolo dell'IRRE ER nella diffusione del metodo Feuerstein

Paola Vanini

L'IRRE Emilia Romagna è la prima istituzione pubblica italiana accreditata alla diffusione della metodologia della mediazione e alla formazione sul Programma di Arricchimento Strumentale di Reuven Feuerstein, a seguito della firma, nel novembre del 1998, di un contratto di autorizzazione che lega il nostro istituto all'ICELP (International Center for the Enhancement of Learning Potential) di Gerusalemme, fondato e diretto dal Prof. Reuven Feuerstein e dal figlio Raphael. Questo atto ha collocato l'IRRE-ER nell'insieme degli ATC (Authorized Training Center) operanti sul territorio nazionale (complessivamente una quindicina e tutti, ad eccezione del nostro e dell'Università Ca' Foscari di Venezia, gestiti da soggetti privati) e nella vasta rete mondiale dei Centri Autorizzati, entro cui si trovano anche diversi istituti universitari europei e statunitensi¹.

Qualche notizia sul metodo Feuerstein

La proposta pedagogica del prof. Feuerstein e della sua équipe viene elaborata e sperimentata nell'immediato dopoguerra, nel neo costituito stato di Israele, allo scopo di offrire percorsi formativi significativi ed efficaci a migliaia di bambini e adolescenti, di culture e lingue diverse, che, per l'atrocità delle esperienze subite, manifestavano comportamenti cognitivi e relazionali fortemente compromessi e a rischio di emarginazione. Nei decenni seguenti il metodo Feuerstein viene utilizzato e sperimentato in diversi contesti e proposto a destinatari differenti, tanto che attualmente se ne conosce una variegata gamma di applicazioni: dalla didattica rivolta ai portatori di handicap, alla formazione degli adulti a bassa e media scolarità, all'utilizzo nei programmi di riconversione industriale per la qualificazione del personale, ivi inclusi i quadri dirigenti; dalla formazione professionale e dal recupero dei drop-out, alla formazione dei genitori e ai programmi cognitivi per la prima infanzia, previo adattamento della strumentazione a tale fascia d'età.

Attualmente è conosciuto e utilizzato in decine di paesi in tutti i continenti, tradotto in 16 lingue, è oggetto di studio in diversi istituti universitari nel mondo; è stato sottoposto a ricerche e sperimentazioni che ne hanno dimostrato l'efficacia, alle condizioni di applicazione indicate dagli autori. La sua diffusione a macchia di leopardo presenta accentuazioni diverse da nazione a nazione. Ne citiamo solo alcuni esempi.

In Francia si assiste ad una forte espansione della metodologia negli anni 80 e 90 in particolare nell'ambito della formazione continua, ad opera di alcuni istituti universitari e in campo industriale: l'Unione dei titolari delle aziende metallurgiche e meccaniche acquista da Feuerstein i diritti sul Programma per garantirsi la possibilità di usarlo e adattarlo alle proprie esigenze formative.

Recentemente, il Ministero dell'Educazione dello stato di Bahia (Brasile) ha stipulato un contratto con Feuerstein per la formazione di 25.000 insegnanti, per poter preparare 500.000 alunni ad affrontare le sfide cognitive del futuro.

Nella nuova riforma educativa spagnola il Programma Feuerstein figura al primo posto fra 6 metodi citati come necessari per la formazione degli insegnanti.

Negli ultimi anni anche nel nostro paese vi sono segni evidenti di una crescita dell'interesse e della

domanda di formazione, per citarne solo alcuni: la laurea honoris causa, conferita a Feuerstein, nell'ottobre del 1999 dall'Università di Torino che ha riconosciuto e sottolineato l'alto valore scientifico e sociale della sua ricerca, della strumentazione e della metodologia da lui elaborate; i seminari tenuti successivamente da Feuerstein in Italia su invito dell'Università Ca' Foscari di Venezia (aprile 2000), dell'IRRE-ER in collaborazione con l'Università di Bologna e la locale comunità ebraica (aprile 2003) che hanno fatto registrare livelli straordinari di partecipazione (oltre 600 iscritti nel nostro seminario del 2003: un numero che superava largamente le possibilità di capienza della sala).

Il nostro incontro con il Programma Feuerstein: le ragioni di una scelta

Nel 1993, quando ancora in Italia il nome di Feuerstein era quasi del tutto sconosciuto, ci imbattemmo nella sua proposta su segnalazione di alcuni colleghi dell'allora IRSSAE- Piemonte, unica regione italiana in cui cominciavano a circolare notizie, grazie alla vicinanza geografica con la Francia, dove il metodo era invece già diffuso.

Il Programma del prof. Feuerstein ci stupì per la solidità e la vastità del suo impianto strutturale, per la coerenza con cui obiettivi alti, quasi utopistici, venivano puntualmente declinati e perseguiti con una metodologia ad essi intimamente legata e connessa.

Ci colpì l'origine non accademica del metodo, elaborato e saggiato nel crogiolo dell'emergenza e della difficoltà, in una costante interazione fra osservazione clinica, riflessione teorica e prassi applicativa.

Ma una delle caratteristiche che riteniamo più suggestive della proposta di Feuerstein è che nonostante essa sia concreta, strutturata e coerente, non si presenta affatto come pragmatismo o empirismo, ma piuttosto come una "filosofia in atto", come la definisce Avanzini, una sorta di "etica" di "spiritualità, quella della educabilità universale"².

Da questa profonda convinzione, maturata osservando con stupore la rinascita umana e cognitiva dei "bambini di cenere", con cui Feuerstein ha a lungo lavorato, e confermata in decenni di successive esperienze, trae origine e senso la teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale, divenuta il fondamento di tutto l'apparato strumentale, diagnostico e didattico elaborato dallo psicologo israeliano e dalla sua équipe.

Un altro elemento di notevole interesse è il concetto di mediazione che rende l'approccio di Feuerstein radicalmente diverso da quelle che vengono indicate comunemente come "tecniche di studio". Queste spesso vengono abbandonate, anche da chi le ha apprese con interesse, perché ricordare i passi, le strategie le fasi che esse richiedono può risultare un appesantimento, in aggiunta all'onere dei contenuti da imparare o dei problemi da risolvere, specie se l'applicazione che il soggetto ne fa è rigida e indiscriminata. Nel Programma Feuerstein, invece, il metodo non viene insegnato ma vissuto dall'allunno che apprende a contatto con il mediatore. Questi non indica tecniche o strategie, ma lavorando con il soggetto lo aiuta a sviluppare consapevolezza, regolazione e controllo del proprio funzionamento, lo stimola a strutturare una serie di modalità cognitive che, usate ricorrentemente e con flessibilità diverranno abitudini del pensiero, caratteristiche del suo stile personale.

Intuita, dunque, la serietà di tale proposta e il vantaggio che la scuola poteva trarne, chiedemmo all'Istituto di investire una parte di risorse sia in termini umani che economici per conoscerla meglio e in modo più approfondito: nel 1993 organizzammo i primi corsi completi in Emilia Romagna di formazione al Programma di Arricchimento Strumentale: 1°, 2° e 3° livello, condotti da un formatore francese.

Seguì poi l'organizzazione, nel 1996 insieme all'IRFED, del primo corso in regione sulla Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento³, interamente tenuto da un'équipe israeliana la cui competenza ed efficacia fu apprezzata da tutti i partecipanti.

Nel '97, dopo numerose esperienze di applicazione della metodologia in diverse classi di scuole di ogni ordine e grado, alcuni colleghi e la scrivente ottennero dall'IRRE-ER la possibilità di seguire in Israele i corsi per trainer, che abilitano i frequentanti a formare, a loro volta, futuri applicatori del metodo. Era un passo necessario, nella prospettiva di poterci in seguito costituire come Centro Autorizzato alla formazione, evento che si è effettivamente realizzato, come già scritto in apertura, nel novembre del 1998. Da quella data il nostro istituto intrattiene rapporti sistematici e continui con Feuerstein e con i suoi collaboratori.

La formazione che proponiamo alle scuole

Dal '98 ad oggi abbiamo condotto decine di corsi di formazione al Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) per scuole di ogni ordine e grado.

La formazione completa al PAS, che consente di conoscere tutti i 14 strumenti di cui il Programma si compone e di approfondirne la metodologia, che ne costituisce l'aspetto più qualificante e insostituibile, si articola su 3 corsi, rispettivamente di 1°, 2° e 3° livello, di 64 ore ciascuno; il lavoro viene condotto con modalità fortemente interattive ed esperienziali, in un continuo intreccio di comunicazioni teoriche, esercitazioni, riflessioni di gruppo e simulazioni.

Proprio per queste caratteristiche e per consentire il coinvolgimento di tutti i partecipanti, il gruppo in formazione non può superare le 25 unità.

Dopo ogni livello formativo si richiede ai corsisti di utilizzare subito, nel proprio contesto di lavoro, gli strumenti presentati e la metodologia, per percepirne personalmente la valenza, svilupparne una maggiore padronanza, procedere a una rielaborazione personale in preparazione alla supervisione.

Quest'ultima viene proposta a distanza di diversi mesi dalla fine di ogni livello formativo, proprio per dare spazio alle applicazioni e si struttura in incontri di 4 ore riservati a piccoli gruppi di corsisti (6 o 8, al massimo), durante i quali essi possono riflettere sull'esperienza effettuata, avvalendosi del confronto con i colleghi e della guida della formatrice. Le modalità con cui si svolgono questi incontri, nei quali si affrontano i nodi problematici del rapporto con gli alunni, sia a livello cognitivo che relazionale, e si individuano ipotesi di soluzione, da verificare successivamente nel lavoro con le classi, avvicinano questi percorsi a quelli della ricerca-azione, connotandoli come tappe significative di crescita professionale per gli insegnanti. La ricerca prosegue poi all'interno dei gruppi a cui i docenti spesso danno vita presso le proprie sedi di lavoro e l'IRRE-ER resta a disposizione per consulenze telefoniche e via e-mail.

La preparazione ottenuta alla fine di ogni livello viene certificata con un diploma internazionale, firmato da Feuerstein e rilasciato dall'ICELP attraverso il nostro Centro, che abilita all'utilizzo della metodologia e degli strumenti, relativi al livello frequentato, con qualsiasi tipo di utenza a partire da un'età mentale di 8 anni.

Le azioni dell'ATC IRRE-ER

Oltre all'organizzazione a ritmo continuo di corsi di formazione al Programma di Arricchimento Strumentale di 1° 2° e 3° livello, con relativi incontri di supervisione, la gestione dell'ATC IRRE-ER comporta:

- consulenza telefonica e via e-mail agli insegnanti formati, per sostenerne le applicazioni con le classi e per la trasmissione periodica di avvisi e notizie;
- risposte telefoniche e via e-mail a quanti chiedono informazioni sul metodo o sui corsi;
- organizzazione di seminari sull'argomento con formatori di rilievo internazionale;
- ricerca metodologica, produzione di dispense, articoli, testi, materiali per la formazione
- consulenza per l'elaborazione di tesi di laurea;
- gestione sistematica dei contatti con l'ICELP: stesura e invio di rapporti semestrali comunicazioni epistolari, recezione e trasmissione di notizie su workshop e incontri di ricerca;
- rapporti con gli altri Centri Autorizzati italiani e con alcuni centri e /o formatori esteri, in particolare francesi e spagnoli: scambio di materiali e di informazioni;
- partecipazione a incontri di lavoro e di ricerca nazionali e internazionali.

I corsi già organizzati e le richieste per il futuro

L'ATC IRRE-ER ha cominciato la sua attività proponendo corsi regionali sul Programma di Arricchimento Strumentale, di 1° 2° e 3° livello presso la propria sede bolognese, per insegnanti provenienti da tutte le province della regione, in rappresentanza di diversi istituti scolastici. Ci si è accorti tuttavia che questo tipo di organizzazione produceva una polverizzazione dell'intervento formativo, rischiando di lasciare soli, nelle rispettive sedi di lavoro, gli insegnanti neo-formati e di limitare le probabilità di ricaduta della metodologia con le classi.

Ci siamo orientati quindi con decisione verso una formazione che coinvolgesse gruppi di docenti operanti presso la stessa istituzione o in sedi limitrofe, per agevolare il confronto fra loro e le successive applicazioni. L'indicazione che attualmente diamo alle scuole interessate al percorso formativo è che si organizzino in rete, individuando una scuola capo-fila che, a nome di tutte, inoltri la domanda al nostro Consiglio di Amministrazione e che successivamente sia disponibile ad ospitare la formazione e a collaborare con noi per gli aspetti organizzativi.

Nell'elenco sottostante è riportata l'indicazione degli istituti capo-fila presso i quali sono state condotte le esperienze già realizzate:

I.T.C. "Serra" di Cesena: corsi di:
1° livello. settembre-novembre 1999
2° livello. febbraio-aprile 2001
3° livello. marzo-maggio 2002

I.C. "B. Brin"-Terni-Centro polo risorse per l'handicap: corsi di:
1° livello giugno-ottobre 2001
2° livello. giugno 2002
3° livello. febbraio-marzo 2003

I.C. "I. Calvino" di Piacenza, corsi di:
1° livello settembre-ottobre 2001

2° livello settembre-ottobre 2002

3° livello. settembre-ottobre 2003

IPSSCT “Jodi” di Reggio Emilia, corsi di:

1° livello. giugno-settembre 2001

2° livello. settembre-ottobre 2002 -

3° livello. settembre-ottobre 2003

Università di Bologna - Scienze della Formazione Primaria - gruppo di supervisori del tirocinio, corsi di:

1° livello. novembre 2001

2° livello ottobre-dicembre 2002⁴

3° livello ottobre-dicembre 2003

DD 8° Circolo di Piacenza, corso di:

1° livello, giugno 2003

I.C. di Vezzano sul Crostolo, corso di:

1° livello, febbraio-aprile 2004

D.D. 7° Circolo-Forlì, corso di:

1° livello giugno 2004

I.C. di Ozzano (Bo), corso di:

1° livello settembre-ottobre 2004

Scuola elementare “Rodari” di Cento (Fe), corso di:

1° liv . 13 ottobre-3 dicembre 2004

Ognuno dei corsi elencati ha impegnato i partecipanti per 64 ore ed è stato seguito a distanza di alcuni mesi da 2-3 incontri di supervisione.

Fra le istituzioni citate, tutte situate all'interno dei confini dell'Emilia Romagna, si evidenzia l'I.C. “Brin” di Terni, come unica eccezione. Ci è stato possibile svolgere attività di formazione in quella sede, nonostante si collochi fuori dalla competenza territoriale del nostro istituto, grazie ad un accordo fra IRRE-ER e IRRE Umbria, sollecitato dalla dirigente dell'istituto comprensivo “B.Brin” che, avendo precedentemente invitato la scrivente per 2 incontri di presentazione della metodologia presso la scuola da lei diretta, aveva poi raccolto fra gli insegnanti presenti un elevato numero di richieste di formazione, tanto da rendere necessaria l'organizzazione di diversi corsi, per i quali si era rivolta al nostro Istituto. La dirigenza dell'IRRE-ER ha ritenuto opportuno limitare il proprio impegno alla formazione di un solo gruppo, indicando alla dirigente agenzie autorizzate private a cui rivolgersi in alternativa.

Sia a Terni sia in qualsiasi altra sede in cui ci è capitato di lavorare, a conclusione della formazione di 1° livello, a volte anche prima, ci è sempre stata presentata richiesta di prosecuzione al 2° e poi al 3° livello. Sovente i dirigenti delle scuole capo-fila presso cui interveniamo ci chiedono di formare, a tutti e tre i livelli, altri gruppi di docenti operanti presso il loro istituto; altre volte la domanda ci giunge da reti di scuole situate in territori limitrofi che, in qualche modo, sono venute a conoscenza dell'esperienza.

Attualmente abbiamo un calendario di corsi già concordati con le scuole che ci impegnerà per tutto il 2005, con richieste in lista di attesa per il 2006 e il 2007.

Nell'elenco che segue sono indicate le istituzioni capo-fila delle reti di scuole che ci hanno inoltrato domande di formazione, approvate dal nostro CdA, ma ancora da evadere:

ITC "Romagnosi" - IPSCT "Casali" - Piacenza: un corso di formazione. al PAS di 1° livello

DD 8° Circolo - Piacenza: un corso di formazione al PAS di 2° livello, (già iniziato)

I.C. di Vezzano sul Crostolo: due corsi di formazione al PAS di 2° e di 3° livello.

D.D. 7° Circolo - Forlì: un corso di formazione al PAS di 2° livello

I.C. di Ozzano Emilia: un corso di formazione al PAS di 2° livello

Istituto "Matilde di Canossa" (RE): un corso di formazione al PAS di 1° livello

D.D. 9° Circolo + ASL - Modena: un corso di formazione al PAS di 1° livello

S.M.S. "G. Leopardi" - Castelnuovo Rangone (MO): un corso di formazione al PAS di 1° livello

D.D. 11 Circolo + ASL - Bologna: un corso di formazione al PAS di 1° livello.

La Scuola Elementare "Rodari" di Cento ha già espresso l'intenzione di chiedere la prosecuzione dell'esperienza al 2° livello.

Oltre alle richieste sopra citate, continuano a pervenirci telefonicamente e via fax analoghe domande da scuole o Centri di formazione situati fuori dal nostro territorio regionale (Viareggio, Padova, S. Donà di Piave, Cosenza, Sassari, Napoli), alle quali ci dispiace non poter rispondere in termini positivi, sia per il sovraccarico di lavoro a cui siamo sottoposti, per carenza di personale specializzato al nostro interno, sia per i vincoli territoriali del nostro istituto.

I vantaggi di una formazione esigente

Possiamo interrogarci, a questo punto, su quali siano i motivi del continuo incremento della domanda di formazione nonostante i "sacrifici" che si richiedono a chi decide di intraprenderla. Perché, in definitiva, insegnanti, oberati da mille impegni e preoccupazioni, sempre più restii a concedere crediti di fiducia e a investire, per la scuola, parte del loro tempo libero già considerevolmente ridotto, dovrebbero chiedere di partecipare ad iniziative di formazione che li coinvolgono per oltre 200 ore, considerando la durata dell'intero percorso, a cui si aggiungono gli incontri di supervisione?

Cosa possono ottenere da un'esperienza di questo genere?

Gli stimoli che questo tipo di formazione è in grado di fornire sono riconducibili ad una duplice sfera: quella affettiva, sociale, motivazionale, da un lato, e quella cognitiva metodologica e didattica, dall'altro.

Per quanto riguarda la prima, la teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale e della Mediazione Educativa, che stanno alla base del programma Feuerstein, conducono gradualmente il docente a modificare l'atteggiamento nei confronti degli alunni, anche di quelli più difficili, creando condizioni psicologiche e sociali favorevoli all'apprendimento. Nell'ambito dei corsi si sperimenta, per esempio, l'importanza di arricchire di *intenzionalità e di significato* la propria interazione educativa, di creare un buon clima di classe, di alimentare il *sentimento di condivisione e di appartenenza*, di *valorizzare le differenze e le risorse* di ognuno; si riflette su come sostenere o *rafforzare l'autostima* degli alunni, soprattutto di quelli in difficoltà, condizione indispensabile perché essi accettino di mettersi in gioco e attingano alle loro risorse; si comprende l'esigenza di accompagnare i ragazzi nel difficile compito di *regolare e controllare il proprio comportamento* in vista di ciò che vogliono ottenere e di aiutarli a *sviluppare la dimensione progettuale e l'identità personale*.

Oltre a prendersi cura delle condizioni psicologiche e relazionali sottese all'apprendimento, questa formazione produce un arricchimento anche sul piano didattico- metodologico: L'insegnante acquisisce

modalità efficaci per *condurre la lezione e implementare la motivazione* degli allievi. Si impadronisce di strumenti concettuali per *osservare e fare ipotesi* interpretative sul loro *comportamento cognitivo* e per graduare, in rapporto ad esso, l'intervento didattico, *calibrando* sapientemente *i compiti* che propone. Com'è? Manipolando, a seconda delle esigenze, alcuni parametri, quali: il *contenuto*, la *modalità di presentazione*, il *livello di astrazione* o il *grado di complessità* delle sue proposte, perché esse interpellino gli alunni, collocandosi nella loro area di sviluppo prossimale e sollecitando in loro il piacere della prova e della sfida.

È probabile, in sintesi, che gli insegnanti percepiscano di investire il loro tempo in un'attività che alimenta le radici della loro professionalità e che può avere ricadute immediate sulla didattica e sul rapporto educativo con gli alunni. Gli esiti dei questionari di valutazione che proponiamo alla fine di ogni percorso formativo testimoniano generalmente una soddisfazione unanime da parte dei partecipanti.

Alla luce dell'esperienza condotta in oltre dieci anni di studi, applicazioni, formazione e supervisioni, confermiamo la percezione avvertita all'inizio del nostro incontro con il metodo Feuerstein, in modo allora solo germinale: l'impressione, cioè, che si trattasse di una proposta decisamente interessante e feconda per la scuola, in grado di fornire competenze e motivazioni nuove a chi insegna e a chi impara e sappiamo che nella relazione educativa questi ruoli non sono affatto rigidi. Una proposta capace di interagire sinergicamente anche con spunti provenienti da altri approcci, ad essa affini o complementari, quali per esempio: gli studi di Cornoldi, il metodo Tzurriel, il Cooperative Learning, il metodo di Antoine De La Garanderie, il metodo Gordon ecc., per alimentare di qualità, spessore e significato il rapporto educativo. La formazione che offriamo attualmente recepisce e propone già questo arricchimento.

Ci sembra di poter concludere, inoltre, che l'investimento sul metodo Feuerstein rappresenta, in ultima analisi, una risorsa anche per l'IRRE-ER, in quanto contribuisce, attraverso l'apprezzamento suscitato dalla formazione, a valorizzare l'immagine del nostro istituto presso le scuole.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE in lingua italiana

- R. Feuerstein e coll. *Non accettarmi come sono* Sansoni, Firenze 1995
- M. Di Mauro (a cura di), *Nuove metodologie per la formazione, l'integrazione e lo sviluppo della persona. Una scuola cognitiva per i giovani di domani*, Anicia, Roma 2001
- P. Vanini, *Potenziare la mente? Una scommessa possibile: l'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstei*, Vannini Editrice, Brescia 2003
- P. Vanini, *Il metodo Feuerstein e la motivazione intrinseca allo studio*, in "Innovazione Educativa" n.6/2002

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE in lingua inglese

- R Feuerstein, Y Rand, M.B. Hoffman, R. Miller, *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*, University Park Press, Baltimora, 1980
- R Feuerstein, Y Rand, M.B. Hoffman, *The dynamic assessment of retarded performers: learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*, University Park Press, Baltimora, 1979
- R. Feuerstein, P. Kline, A Tannenbaun, *Mediated learning experience (mle): theoretical, psychosocial and learning implications*, Freund Publishing House, Londra, 1991
- Mediated learning experience in teaching and counseling – Proceedings of the International Conferences "Models of Teaching Training" and "Educational advancement for youth at risk"*, 2001. Edizioni ICELP
- The dynamic assessment of cognitive modifiability – the Learning Propensity Assessment Device: Theory, Instruments and Techniques*, Edizioni ICELP 2003

¹ Forniamo di seguito un elenco degli altri ATC presenti sul territorio nazionale:

ARCHETIPO, CAM, di Rimini; MEDIATION A.R.R.C.A., FORMA – ATC Minuto, Cooperativa SISTEMA MULTIPROPOSTA, di Torino; CENTRO per lo Sviluppo delle Abilità Cognitive, FONDAZIONE MARIANI, ATC Morosini, di Milano; CENTRO Feuerstein per lo Sviluppo e l'Integrazione, di Trieste; Università CA' FOSCARI di Venezia; Il PITIGLIANI, di Roma; IRRSEA di Taranto; Istituto "OASI MARIA SS." di Troina (EN); ATC COSPES, di Sassari. Per ulteriori informazioni si rimanda al sito curato dall'ICELP: www.icelp.org. Sezione "training" – "Authorized Training Centers", dove è possibile reperire nomi e recapiti di tutti i Centri Autorizzati nel mondo.

² A.A.V.V. *Pedagogie de la mediation autour du pei - preface de G. Avanzini* – Chronique Sociale, 1990

³ La Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento (LPAD), recentemente rinominata dal suo autore "Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento" è uno dei sistemi applicativi elaborati da Feuerstein, con intento principalmente diagnostico; diversamente dal PAS: Programma di Arricchimento Strumentale, secondo sistema applicativo messo a punto da Feuerstein, che ha invece una funzione fondamentalmente pedagogica – formativa.

⁴ Nei corsi di 2° e 3° livello, ai supervisori del Tirocinio si è aggiunto un gruppo di docenti dell'Istituto "Spallanzani" di Castelfranco Emilia (Mo), in possesso del diploma PAS di 1° livello.

Le Associazioni Professionali degli Insegnanti: una risorsa essenziale per la scuola

Nerino Arcangeli

*“... è nell’auspicio di tutti che quella dell’insegnante
torni ad essere una professione
socialmente e culturalmente apprezzata,
svolta in un ambiente scolastico culturalmente stimolante
per allievi ed insegnanti ...”*

GIANCARLO CERINI

Premessa

Mai, come in questi ultimi anni, il docente è stato ed è al centro del dibattito sulla scuola e sulla qualità del servizio formativo. Questo fenomeno si manifesta in modo omogeneo in tutti i paesi OCSE, compresa l’Italia, ed anche nella regione Emilia-Romagna si possono evidenziare interessanti sviluppi, alcuni decisamente significativi anche sul piano operativo.

Nell’articolo si intende focalizzare l’attenzione sulla figura del docente, unitamente alle prospettive di come potenziare la sua professionalità, esplicitando anche quanto di decisamente innovativo si sta realizzando in questi anni in Emilia-Romagna.

In sintesi questi i punti essenziali dell’approfondimento:

1. Il docente: un professionista in umanità e cultura.
2. I nuovi saperi fondamentali per l’educazione al futuro.
3. L’autonomia scolastica valorizza la responsabilità della professionalità del docente.
4. Le associazioni professionali degli insegnanti essenziali per la valorizzazione della “professione docente”.
5. Le associazioni professionali degli insegnanti determinanti per il miglioramento della qualità della scuola.
6. Le associazioni professionali degli insegnanti in Emilia-Romagna: il Protocollo di Intesa con l’Ufficio Scolastico Regionale.
7. Le associazioni professionali degli insegnanti in Emilia-Romagna: il Progetto “Il portfolio del docente”.

1. Il docente: un professionista in umanità e cultura

Nel sentire collettivo della nostra cultura l’idea di scuola richiama immediatamente alla mente la figura del docente.

Certamente ci si può interrogare su ... Quale scuola? Con quali obiettivi? Con quali strumenti e con quali risorse?

Ma soprattutto l’interrogativo si pone su ... Quale docente? Con quali competenze? Con quali motivazioni? Con quale sviluppo professionale? Con quali strumenti associativi?

La figura dell’insegnante, a volte, assume una centralità talmente paradigmatica all’interno del sistema di istruzione e di formazione e nell’immaginario collettivo, al punto che si può raggiungere l’ambiguità della identificazione tra qualità del docente e qualità del servizio educativo e viceversa.

La valorizzazione del docente come “professionista” comincia ad essere percepita e vissuta nella quotidianità della scuola, una scuola reale, che gli richiede costantemente un ampliamento ed un approfondimento di professionalità, ma in cui egli non riesce ancora ad esprimersi pienamente da “professionista”.

Il docente oggi può vivere con piacere, con passione e con assertività il significato di una “professione”, che, sul piano della “qualità delle relazioni umane” e della “promozione delle risorse della personalità” non può essere paragonata a nessuna altra attività dell’uomo, in quanto essa è intenzionalmente finalizzata alla educazione, istruzione e formazione della persona. Una persona che, nella sua pienezza è essenzialmente consapevolezza di sé, delle proprie potenzialità, delle proprie relazioni con gli altri e con il mondo, una persona che costruisce di momento in momento il piacere di risperimentare il desiderio, la motivazione e la gioia di vivere.

Il docente, quindi, è un “professionista”, che opera e vive nella promozione della “umanità” e della “cultura” e oggi può fruire di variabili e di elementi che lo valorizzano e che ne consolidano e ne potenziano la consistenza progettuale personale e l’immagine all’interno della società.

Molteplici le risorse e le condizioni, che possono essere individuate a supporto di questa valorizzazione.

2. I nuovi saperi fondamentali per l’educazione al futuro

In una società, che ha elevato la conoscenza, l’informazione e lo spettacolo a propria essenza ed identità, lo spazio per il “cuore” e per “l’intelligenza” dell’uomo si va sempre più restringendo ed il bisogno delle persone di identificazione nei modelli mediatici sembra produrre condizionamenti difficilmente superabili.

Gli strumenti mediatici attribuiscono i significati alla realtà quotidiana di vita, secondo criteri e parametri posti fuori dell’ottica del “cuore” e dell’“intelligenza” dell’uomo; sono criteri e parametri che rispondono a logiche, che sovente non si preoccupano della promozione della educazione del “cuore” e della “intelligenza”.

In questo contesto è necessario valorizzare la “professione” di un docente, che, come afferma Morin, è chiamato ad “...insegnare la condizione umana”, ad “...insegnare l’identità terrestre”, a rendere le persone capaci di “...affrontare le incertezze”, per “...insegnare la comprensione” e per porre gli interrogativi di una “...etica del genere umano”. [1]

Sempre Morin ha sostenuto che senza una riforma dell’insegnamento e del pensiero si può giungere alla “...cecità della conoscenza”, realtà in cui l’errore e l’illusione assurgono e troneggiano inconsapevolmente a verità.

In questa prospettiva l’uomo può avere solo un obiettivo: “...affrontare l’incertezza” del suo cammino, utilizzando tre “viatici” che lo possono orientare:

- “sforzarsi a pensare bene”;
- “rendersi capace di elaborare ed usare nuove strategie”;
- “fare con tutta coscienza le nostre scommesse”. [2]

Sorge immediato l’interrogativo: ma chi può favorire la promozione nell’uomo di queste competenze?

La letteratura pedagogica e le teorie didattiche, vissute nella pratica scolastica quotidiana, implementate dai contributi essenziali della psicologia dell’educazione, della psicologia dello sviluppo e dalla psicologia della personalità, possono orientare tale interrogativo in modo molto determinante verso una ipotesi sufficientemente condivisibile: la promozione di queste competenze viene sviluppata nelle per-

sone dal macro e micro contesto culturale, dall'ambiente familiare e dalla formazione, istruzione ed educazione intenzionale della scuola.

Si amplia, si specializza e si valorizza ulteriormente, quindi, la professionalità di un insegnante competente nelle "life skills" e/o nella "capacità personali", il quale, prima di poterle insegnare, le ha rese insostituibile e caratterizzante patrimonio personale del proprio esistere.

Gli strumenti di lavoro oggi a disposizione del docente sono molti e soprattutto molto piacevoli.

Solo un cenno, con indicazioni bibliografiche, alla "educazione alle life skills" (Decision making - Problem solving - Creatività - Senso critico - Comunicazione efficace - Relazioni interpersonali - Autocoscienza - Empatia - Gestione delle emozioni - Gestione dello stress) [3] e [4], alla "educazione delle capacità personali" (esistenziali - relazionali - progettuali) [5] ed alla "didattica del successo, del benessere e del piacere". [6] e [7]

Se non Le è possibile accontentarsi di questo solo cenno, perché le primizie e gli assaggi si presentano talvolta molto sfiziosi, appetitosi e gustosi, Le è piacevolmente possibile ampliare le informazioni... se lo si desidera.[8]

Thomas J. Sergiovanni approfondisce ulteriormente queste prospettive della professionalità dell'insegnante e giunge ad affermare che "...se rifiniamo con maggiore precisione la componente della conoscenza, la professionalità [dell'insegnante] è sempre qualcosa che va oltre la competenza... e nell'insegnamento l'ideale professionale è composto di quattro dimensioni:

- Impegno per una pratica in modo esemplare.
- Impegno per una pratica che miri a finalità sociali di valore.
- Impegno non solo nei confronti della propria pratica, ma per la pratica come un valore in sé..
- Impegno per il prendersi cura, vissuto come valore etico.

Queste quattro dimensioni forniscono gli ingredienti per la creazione di un potente sistema di regole dentro una scuola, un sistema che da una parte indica la direzione e dà significato e dall'altra rappresenta la fonte di autorità per ciò che è fatto.... e la scuola è un luogo dove tutti sono impegnati nell'apprendimento e tutti sono impegnati nell'insegnamento." [9]

Thomas J. Sergiovanni rivolge, inoltre, la sua attenzione ai modelli di sviluppo professionale ed individua nella supervisione uno degli strumenti privilegiati di rimotivazione e di desiderio di miglioramento, sottolineando che "...tutti i modelli di sviluppo professionale, affinché possa essere abbassato il livello della dimensione burocratica, pongono al centro la "supervisione", come accompagnamento nelle diverse aree di competenza "tecnica", "clinica", "personale" e "critica"...[10]

3. L'autonomia scolastica valorizza la responsabilità della professionalità del docente

L'autonomia "costituzionale" (attribuita per Costituzione) delle istituzioni scolastiche sancisce alcuni peculiari "livelli di autonomia", cui è necessario fare esplicito riferimento al fine di valorizzare a tutto campo ed in pienezza la "professione" e la "responsabilità" dell'insegnante in questo nuovo scenario.

3.1. Autonomia dei sistemi

Il sistema politico, il sistema formativo ed il sistema economico godono sostanzialmente di una loro autonomia, che è comunque sempre e continuamente in costante interazione con gli altri sistemi.

Vicendevolmente questi sistemi si interrogano, si pongono istanze, offrono disponibilità, si integrano per obiettivi comuni, si differenziano per specifiche peculiarità.

Il sistema formativo non può rinunciare alla sua missione nell'ambito della promozione della "umanità" e della "cultura", al fine di non soccombere sotto le pressanti istanze del sistema economico, ma

non può neppure ignorarle. Allo stesso modo il sistema politico può individuare obiettivi e definire indirizzi, ma è il sistema formativo che nella sua autonomia definisce i metodi e le strategie per raggiungerli.

3.2. Autonomia delle istituzioni scolastiche

Le istituzioni scolastiche autonome si trovano a gestire e a vivere la loro autonomia in interazione con il sistema delle autonomie locali (Regioni - Province - Comuni) ed il sistema socio-culturale territoriale.

I tre sistemi si interrogano, si porgono reciproche istanze, offrono pertinenti ed opportune disponibilità, interagendo sempre al fine di migliorare la qualità del servizio formativo e ponendo al centro delle loro attenzioni il “soggetto che apprende”, affinché possa raggiungere il “successo formativo”.

È la scuola autonoma, che, come titolare e responsabile del servizio, si rende garante della qualità e del successo formativo di chi apprende.

3.3. Autonomia professionale degli insegnanti

L'autonomia professionale degli insegnanti è costituita innanzitutto dalla acquisizione di consapevolezza e dalla realizzazione di pratiche, che richiedono profondo equilibrio e costante capacità di leggere e di gestire i processi che riguardano se stessi, come professionisti e come persone, ed i contesti in cui si opera (scuola - sistema delle autonomie locali - sistema territoriale).

L'insegnante deve tener conto contemporaneamente del sistema dei caratteri, dei criteri e dei parametri depositari-trasmissivi della cultura, che tendono a sollecitarlo sul versante dell'insegnamento tradizionale.

Contemporaneamente egli è soggetto, molto opportunamente, agli stimoli ed alle spinte dei caratteri, dei criteri e dei parametri progettuali ed innovativi della ricerca-azione, che lo sollecitano sul versante di un insegnamento sempre e costantemente in evoluzione, con la richiesta continua di nuovi approcci, di nuovi orientamenti, di nuovi indirizzi, di nuove strategie.

Nella dialettica e dinamica tensione tra il sistema dei caratteri depositari-trasmissivi della cultura ed il sistema dei caratteri progettuali-innovativi della ricerca-azione, il docente, integrando i due sistemi può, nella sua responsabilità collegiale di scuola autonoma, procedere nella co-costruzione (costruzione comune) dei saperi di scuola.

In questo modo il docente può affermare la sua autonomia professionale, liberandosi e superando le resistenze delle colonizzazioni /ideologiche e/o pragmatiche(, delle mode, delle dipendenze di ogni genere e tipologia.

Il docente è un “professionista” che, esercitando la sua “professione” in “umanità” e “cultura”, è capace di migliorare la propria professionalità, individuale e collettiva, come fanno tutti i professionisti, attraverso le analisi di caso, le supervisioni, la condivisione e la critica delle migliori pratiche, la ricerca-azione, i dibattiti, i seminari e i convegni.

La sua autonomia professionale non gli è data da qualcuno, non gli è suggerita da altri, la sua autonomia professionale è costruita da se stesso, certamente in dimensione interprofessionale, ma orientata, gestita e realizzate assertivamente da sé, ovviamente sempre in dimensione e dinamica collegiale.

L'autonomia professionale degli insegnanti diventa, pertanto, una realtà culturalmente consistente e socialmente visibile all'interno della scuola autonoma.

Questa autonomia professionale degli insegnanti si radica, vive, quotidianamente si alimenta, si sviluppa e si potenzia nell'associazionismo professionale, di tipo generale e/o di tipo specifico e disciplinare.

Vi è una professione, se coloro che esercitano una attività, sanno aggregarsi e sanno darsi una identità professionale.

Le associazioni professionali risultano, quindi, essenziali e determinanti per la valorizzazione della “professione docente” e per il miglioramento della qualità della scuola: una consapevolezza, una stella polare, un forte richiamo alle responsabilità.

4. Le associazioni professionali degli insegnanti essenziali per la valorizzazione della “professione docente”

Le associazioni professionali degli insegnanti consolidano ed orientano i tratti caratterizzanti della “professione docente”

Abbandonata ormai ogni resistenza ideologica, oggi le associazioni professionali degli insegnanti tendono a costruire insieme gli elementi fondanti di questa “professione”, che operando in “umanità” e “cultura”, integra i valori, le peculiarità e le identità di ognuna.

Dal lavoro unitario delle associazioni professionali, promosso su specifici obiettivi fino alla discussione di un “codice deontologico”, che non sia dettato da altri ma che sia costruito dai docenti e che si collochi tra i bisogni di “qualità” e di “etica”, dalle iniziative realizzate in modo unitario dalle associazioni professionali sulle riforme che riguardano il sistema formativo fino alle comuni prese di posizione, si assiste in questi ultimi anni ad un rigoglioso e vivace risveglio di un associazionismo professionale degli insegnanti determinato, deciso, autonomo, assertivo, capace di ascoltare, di elaborare, di progettare, di orientare e di valorizzare la “professione docente”.

In questa prospettiva Luciano Corradini afferma che “...la sfida dei prossimi anni, per quanto riguarda dirigenti, insegnanti e tecnici, è quella di “costruire insieme” nella convinzione di “essere scuola”, non solo per dettato costituzionale o per convenienza congiunturale, ma per vocazione antropologica... in una società complessa, interdipendente, globalizzante e tribalizzata non si può pensare di “addomesticare” le nuove generazioni... e questo lo dobbiamo fare “insieme”, “insieme” per quanto è possibile... “insieme” non solo in termini etici e volontaristici, ma in termini istituzionali”. [11]

Il consolidamento, il potenziamento e la valorizzazione della “professione docente” possono vivere e realizzarsi in modo direttamente proporzionale al consolidamento ed al potenziamento di un associazionismo professionale unitario, sicuro di sé e dei propri obiettivi, capace di ascoltare la vita quotidiana della scuola, di rielaborarne gli elementi educativi e didattici di operatività e di restituirli alla scuola come ipotesi di orientamento e di lavoro; un associazionismo professionale, così identificato ed identificabile, è capace di interloquire con il sistema scuola regionale e nazionale e con gli altri sistemi.

L’esperienza dell’Emilia-Romagna, che poi si presenta, ne può essere felice testimonianza.

Questa osmosi vitale di un associazionismo professionale, che si alimenta costantemente con i soggetti che lo animano e che lo costituiscono e che è capace di interloquire con gli altri sistemi, promuove la qualità del servizio formativo, ponendo al centro delle preoccupazioni educative il soggetto che apprende e valorizzando il soggetto che insegna.

Un forte ed unitario associazionismo professionale degli insegnanti promuove la qualità della scuola in armonica ed integrata condivisione e valorizzazione della dimensione discente e della dimensione docente.

5. Le associazioni professionali degli insegnanti determinanti per il miglioramento della qualità della scuola

L’implementazione nelle scuole autonome di itinerari di autovalutazione e di sistemi di gestione della qualità (Sistema ISO - sistema EFQM - altri sistemi più o meno formalizzati) conduce ad una migliore definizione dei processi interni alla organizzazione.

I processi “primari” di una istituzione scolastica sono quelli che riguardano la sequenza insegna-

mento-apprendimento, la promozione del successo formativo, l'acquisizione di competenze, per cui il docente, quale attore e protagonista di questi processi essenziali e decisivi per la mission della organizzazione, viene posto al centro e nel cuore dell'organizzazione stessa.

È una valorizzazione totale delle competenze del docente quale "professionista" in "umanità" e "cultura"; senza il suo apporto non si può procedere alla definizione dei caratteri, dei criteri, dei parametri, degli indicatori e dei requisiti della qualità.

In tal senso, Carlo Petracca afferma che "... negli ultimi anni la valutazione ha registrato nella scuola un ampliamento del campo di indagine, tanto da spostare la sua attenzione dagli apprendimenti degli alunni alla valutazione di sistema, di Istituto dei Dirigenti, degli insegnanti ...". [12]

I sistemi di gestione della qualità definiscono realmente un'altra ottica di prospettiva della ideazione, progettazione, pianificazione, realizzazione e gestione, valutazione e validazione dei processi interni alla istituzione scolastica, focalizzando i processi "primari" e finalizzando ad essi tutti gli altri processi "secondari", "ausiliari" ed "accessori".

La focalizzazione dell'attenzione sui processi "primari" porta coerentemente in primo piano l'immagine del docente come l'essenziale protagonista e decisivo responsabile della qualità del servizio erogato, ovviamente in dimensione non solo individuale, ma soprattutto collegiale, in interazione professionale con gli altri operatori della scuola ed all'interno di una comunità di apprendimento, qualitativamente organizzata.

L'associazionismo professionale diventa, pertanto, determinante per garantire il miglioramento della qualità della scuola.

6. Le associazioni professionali degli insegnanti in Emilia-Romagna: il Protocollo di Intesa con l'Ufficio Scolastico Regionale

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, nella lungimirante prospettiva di valorizzazione della professionalità docente e nella sua concreta capacità di coinvolgimento operativo delle risorse professionali degli insegnanti presenti nel territorio regionale, dopo un attento lavoro di collaborazione, di condivisione e di cooperazione il 28 febbraio 2002 ha siglato un Protocollo di Intesa con le Associazioni professionali degli insegnanti presenti nel territorio regionale: ADI - AIMC - APS - CIDI - DIESSE - FNISM - LEGAMBIENTE - MCE - UCIIM).

6.1. La valorizzazione dell'associazionismo professionale degli insegnanti nel Protocollo di Intesa

Nel prime righe del protocollo d'Intesa, integralmente visibile nel sito web dell'USR-ER, si legge che...

"...la Direzione Generale dell'Emilia Romagna ha, tra i propri compiti istituzionali, la promozione ed il sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, anche mediante la formazione e la qualificazione del personale in esse operante, d'intesa con gli organismi scientifici e tecnici preposti, in particolare con l'IRRE Emilia Romagna; ...

... le Associazioni professionali qualificate, che hanno come finalità la valorizzazione della professione del docente, svolgono attività di formazione del personale della scuola, di produzione, diffusione di strumenti e di documentazione a sostegno delle innovazioni e di ricerca nell'ambito pedagogico, didattico e disciplinare ..."

Ciò premesso, l'Ufficio Scolastico Regionale e le Associazioni professionali degli insegnanti concordano i seguenti obiettivi comuni:

- necessità di potenziare le capacità delle scuole autonome di progettare e gestire il Piano dell'offerta formativa e i processi di innovazione curricolare, in collegamento con le riforme del sistema dell'istruzione e formazione e con il progredire del processo di integrazione europea;

- necessita di favorire e sostenere l'impegno delle scuole e dei docenti nel predisporre risposte adeguate alle diversità dei bisogni formativi e nel perseguire elevati standard di apprendimento per tutti gli allievi.
- opportunità di incentivare forme nuove di "professionalizzazione" della docenza e di sviluppo delle comunità professionali, anche alla luce delle trasformazioni indotte dalla "società della conoscenza";
- opportunità di promuovere e approfondire la cultura e le competenze degli insegnanti e delle scuole nel campo della valutazione, nelle diverse dimensioni della verifica degli apprendimenti, dell'autovalutazione e dell'analisi dell'Istituto;
- necessità di favorire l'attività dei dirigenti scolastici nel processo di attuazione dell'autonomia, nell'ottica della valorizzazione delle risorse umane e delle funzioni di leadership educativa ...

Qualsiasi commento potrebbe risultare superfluo, tanto sono esplicite e pertinenti le finalità del Protocollo di Intesa e soprattutto definiti ed operativi i suoi obiettivi.

6.2. La valorizzazione dell'associazionismo professionale degli insegnanti nel Protocollo di Intesa: dalle parole ai fatti

In considerazione di questo concordato, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, un mese e mezzo dopo la sigla del Protocollo di Intesa, assegna alle Associazioni professionali il compito di iniziare una riflessione sul come "documentare il curriculum professionale dei docenti".

È questa una forte e determinata valorizzazione dell'Associazionismo professionale, cui viene chiesto di investire competenze ed energie in ambito assolutamente innovativo: il portfolio del docente.

I docenti, nella forma più alta di esplicitazione organizzativa della loro professionalità, possono così insieme, promuovere quella autonomia "culturale", di cui il servizio scolastico e formativo necessita, per superare gli interessi particolari dell'utenza e le mode condizionanti del momento.

L'Associazionismo professionale viene così valorizzato come luogo di ricerca e di sviluppo professionale a beneficio dell'intera comunità scolastica e gli si affida un compito di effettiva innovazione: ricercare come documentare il curriculum professionale del docente.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna affida, quindi, nell'aprile del 2002 all'IRRE Emilia Romagna la gestione del progetto di ricerca e formazione "Documentare il curriculum professionale dei docenti" da realizzare insieme alle Associazioni Professionali firmatarie del Protocollo di Intesa: dalle parole ai fatti.

7. Le associazioni professionali degli insegnanti in Emilia-Romagna: il Progetto "Il portfolio del docente"

Si forniscono ora alcuni elementi relativi al progetto di ricerca e formazione "Documentare il curriculum professionale dei docenti", realizzato insieme dall'USR-ER, dall'IRRE-ER e dalle Associazioni Professionali degli insegnanti negli anni scolastici 2002/2004.

Se non sarà possibile accontentarsi con questi elementi, perché il progetto si presenta per Lei meritevole di ulteriori approfondimenti, Le è piacevolmente possibile ampliare le informazioni [13]... e/o vivere in diretta l'itinerario del progetto e le sue risultanze pubblicate nel report finale [14]... se lo desidera.

7.1. Il progetto "Documentare il curriculum professionale dei docenti" 2002-2004.

L'obiettivo del progetto di formazione e ricerca era quello di raccogliere, organizzare, definire e produrre ipotesi di strumenti e di procedure per la documentazione del curriculum professionale dei docenti.

Il progetto si è essenzialmente suddiviso in quattro fasi:

- I fase: definire prima di tutto la piattaforma e le aree di competenza in cui è possibile articolare la professionalità del docente (maggio - ottobre 2002);
- II fase: focus group con i docenti per valicare l'ipotesi di piattaforma delle aree della professionalità dei docenti (novembre 2002 - gennaio 2003);
- III fase: definire alcune ipotesi di strumenti per documentare il curriculum professionale dei docenti da confrontare con le scuole e produrre un report finale del progetto mediante un agile volume (febbraio - ottobre 2003);
- IV fase: pubblicizzazione e diffusione del prodotto del progetto di ricerca sul territorio regionale (gennaio - marzo 2004).

Due le strutture di gestione del progetto:

- COMITATO TECNICO SCIENTIFICO
- Ha svolto le funzioni di indirizzo, progettazione, pianificazione e valutazione della ricerca. È stato costituito da un rappresentante dell'USR-ER e da un rappresentante dell'IRRE-ER, più i rappresentanti delle Associazioni professionali (ADI - AIMC - APS - CIDI - DIESSE - FNISM - MCE - UCIIM): in totale 10 componenti.
- GRUPPO DI RICERCA
- Ha svolto le funzioni di riflettere, promuovere, ricercare, formulare ipotesi e confrontarle con il mondo del "quotidiano" della scuola in ordine al contenuto della ricerca.
- È stato costituito da 26 insegnanti della scuola di ogni ordine e grado della Regione Emilia - Romagna.
- Il supporto organizzativo e gestionale è stato svolto dall'IRRE-ER.

7.2. Le aree di competenza della professionalità docente (I fase - maggio/ottobre 2002)

Se si devono definire ipotesi per documentare il curriculum professionale, prima di tutto occorre individuare le aree, in cui si esprime la professionalità dei docenti. Il lavoro ha preso avvio mettendo in comune le "idee" di professionalità docente, che ogni associazione aveva autonomamente maturato ed elaborato.

Il confronto, la condivisione, il dialogo e la comune corresponsabilità nella ricerca di obiettivi da implementare nella pratica del quotidiano hanno efficacemente condotto una ipotesi unitaria di lavoro.

L'ipotesi di lavoro si è orientata su sei aree fondamentali, in cui si è ritenuto di articolare la complessità della professionalità docente:

- saperi disciplinari;
- comunicazione e relazione;
- saperi psicopedagogici;
- mediazione metodologica e didattica;
- organizzazione;
- ricerca e sviluppo.

Dopo aver sviluppato le aree con indicatori e descrittori si è confrontata l'ipotesi con gli insegnanti, per poterla validare ed eventualmente integrare.

7.3. La validazione delle aree di competenza della professionalità docente (II fase - novembre 2002/gennaio 2003)

Mediante la metodologia del focus group si sono interpellati direttamente gli insegnanti per ascoltare, percepire, sentire da loro la pertinenza e la coerenza tra l'ipotesi di lavoro formulata e la quotidianità del loro lavoro.

Gli insegnanti hanno letto le aree di competenza attraverso tre criteri:

- insegnamento - apprendimento (il docente in "classe");
- organizzazione e gestione - collegialità e partecipazione (il docente nella "scuola");
- immagine pubblica e funzione sociale (il docente nella "società").

Validate ed integrate le aree di competenza della professionalità docente, si è passati alla III fase.

7.4. Ipotesi di strumenti per documentare il curriculum professionale degli insegnanti (III fase - febbraio/ottobre 2003)

Si sono sviluppate, all'interno del Comitato Tecnico Scientifico, molteplici ricerche, anche con l'utilizzo di studi internazionali, per valutare la possibilità di individuare dei modelli di strumenti atti a documentare il curriculum professionale del docente, ma si è optato per approfondire con le scuole le tematiche inerenti le finalità, gli scopi, i disagi, le istanze che possono promuovere nel docente la consapevolezza della "necessità" di costruirsi il proprio portfolio di competenze.

In questa prospettiva si sono interrogate 21 scuole di tutte le province della regione Emilia-Romagna per un totale di quasi 200 insegnanti, cui è stato chiesto di esprimersi, sempre utilizzando la metodologia del focus group, sul senso e sul significato da attribuire alla costruzione del portfolio, per la valorizzazione delle competenze professionali del docente.

In tali focus group non si è ovviamente rinunciato a proporre ipotetici modelli di portfolio, ma si è focalizzata l'attenzione dei docenti soprattutto sul loro "bisogno" di documentare il loro curriculum professionale, con quale utilità concreta e per quali motivazioni.

Il report finale ha raccolto tutti i materiali delle tre fasi di ricerca e ha documentato l'intero itinerario del progetto di ricerca. [14]

7.5. Pubblicizzazione e diffusione del progetto di ricerca (IV fase - gennaio/marzo 2004)

L'agile testo, "Il portfolio degli insegnanti", che raccoglie e documenta il prodotto del progetto di formazione e ricerca, è stato presentato in anteprima in un Seminario di studio in IRRE-ER, il 26 febbraio 2004, alla presenza del Direttore Scolastico Regionale Dott.ssa Lucrezia Stellacci e del Presidente IRRE-ER Prof. Franco Frabboni, con la partecipazione delle Associazioni professionali degli insegnanti, comprese quelle disciplinari.

Significativa e molto apprezzata la presenza della Dott.ssa Stellacci, che ha voluto essere presente a tutti i lavori del Seminario e soprattutto si sono condivise con Lei le prospettive di lavoro e di sviluppo per un ulteriore progetto di ricerca con le Associazioni professionali, linee progettuali tracciate con determinazione nel Suo intervento conclusivo.

7.6. Il progetto "Il Portfolio del docente" 2004 - 2006

Nel novembre del 2004 ha formalmente avuto inizio il progetto già delineato dalla Dott.ssa Stellacci nel suo intervento del 26 febbraio, progetto denominato "Il portfolio del docente", da concludersi nel giugno 2006, quale naturale prosecuzione del precedente, con l'obiettivo di sperimentare operativamente il portfolio all'interno delle scuole: sempre dalle parole ai fatti.

Professionalità e associazionismo

Le modalità organizzative e l'investimento delle associazioni professionali ripete il modello del precedente.

Dal 28 febbraio al 10 marzo 2005 sono stati realizzati 9 seminari provinciali di studio, al fine di presentare il report del precedente progetto a tutte le scuole della regione, in modo da richiedere la loro adesione al nuovo progetto "Il portfolio del docente" per sperimentare operativamente il portfolio nelle scuole.

Tutti i seminari provinciali sono stati guidati dai componenti del Comitato Tecnico Scientifico e l'IRRE-ER ha fornito il supporto organizzativo.

In tutti i seminari, per attivare sinergie e risorse già esistenti, sono state presentate le risultanze di altre due ricerche svolte in Emilia-Romagna sulla professionalità docente in questi ultimi due anni:

- Il docente pratico-riflessivo
- Si tratta di un progetto che ha inteso valorizzare la dimensione professionale di un insegnante, che è capace di operare molto concretamente in risposta ai bisogni formativi e nello stesso tempo sa scientificamente riflettere sulle sue pratiche, al fine di vivere strategie di miglioramento continuo nella propria professione.
- Il docente ricercatore
- Si tratta di un progetto che ha inteso valorizzare la dimensione professionale di un insegnante, che è capace di ideare, progettare, pianificare e realizzare nuovi itinerari educativi e didattici, attivando nuove strategie e metodologie.
- La riflessione didattica e la ricerca educativa e didattica quotidiana sono i motori che valorizzano l'essenza professionale di un "professionista" in "umanità" e "cultura".

In tutti i seminari sono state direttamente coinvolte le associazioni professionali degli insegnanti del territorio.

I dati di organizzazione sono sorprendenti per la partecipazione e l'interesse dei docenti:

- 9 i seminari provinciali di studio realizzati (uno per provincia);
- 27 ore di formazione erogate;
- 30 i relatori che hanno condotto i 9 seminari provinciali di studio;
- 454 i docenti partecipanti (vi era il vincolo che non potevano partecipare più di 2 docenti per istituzione scolastica e la iscrizione doveva essere direttamente firmata dal Dirigente Scolastico);
- 282 le istituzioni scolastiche presenti, corrispondenti a circa il 45% delle scuole della regione;
- 550 circa i volumi "Il portfolio del docente" acquisiti dai docenti;
- 120 circa i docenti intervenuti nei dibattiti.

Le scuole che volontariamente intendono sperimentare il portfolio a tutt'oggi, mentre termino l'articolo, a circa 15 giorni dalla chiusura delle adesioni, è di ventiquattro, per cui sicuramente il finanziamento di 15.000 euro non sarà sufficiente a garantire la sperimentazione, quindi: come sempre si porterà l'esigenza di un ulteriore investimento, richiesto dalla straordinaria partecipazione delle scuole, sul tavolo dell'Ufficio Scolastico Regionale con la certezza, per la terza volta, che si potrà ancora passare dalle parole ai fatti.

Con i dati fino ad oggi in mio possesso mi rendo conto che non è possibile accontentarsi...per cui, se la vicenda si presenta per Lei meritevole di ulteriori approfondimenti, Le è piacevolmente possibile ampliare le informazioni [13]... se lo desidera.

I dati di realtà inducono ad alcune considerazioni finali:

- è impossibile oggi pensare di potere promuovere e valorizzare la professionalità sempre più articolata, approfondita, specializzata ed ampia degli insegnanti senza la condivisione, la collaborazione,

- la cooperazione delle associazioni professionali degli insegnanti stessi, sia di tipo generale sia di tipo disciplinare (pensiero conclusivo riservato ai decisori politici, alla amministrazione scolastica centrale e periferica, alle forze sindacali, alle amministrazioni che entrano in contatto con il mondo della scuola, ai Dirigenti scolastici, ai Collegi Docenti, ai Consigli di Circolo e di Istituto);
- è impossibile oggi pensare di potere fruire di una alta qualità professionale da parte dei docenti, senza valorizzare il loro associazionismo professionale e senza intrattenere relazioni di condivisione, di collaborazione e di cooperazione con le loro associazioni professionali, particolarmente con quelle di tipo generale (pensiero conclusivo riservato agli studenti ed ai genitori ed alle loro associazioni e/o comitati);
 - è possibile oggi promuovere e valorizzare la professionalità degli insegnanti e di ogni singolo insegnante attraverso l'associazionismo professionale (pensiero conclusivo riservato alle associazioni professionali degli insegnanti, a volte inconsapevoli delle potenzialità del loro umile e quotidiano servizio di condivisione, di collaborazione e di cooperazione con i loro soci e le loro famiglie);
 - è possibile oggi promuovere e valorizzare l'associazionismo professionale degli insegnanti, nella consapevolezza che le associazioni professionali degli insegnanti sono essenziali per la valorizzazione della loro identità, sono determinanti per il miglioramento della qualità del servizio scolastico e sono una risorsa indispensabile per la società (pensiero conclusivo riservato a noi: a me che con piacere mi sono intrattenuto con Lei ed a Lei che ha terminato di leggere... tante sono le opportunità e le occasioni, sfruttiamole, sapendo che, quando si valorizza l'associazionismo professionale degli insegnanti si opera per il benessere dell'insegnante, si migliora la scuola, si costruisce la società e soprattutto si pone al centro delle nostre attenzioni educative il bambino, il ragazzo, il giovane).
- Se si inizia piacevolmente a costruire il portfolio, si può positivamente migliorare e ci si può apprezzare di più come persone e come professionisti, si può quindi cominciare ad essere in grado di aiutare efficacemente anche gli altri (adulti e bambini) a costruire il loro personale portfolio.

Professionalità e associazionismo

“...i docenti dovranno abbandonare definitivamente modelli autoreferenziali ed impegnarsi in una riflessione sulla qualità dell’insegnamento, riflessione che dovrà vederli interlocutori attivi...
... in questa prospettiva il portfolio viene vissuto come uno strumento, in cui si raccolgono “pezzi significativi” della propria storia professionale e si progetta il miglioramento del proprio futuro...
...il portfolio dei docenti è uno dei molteplici spazi, in cui la scuola deve sentirsi “luogo privilegiato” di apprendimenti professionali...”

LUCIANO RONDANINI

BIBLIOGRAFIA

- [1] E. Morin (2001), *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Milano, Cortina editore.
- [2] E. Morin (1999), *La testa ben fatta*, Milano, Cortina editore.
- [3] P. Marmocchi, C Dall’Aglia, M. Tannini (2004), *Educare le life skills*, Trento, Erickson.
- [4] M. Betini, P. Braibanti, M.P. Gagliardi (2004), *La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola*, Milano, Franco Angeli.
- [5] Becciu M., Colasanti A.R. (2004), *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Milano, Franco Angeli.
- [6] Arcangeli N. (a cura di) (2002), *Non più bambini... non ancora giovani*, IRRE Emilia Romagna, Bologna.
- [7] Arcangeli N. (a cura di) (2004), *Orientamento scolastico e famiglia*, IRRE Emilia Romagna, Bologna.
- [8] Per saperne di più è possibile rivolgersi all’autore dell’articolo:
[8] nerinoarcangeli@nerinoarcangeli.it
- [8] Qualora si intendano reperire i volumi dell’IRRE-ER indicati nelle note [6] e [7] telefonare all’IRRE Emilia Romagna a Bologna - 051/227669 - e chiedere della Dott.ssa Bugli e/o della Dott.ssa Delucca e/o della Dott.ssa Gianfranceschi. I testi saranno spediti direttamente al destinatario.
- [9] T. J. Sergiovanni (2000), *Costruire comunità nelle scuole*, Roma, LAS.
- [10] T. J. Sergiovanni (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS.
- [11] L: Corradini (2004), *Orizzonti della professione docente*, in “La scuola e l’uomo” n. 1 e 2, 2004, Roma, UCIIM.
- [12] C. Petracca (2002), *Cultura della valutazione: competenze e portfolio*, in “Notizie della scuola” - Inserto - n. 13 del 29 febbraio 2004, Napoli, Tecnodid.
- [13] Per saperne di più è possibile rivolgersi all’autore dell’articolo:
nerinoarcangeli@nerinoarcangeli.it
- [14] A.A.V.V. (a cura di USR-ER e di IRRE-ER) (2005), *Il portfolio degli insegnanti*, Tecnodid, Napoli.

Tra filosofia e scuola

Intervista a Walter Tega

Una sua valutazione sull'incremento della filosofia nel secondo ciclo della scuola come proposto dal progetto di riforma.

Una valutazione di fondo positiva, che dovrà però considerare quali saranno le vie nelle quali si inoltrerà l'insegnamento della filosofia. Perché se sono pillole di saggezza di vita o sermoni morali, o momenti di manipolazione ideologica, tutto questo si ritorcerebbe contro l'insegnamento della filosofia.

Se invece l'insegnamento sarà legato ai linguaggi della filosofia, agli sviluppi dei diversi settori della filosofia, senza che venga dimenticata la radice storica, allora sarà positivo. La dimensione storica infatti è importante e l'assenza di questa dimensione mette in crisi ad esempio l'insegnamento scientifico.

L'incremento dell'insegnamento della filosofia dunque potrebbe andare a beneficio anche dell'insegnamento scientifico, oggi in crisi come dice Lei, anche dal punto di vista delle motivazioni degli studenti.

Dipende da qual è l'orientamento che l'insegnamento filosofico assumerà. Se riguarderà i linguaggi e la dimensione storica degli stessi allora potrà giovare anche alle scienze. Ma le difficoltà che gli studenti trovano nelle materie così dette scientifiche sono legate ad una didattica antiquata e punitiva; questo insegnamento è dogmatico e non viene affrontato invece in senso problematico, così come procede la ricerca scientifica, ed inoltre non c'è una dimensione storico-critica che porta i ragazzi a capire quali sono le acquisizioni progressive.

La filosofia ha un suo fascino nelle scuole superiori perché è critica e storica, problematica ed aperta alla riflessione.

Più filosofia, più capacità di ragionare da parte dei ragazzi?

Sì, ma l'arte del ragionamento non è l'acquisizione di regole retoriche, ma ragionare vuol dire portarsi oltre ad una conoscenza confusa delle cose, vuol dire mettere a fuoco i problemi. Questo però va di pari passo con la conoscenza del problema stesso.

In Italia la filosofia è stata ed è ancora una disciplina "elitaria", in alcuni Paesi è addirittura una disciplina solo universitaria: quale prospettive per una "filosofia di massa" ?

In Italia, ma anche in alcuni paesi europei manca l'esperienza in tal senso. Nei nostri licei la filosofia è stata spesso la materia di eccellenza ed ha dato frutti straordinari. In queste scuole la filosofia è stata acquisita dagli studenti, quasi inconsapevolmente, come collante fra i saperi. Il docente di filosofia diventava un punto cruciale perché all'intersezione di diverse discipline, al confine con la storia, con la scienza, con la letteratura: riassumeva, per grandi categorie, saperi distribuiti in aree disciplinari diverse.

Rispetto alle nuove prospettive italiane si può dire che se la filosofia sarà insegnata come saperi di nuclei, confermati dalla storia, allora supererà anche l'impatto di massa, se invece sarà sapere in pillole allora sarà un'aggiunta televisiva all'insegnamento.

Grande ruolo, quindi, della didattica.

Una volta stabilito il campo di intervento protagonista diventa l'insegnante. La formazione dei docenti costituisce l'elemento strategico per guadagnare veramente questa occasione. Poche materie come questa si giocano sulle abilità didattiche del docente e sulle loro continue evoluzioni. La filosofia è un mare magnum, all'interno della filosofia si possono scegliere argomenti assolutamente inaccessibili o percorsi che invece fanno emergere le grandi idee da contesti precisi. Se si va per tematiche astratte, che non sono in linea con le esigenze della didattica, allora si potrà creare il bambino filosofo, ma si indurrà il disinteresse in tutti gli altri, se invece io opero per contesti il risultato sarà migliore. Ma per far emergere dai contesti i concetti filosofici occorre una competenza da parte degli insegnanti forte e aggiornata.

Per fare ciò, infatti, il professore di filosofia deve essere in grado di leggere la storia, la scienza, la letteratura, ecc., deve avere un approccio disincantato anche con le frontiere più avanzate della tecnologia.

Per preparare questo tipo di docente che tipo di università abbiamo?

L'insegnamento universitario della filosofia è molto statico; ci sono settori che si sono notevolmente evoluti: anche nella nostra università, ad esempio, i settori della filosofia del linguaggio e della semiologia sono davvero forti.

Vedo più statici altri settori, come quello della morale, della teoretica, e settori ancora non ben definiti come quello dell'estetica. La storia della filosofia sta riflettendo su se stessa da parecchio tempo, ma rimane disciplina cruciale.

In conclusione, un rinnovamento degli studi filosofici universitari è necessario, sia come riposizionamento di discipline, sia come nuovi rapporti da praticare con altre discipline, non solo con le scienze che pure sono stati coltivati, ma del rapporto con l'arte, con la musica, con la letteratura.

Occorre un insegnamento interdisciplinare che all'università, per effetto della frantumazione delle discipline non è praticato.

Inoltre all'università il rischio è quello di dimenticare l'elemento forte del contesto; la parcellizzazione degli insegnamenti ha portato a forme di insegnamento ermetico più che specialistico, ove il piccolo specialismo è difficilmente collocabile per l'utente. Se mancano coordinate generali è difficile mettere insieme gli specialisti.

E siccome anche nell'ambito filosofico una tendenza allo specialismo esiste, occorre recuperare le generalità, ma queste non consistono nell'insegnamento del manuale, ma nella ricomposizione di più discipline in luoghi seminariali, in argomenti tematici, in una storia delle idee che abbia nervature teoriche e storiche molto forti.

L'intervista è stata raccolta da Gian Carlo Sacchi

Fare filosofia a scuola: un percorso di ricerca

Ermanno Rosso

1. Il «bisogno» di pratica filosofica

Negli ultimi anni gli scaffali delle librerie stanno conoscendo una vera esplosione di testi che si occupano della pratica filosofica. Non della *filosofia pratica*, il cui interesse effettivamente si è da tempo riacceso, ma che resta la «teoria» di un settore della filosofia (etica e politica), ma proprio della *pratica della filosofia*, della filosofia che si «fa» e non solo si studia.

Da *La bottega del filosofo*, a *Socrate al caffè*, da *La filosofia come stile di vita* ai libri di Ermanno Bencivenga, da *Platone è meglio del Prozac* a molte opere di Fernando Savater¹, non si contano i testi che si occupano della filosofia come attività di pensiero vivo e attuale, come educazione allo spirito critico e alla chiarificazione di problemi, come percorso di ricerca che ha la sua ragione e la sua utilità nel processo stesso del suo farsi e non nelle conclusioni, inevitabilmente parziali o temporanee, a cui può mettere a capo. Certo, il rigore e direi anche l'intenzionalità di questi testi sono molto diseguali e in qualche caso mi sembra che siano testi che alla filosofia fanno più male che bene; tuttavia, anche per i testi meno felici, ricordiamo la lezione di Umberto Eco: è sbagliato pensare che la letteratura popolare scacci la letteratura «alta», essa le è complementare e qualche volta propedeutica. Ma al di là della qualità dei testi, importante ci sembra questo nuovo sguardo sulla filosofia: non si tratta infatti di sintesi popolari della storia della filosofia (che pure non mancano, soprattutto a seguito della fortuna anche commerciale de *Il mondo di Sofia*), ma proprio di testi che parlano di attività filosofica, che parlano anche della tradizione filosofica, ma per richiamarne temi e metodologie e per applicarli, e soprattutto si tratta di testi che chiamano in causa il lettore come compagno di ricerca e non solo come uditore e rendono alla filosofia sapere vivo e non cura archeologica.

Questo interesse per la *pratica della filosofia* non è presente solo sugli scaffali delle librerie, ma anche nella «società civile» ed è recentemente sfociato nei caffè filosofici, nelle settimane filosofiche che uniscono «vacanza» e discussione guidata, nelle pratiche del *counseling* filosofico, a cui la casa editrice Apogeo ha appena dedicato una interessante collana («Pratiche filosofiche», appunto), curata da Umberto Galimberti, che in pochissimo tempo ha già prodotto tre titoli, a dimostrazione dell'interesse non solo specialistico che la disciplina solleva². In questa breve enumerazione di nuove pratiche filosofiche volutamente non includo i festival filosofici, manifestazioni di grandissimo successo, ma che nonostante le domande dal pubblico, rientrano a mio avviso nell'ambito di una filosofia udita più che praticata, passiva più che attiva.

¹ I titoli dati sono puramente indicativi dell'offerta libraria, ad ogni modo ci riferiamo a P. Wouters, *La bottega del filosofo*, Carocci, Roma 2001; M. Sautet, *Socrate al caffè*, Ponte alle Grazie, Milano 1997; R. Madera e L. V. Tarca, *La filosofia come stile di vita*, Bruno Mondadori, Milano 2003, di Ermanno Bencivenga si possono vedere, *Giochiamo con la filosofia*, Mondadori, Milano 1990, *Filosofia: nuove istruzioni per l'uso*, Mondadori, Milano 2000; L. Marinoff, *Platone è meglio del Prozac*, Piemme, Casale Monferrato 2001; di Savater ci riferiamo in particolare a *Etica per un figlio*, Laterza, Bari 1993, *Le domande della vita*, Laterza, Bari 1999.

² Al momento, per il nostro discorso il più interessante ci sembra il primo volume, N. Pollastri, *Il pensiero e la vita*, Apogeo, Milano 2004, che offre una rassegna dei modelli di pratiche filosofiche oggi in circolazione, con un'attenzione particolare, ma questo aspetto esula dal nostro discorso che rimane didattico, al valore «terapeutico» della filosofia e quindi alle pratiche specifiche per la «consulenza filosofica».³

1.1 Dalla pratica alla didattica.

Non si tratta affatto di «mode», queste «offerte» di pratica filosofica incontrano interesse perché sono risposte serie e quanto mai opportune, a bisogni di formazione: al bisogno di strumenti di dialogo e di argomentazione, al bisogno di comprensione del mondo e di se stessi, al bisogno di strumenti per individuare correttamente i problemi sociali e personali e per poterli affrontare mediante atteggiamenti e strumenti adeguati.

Per una coincidenza che ci piace pensare non casuale, questo interesse di pubblico verso la pratica filosofica, è stato coadiuvato sul fronte degli studi specialistici da una riscoperta dell'importanza della filosofia come pratica e proprio laddove, nella nostra tradizione, essa è nata: in Grecia. Hanno aperto questa prospettiva gli importanti studi di Pierre Hadot sulla vera natura della filosofia antica³, sul suo stretto legame tra pensiero e stile di vita, sulle sue scuole che erano comunità di ricerca e di pratica filosofica e non certo di precetti filosofici o di «teorie».

Questo interesse sociale ed accademico verso la pratica filosofica si viene oggi ad incontrare con il rinnovamento della didattica della filosofia che a partire dagli inizi degli anni '90 ha interessato almeno i docenti più attenti. A questo rinnovamento hanno contribuito vari fattori: la riscoperta della centralità del testo filosofico e del suo valore formativo, sia come stimolo al con-filosofare, sia come pratica di interrogazione e analisi; la proposta di sostituire nell'insegnamento della filosofia l'egemone metodo storico con il cosiddetto metodo zetetico, ovvero della ricerca; e soprattutto, almeno nella mia esperienza, il diffondersi in tutte le discipline, a partire dalla storia, il cui insegnamento è tradizionalmente affiancato nei nostri licei a quello della filosofia, dei modelli di didattica attiva, delle pratiche laboratoriali, che si ispirano alle pedagogie democratiche di Dewey, Kirkpatrick, Freinet.

Incontrandosi con questo rinnovamento didattico faticosamente in atto, il nuovo interesse per la pratica della filosofia, sta estendendo la sua benefica influenza anche nella scuola. Del resto, che la pratica della filosofia sia non solo l'attività propria dei filosofi, ma anche il miglior modo per «apprendere», per educare al pensiero filosofico (al pensiero critico, al pensiero autonomo, al pensiero consapevole, al pensiero non ingenuo) lo diceva - e lo praticava - oltre due millenni fa Socrate, modello ancora validissimo (anzi, oggi più che mai) di educatore, di maieuta del pensiero filosofico, e lo ripeteva Kant quando affermava che «non si può insegnare la filosofia: si può solo insegnare a filosofare». Frase citatissima, ma assolutamente estranea alla tradizione storica dell'insegnamento italiano, almeno fino a pochissimi anni fa

1.2 Filosofia per tutti, ma quale?

Questo aspetto e questa impostazione didattica credo saranno resi non solo opportuni, ma necessari con il progressivo allargamento della filosofia a tutto il futuro sistema liceale, che, ricordiamoci, ingloberà la ex-istruzione tecnica e quindi renderà la filosofia materia curricolare (con due ore settimanali) anche per il liceo artistico, il liceo economico-aziendale, etc., ovvero per la maggioranza degli studenti italiani. Una sollecitazione che possiamo far risalire al *Documento dei saggi* del 1997, che evidenziava la necessità di estendere a tutti gli studenti l'insegnamento della filosofia quale strumento utile «alla costruzione delle loro identità e alla riflessione sul loro stare nel mondo»⁴. Nonostante le non poche traversie conosciute dal per-

³ P. Hadot, *Che cos'è la filosofia antica?*, Einaudi, Torno 1998.

⁴ Nel 1998 il Gruppo ristretto della Commissione istituita da Ministero della Pubblica Istruzione per individuare *I contenuti essenziali per la formazione di base*, indicata alla filosofia la funzione formativa di concorrere alla «costruzione della capacità di sviluppare razionalmente i propri punti di vista, e di comprendere e di discutere quelli altrui, a partire dalle situazioni e dai problemi dell'esperienza concreta», nonché di sviluppare gli strumenti logico-argomentativi adatti ad affrontare le «questioni di verità».

corso di riforma della scuola, questo invito è rimasto condiviso. A essere riconosciuto come essenziale per quasi tutti gli studenti e non solo una loro «élite», è il valore formativo della filosofia e non solo la trasmissione di una storiografia specialistica. Centrale è stato considerato anche lo sviluppo di un pensiero critico e autonomo, di un'educazione al pensare di strutturazione degli strumenti del dialogo e dell'argomentazione della capacità di interrogare e interrogarsi, di concettualizzare e non solo la conoscenza più o meno approfondita delle opere di una tradizione spesso mandata più a memoria che realmente compresa⁵. Ma questi obiettivi formativi non chiedono trasmissione di informazioni o generica discussione, bensì una consapevole didattica attiva, chiedono dialogo con gli autori, ma anche tra i ragazzi, riflessione sui testi, ma anche sui problemi, chiedono partecipazione strutturata. Ma le esperienze di pensiero filosofico, il filosofare, non sono pratica immediate, anche quando immediato ne è l'interesse, il piacere e il bisogno. Così come i dialoghi socratici non sono «chiacchierate», ma percorsi ben strutturati che portano al superamento delle posizioni ingenuie e allo sviluppo del pensiero critico, altrettanto l'attività filosofica, al pari di ogni attività intellettuale, chiede lo sviluppo di competenze specifiche, che vanno intenzionalmente curate dall'insegnante. Praticare una didattica attiva della filosofia non significa trasformare la filosofia in chiacchiera (come temono i puristi), ma trasformare un dovere di studio in un'esperienza intellettuale, significa valorizzare una tradizione vivificandola e non certo trascurarla.

Chi ha rinnovato in questo senso la propria didattica sa bene il salto di qualità (il salto motivazionale, il salto di interesse, il salto di partecipazione, il salto anche cognitivo fatto dai propri studenti) che il passaggio dalle didattiche trasmissive alle didattiche laboratoriali ha comportato.

2. Un percorso di ricerca per il rinnovamento della didattica della filosofia

Il fare filosofia come strumento di formazione, e anche come strumento necessario e funzionale alla comprensione e valorizzazione della tradizione filosofica (che, ovviamente, non viene minimamente trascurata nella pratica d'insegnamento), è stato l'elemento che ha caratterizzato negli ultimi anni la ricerca didattica e la pratica di insegnamento dei docenti che dal 1999 si sono raccolti intorno all'Irre Emilia Romagna, prima nell'ambito dei gruppi di ricerca metodologico-disciplinare avviati da Filippo Ciampolini e Francesco Piazzi e successivamente nell'ambito del progetto «L'elaborazione del curriculum di filosofia» coordinato da Francesco Piazzi.

L'elemento coagulante che sin dal 1999 aveva riunito questo gruppo di lavoro era stato il desiderio di rinnovare l'insegnamento/apprendimento della filosofia. Desiderio che nasceva da necessità legate alla pratica d'aula, al vissuto degli allievi, alla consapevolezza delle trasformazioni sociali in atto e dei nuovi bisogni formativi, e non da opzioni pedagogiche astratte. Questo desiderio in molti di noi si saldava con la convinzione che oggi la centralità della disciplina risieda nel valore critico-formativo del sapere filosofico e non solo nel valore archeologico-documentario della sua storia.

Il percorso pluriennale di ricerca di questi docenti ha seguito fondamentalmente tre tappe, che ripercorro non tanto per documentare da dove veniamo, quanto perché credo che rappresentino un possibile percorso di crescita professionale.

2.1 La prima tappa: svecchiare il programma

Nella consapevolezza che la rincorsa alla «quantità di programma» non può che andare a discapito della qualità di un apprendimento minimamente significativo, la prima tappa ha affrontato il nodo di

⁵ Mi riferisco qui agli Obiettivi Specifici di Apprendimento in riferimento alle «abilità disciplinari» da trasformare in competenze per l'allievo e non agli obiettivi di conoscenza, la cui formulazione mi lascia, a dir poco, assai perplesso, e anche preoccupato.

«cosa insegnare». L'approdo è stato uno svecchiamento soprattutto contenutistico del «programma» di filosofia e si è concretizzato nella produzione di una serie di moduli sulla filosofia del '900. Sorreggeva questa ricerca la convinzione, che l'esperienza didattica ha rafforzato, che oggi, per esempio, nell'ambito della riflessione politica il valore sia formativo che informativo per gli studenti de *Una teoria della giustizia* di John Rawls è almeno pari a quello del *Leviatano* di Thomas Hobbes. E lo scrivo consapevole del reato di lesa maestà che questa affermazione può suscitare, e soprattutto da persona ancora affascinata dal realistico rigore dell'analisi hobbesiana e convinto dell'attualità dell'analisi del concetto di sovranità e della riflessione del rapporto tra forza, potere politico e legittimazione. Ma l'analisi e la riflessione del Novecento su questi temi non può essere perennemente sacrificata a quelli svolti nel Seicento, altrimenti gli studenti penseranno che la filosofia sia come (ritengono) l'opera lirica: un genere letterario estinto di cui si dà solo reinterpretazione e conservazione documentaria⁶.

2.2 La seconda tappa: l'analisi disciplinare e la filosofia per competenze

La seconda tappa della ricerca è nata spontaneamente all'interno della riflessione sul «cosa» insegnare. Se la selezione dei contenuti appare infatti necessaria per mantenere una qualità alta dell'insegnamento e una piena significatività del suo apprendimento, la domanda sulle finalità dell'insegnamento/apprendimento della disciplina appariva preliminare. In effetti, è convinzione di chi scrive, suffragata dall'analisi disciplinare conseguente e dall'esperienza didattica, che le finalità dell'insegnamento indirizzino soprattutto il «come insegnare», i metodi assai più dei contenuti. Per sviluppare nei ragazzi l'attitudine a problematizzare, l'attitudine a un pensiero che superi il senso comune» (o lo adotti, se ritiene, ma consapevolmente), Abelardo è altrettanto utile di Nietzsche, fermo restando che la significatività per gli studenti è inevitabilmente diversa. Tuttavia, non solo sul «cosa», ma anche sul «come», la ricerca delle finalità (del «perché») appariva propedeutica e, quindi, la seconda tappa della ricerca si è concentrata su questo, convergendo sull'idea che i bisogni formativi degli studenti e la autentica valenza della disciplina implicassero una didattica delle competenze. L'analisi didattico-disciplinare⁷ che ha rielaborato i nuclei fondati disciplinari individuati da Cristina Bonelli e Marisa Cogliati, coniugandoli con la pratica didattica, ha poi portato a individuare le competenze generali connesse alla pratica filosofica: problematizzare, analizzare/interpretare, argomentare, concettualizzare/metacognizione, contestualizzare, dialogare. Questi rappresentano altrettanti obiettivi didattici da «raggiungere per rendere gli studenti attivi e consapevoli di svolgere (incamminandosi verso) 'attività filosofica' e non generica riflessione-discussione»⁸.

2.3 La terza tappa: la prassi didattica

La terza tappa del percorso ha sviluppato le prime sperimentazioni curriculari di didattica per competenze⁹. Sono stati sperimentati due curricula per il primo anno di filosofia. Il primo a cura di Dal-

⁶ Questa tappa è stata documentata nella pubblicazione C. Bonelli, F. Piazzi, E. Rosso (a cura di), *Fare e insegnare filosofia*, IRRE Emilia Romagna, Bologna 2002. Il volume è distribuito dall'IRRE Emilia Romagna e può essere richiesto gratuitamente dalle scuole.

⁷ Parliamo di analisi didattico-disciplinare e non disciplinare tout-court perché non rispondeva alla domanda, notoriamente «impossibile», di cos'è la filosofia, quali caratteristiche la connotano, ma cos'è e cosa connota la filosofia nell'ambito formativo. L'analisi infatti è stata eminentemente pratica, legata alla dimensione dell'apprendimento e della esperienza dell'allievo.

⁸ C. Bonelli, M. Cogliati, E. Rosso, *Dai nuclei fondanti alle competenze*, in C. Bonelli, F. Piazzi, E. Rosso (a cura di), *Una proposta: le competenze in filosofia*, IRRE E.R., Bologna 2003, p. 11. Questo volume testimonia la seconda tappa della ricerca. Come il precedente (vedi nota 6) e il successivo (vedi nota 11) è distribuito dall'IRRE Emilia Romagna e richiedibile gratuitamente dalle scuole.

⁹ Alcuni membri del gruppo di ricerca avevano già iniziato a impostare il proprio insegnamento sulla base di una didattica attiva per competenze, ma solo nell'ambito del gruppo si sono prodotte le prime sperimentazioni curriculari, ovvero attente ad uno sviluppo organico e verticale della competenze, mediante moduli flessibili, ma coerenti nella progressione.

mazio Rossi, che aveva già avviato la sperimentazione didattica «Insegnare e apprendere a filosofare»¹⁰, adottando non solo una didattica per competenze, ma anche una programmazione per problemi, che abbandonava il tradizionale impianto storico. Il secondo curriculum, elaborato da Cristina Bonelli, ha invece mantenuto l'impianto storico, ma attraversandolo liberamente mediante moduli diacronici che hanno centralizzato il dialogo tra autori del passato e del presente e il dialogo, ancora più importante, tra i problemi attuali degli studenti e gli strumenti che la tradizione filosofica è in grado di mettere loro a disposizione, sia in senso di idee e argomenti sia nel senso di concettualizzazione e metodologie di ricerca¹¹.

Questa sperimentazione se da una parte confermava l'idea/progetto di fondo e otteneva risultati positivi in termini di maggior interesse, maggior apertura, maggior autonomia, maggiori competenze degli studenti, dall'altra mancava di una strutturazione dell'impianto metodologico in grado di favorire la formalizzazione e la consapevolezza psicopedagogica e didattica dell'impianto e la sua diffusione/trasferibilità/riproducibilità anche presso altri colleghi. Da qui l'incontro e la contaminazione di alcuni protagonisti del gruppo di lavoro con la teoria e la pratica della *Philosophy for children*, la quale ha agito come elemento ulteriormente propulsivo del percorso di ricerca, fornendo alcuni spunti e stimoli che ne hanno facilitato la condivisione e la praticabilità anche presso nuovi insegnanti. Da questo incontro è scaturito l'ultimo (a oggi) pezzo del percorso, che ha allargato l'ambito della sperimentazione, sia in senso orizzontale (nuovi colleghi) che verticale (dalla scuola primaria al liceo), e del quale i due successivi articoli di questo fascicolo sono la testimonianza.

¹⁰ Le linee teoriche della sperimentazione sono state presentate da Dalmazio Rossi nell'opuscolo *Insegnare e apprendere a filosofare. Intorno a una sperimentazione di insegnamento della filosofia*, Edizioni Theut, Rimini 2002.

¹¹ Questa terza tappa ha prodotto il fascicolo I. Bartholini e F. Piazzi (a cura di), *Dalle competenze ai curricoli*, IRRE E. R., Bologna 2003.

Philosophy for children: costruire comunità di ricerca in classe

Marisa Cogliati

“Ieri scesi al Pireo, con Glaucone [...] andammo a casa dunque di Polemarco dentro c’era anche Cefalo, il padre di Polemarco [...] ci sedemmo quindi accanto a lui, su alcune sedie disposte in cerchio che si trovavano lì”¹

Interrogarsi su che cosa sia la *Philosophy for children* significa aprirsi ad una serie di altre domande, e non solo di tipo filosofico – quale idea di filosofia? quale filosofare? – ma anche di tipo pedagogico e sociologico: quale insegnabilità della filosofia? quale insegnamento? Rivolto a chi? Perché anche ai bambini? O a tutte le età? In quale relazione con la sempre più urgente e chiara richiesta di “pensare filosofico” che proviene da categorie sociali via via più ampie ed eterogenee? Ne sceglieremo alcune che troveranno qualche esito, forse significativo e pertinente, ma non definitivo e completo, e ne lasceremo altre sospese come “lavori in corso”, aperte ad ulteriori riflessioni di quella comunità di ricerca, che si costituisce virtualmente tra i lettori.

La *Philosophy for Children* (nota anche con l’acronimo P4C), una delle più significative esperienze pedagogiche contemporanee, è un vero e proprio movimento educativo, ideata da Matthew Lipman, docente di Logica alla Columbia University di New York, negli anni ’70, come curricolo per affinare l’esercizio riflessivo del pensiero e compensare le difficoltà e carenze delle capacità euristiche, critiche e argomentative dei suoi studenti universitari, immuni fino a quel momento da studi filosofici.

Siamo nel periodo della protesta studentesca del ‘68: l’incomunicabilità e gli irrigidimenti nella comunicazione sconcertano Lipman per lo scarso ricorso alla ragionevolezza da parte delle parti sociali in causa. Di fronte alla crisi del razionalismo metafisico da una parte e al dispiegamento imprevisto di razionalità tecnologica dall’altra, quale altra razionalità, quale metodologia didattico-educativa poteva essere ricercata?

Era quella americana una scuola molto diversa da quella italiana: presentava una diversificazione estrema dei livelli di profitto scolastici, con i relativi problemi di scolarizzazione di massa e di integrazione, ma anche una sentita esigenza e tensione alla democratizzazione. Temi che hanno influenzato, tra gli altri, i filosofi americani Dewey e Peirce, fonti di ispirazione per lo stesso Lipman.

Come cercare di risolvere questi problemi? Si trattava prima di tutto di scegliere l’età a partire dalla quale fosse possibile introdurre gli allievi nel mondo della logica. La risposta, offerta dagli studi piagetiani, è l’età compresa tra gli 11-12 anni, quando si passa dal pensiero operatorio concreto a quello astratto. Il primo racconto filosofico scritto da Lipman è infatti dedicato alla scoperta della logica da parte di Harry, il protagonista, ed è intitolato “Harry Stottlemeier discovery”, del 1969 (tradotto in italiano con “Il Prisma dei perché”)². Il titolo nasconde nella sua pronuncia l’omofonia con “Aristotle”, il padre appunto della logica. Come avviene questa scoperta? Avviene in situazioni di vita concreta per un adolescente, quando ad esempio a scuola impara, purtroppo in ritardo, durante un’interrogazione di

¹ Platone, *Repubblica*, I libro (*incipit*)

² I testi di Lipman tradotti sono editi in Italia presso ed. Liguori, Napoli.

scienze, che se è vero che tutti i pianeti ruotano attorno al sole, non è vero che tutti quelli che ruotano attorno al sole sono pianeti. Si esplicitano le concettualizzazioni delle prime regole logiche. È l'inizio di una ricerca.

Da allora, in seguito al successo ottenuto da quel racconto, testato e valutato nelle prime sperimentazioni (già nel 1970 e poi nel 1973, e altre a seguire), Lipman ha incominciato a scrivere a ritroso i racconti per i bambini di età via via inferiore:

Pixie (ragionare sul linguaggio) e Nous (ragionare sulla conoscenza) per la IV-V classe della scuola primaria

Kio & Gus per la II-III classe della scuola primaria (ragionare su mondo e natura)

Elfie per la I-II classe della scuola primaria (ragionare sul pensiero)

fino ad arrivare al testo per la scuola materna, di cui è coautore con Ann Sharp, *L'ospedale delle bambole* (sul tema dell'identità)

Non rimaneva che scrivere anche per i ragazzi delle classi del biennio e triennio superiore (tranne Mark, gli altri sono ancora in via di traduzione):

Lisa (ragionare sui problemi di etica)

Mark (ragionare sugli studi sociali)

Suki (ragionare sull'estetica)

Natasha (ragionare sulla psiche).

I racconti³ sono storie strutturate in forma dialogica. Situazioni e personaggi sono facilmente oggetto di identificazione da parte dei bambini perché comuni alle loro esperienze; le azioni dei protagonisti sono conformi al principio di realtà, con scarse concessioni al pensiero fantastico, mentre ampio spazio è dedicato alle molteplici espressioni e spunti per il pensiero divergente. Dalla trama scarsa (quasi inesistente), semplice pre-testo per sollecitare l'interesse dei lettori, emergono tematiche e spunti di problematizzazioni filosofiche che mettono in gioco il pensiero di tutti e di ciascuno, attraverso il dialogo e il confronto intersoggettivo, la discussione, la concettualizzazione e l'argomentazione. Si capisce allora perché sono stati esclusi i testi filosofici classici, i quali sono inaccessibili ai più, percepiti, facilmente come estranei, frustranti o come fonte di ossequiosa reverenza, incapaci di farci ricordare che "anche i più grandi filosofi hanno detto delle idiozie"⁴.

Ma manca ancora un elemento, il cuore vitale della P4C, il metodo che fa vivere il pensiero filosofico: dov'è quel fuoco che balza da cui si accende la fiamma della filosofia?

Ma è ancora presto per parlarne. Vediamone solo gli effetti.

Nello stesso tempo in cui Lipman scrive i racconti, li completa con manuali per gli insegnanti (uno per ogni racconto⁵), i quali esplicitano le principali questioni filosofiche dei vari episodi, forniscono numerosi esercizi, spunti per la discussione e stimoli per approfondimenti creativi. Ben presto, nel 1974, la P4C diventa anche programma, IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), con la prima formazione per gli insegnanti; ed esce il primo numero di *Thinking*, la rivista della P4C.

Dagli anni '80 è un vero e proprio movimento educativo internazionale, quindi non solo scolastico ma anche extrascolastico, i cui obiettivi sono la promozione del dialogo, della riflessione, del pensiero critico attraverso la ricerca filosofica. Da questo momento le iniziative si espandono e si moltiplicano a livello mondiale.

³ Ma alcune esperienze si sono avvalse anche di immagini, poesie, dimostrazioni scientifiche

⁴ Savater, *Le domande della filosofia*, Laterza

⁵ Anch'essi disponibili presso ed. Liguori

Nel 1985 si tiene il primo workshop internazionale in P4C in Danimarca e viene fondato l'ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children). Inizia così la tradizione dei workshops internazionali di formazione, tre volte l'anno a Mendham, NJ, dove viene istituito un programma per un master in P4C al Montclair State College.

Dal 1988 il programma si diffonde in Europa ad opera dell'Osterreichesche Gesellschaft für Kinderphilosophie (Graz) (e subito dopo le sperimentazioni in tutta Europa, compresa quella dell'Est) e dalla fine degli anni '80 anche in Italia ad opera del CRIF (Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico, Roma⁶) fondato da Antonio Cosentino.

Dopo la traduzione de "Il Prisma dei perché" inizia la sperimentazione in alcune scuole italiane: è del 1989, quella svolta in Polesine da Marina Santi e Rossella Giolo, accompagnata da un'accurata ricerca sulla valutazione di processo del pensiero filosofico (con analisi dei contenuti filosofici, della struttura argomentativa secondo il modello di Toulmin [1958], delle categorie epistemiche e operazioni cognitive, dei ruoli degli insegnanti e dei compagni)⁷.

Nel 1993 si forma a Berlino il comitato esecutivo della federazione dei centri europei di P4C (Stitching Sophia: European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children) con sede presso l'Università di Amsterdam⁸. Intanto continuano sperimentazioni, studi e ricerche sulla P4C in Italia, ad opera del CRIF e del CIREP (Centro Interdisciplinare di ricerca educativa sul pensiero, Rovigo).⁹ Dall'a/a 2003/04 è attivo anche il Corso di Perfezionamento in "Philosophy for Children": costruire comunità di ricerca in classe e in altri contesti educativi" presso l'Università degli Studi di Padova, diretto da Marina Santi¹⁰.

Se tutto questo avviene nel mondo scolastico, anche in quello extrascolastico numerose sono le interferenze: in Canada, nel centro La Traversee e in Scozia, con la dott.ssa Catherine Mc Call la P4C diventa parte integrante dell'approccio terapeutico e consente di aiutare donne e bambini vittime di violenza sessuale; nell'International Catholic Child Bureau, in Brasile, la P4C viene sperimentata con i *meninos de rua*; in Austria la dott.ssa Camhy con bambini bosniaci rifugiati. Per chi è rimasto vittima di violenze fisiche o morali, la P4C consente di affrontare cognitivamente e discutere delle proprie sofferenze in maniera decentrata, rompendo blocchi emotivi occludenti e costruendo nuove difese cognitive, concettuali, sollevando obiezioni e aprendo a nuovi incontri/scontri con la realtà.

A cosa è dovuta questa straordinaria diffusione della P4C? È lo stesso Lipman che ce lo spiega: "il curriculum è stato originariamente scritto con l'idea che divenisse la base per innumerevoli traduzioni. È inteso come qualcosa che possa prestarsi sia all'universalità che alla particolarità. Così può essere utilizzato in una società di massa come la Cina ... o nell'ambito di un piccolo villaggio della giungla del Guatemala". La sua connaturata trasferibilità sta nell'assunto di base ovvero che "la filosofia è un

⁶ pagina web: www.filosofare.net

⁷ la ricerca è stata pubblicata in M. Santi, *Ragionare con il discorso*, ed. La Nuova Italia 1995

⁸ Si definiscono le linee guida di *Thought Castle*, primo progetto europeo Socrates Comenius Az 1 che avrà come esito la pubblicazione di «100», giornale europeo di bambini per bambini.

⁹ nell'a/s 1995-'96, in Campania inizia la sperimentazione presso il Circolo didattico di Montoro Inferiore (AV), nell'a/s 1996/97 inizia la sperimentazione presso il 10° Circolo Didattico di Scampia (NA) e presso il Circolo Didattico di Scalea (CS). Il Circolo Didattico di Montoro ed il 10° Circolo di Scampia entrano poi come soli partners italiani nel Progetto «100», evoluzione del progetto *Thought Castle*.

¹⁰ La gestione dell'esperienza educativa della P4C richiede una formazione specifica, curata da un "certified teacher educator" dell'ICPIC. In Italia, corsi di formazione per docenti di diverso ordine grado sono organizzati dal CRIF e da CIREP.

metodo e non un messaggio”, anzi è l’unica disciplina che “assume il pensiero, insieme come proprio contenuto e come metodo di ricerca” (Lipman, 2000)¹¹.

È l’idea della filosofia come pratica del filosofare, riflessione-in-azione, esperienza aperta al pensiero critico-creativo, alla correzione e all’autocorrezione, alla motivazione, conoscenza e metacognizione. È l’idea del metodo per apprendere a filosofare a scuola, per educare alla prassi democratica e al pensiero, non tanto a pensare bene, quanto a pensare diversamente, in prospettiva plurale; non per spiegare il mondo quanto per comprenderlo in modo sempre rinnovato; non come ricerca della verità ma come riflessione sul senso della verità.

Ed è la comunità di ricerca il cuore di questo metodo: essa è quell’ambiente di apprendimento-insegnamento creato, centrato e gestito sulla componente dialogico-argomentativa, sulla condivisione di principi e pratiche, procedure che consentono di tenere aperti quegli spazi, quelle “zone di sviluppo prossimale” dove poter filosofare. L’obiettivo finale è arrivare insieme all’elaborazione di un prodotto comune, frutto dello sforzo che procede dal dubbio e, attraverso operazioni euristiche, giunge a credenze ragionevoli e intersoggettivamente negoziabili¹², esiti significativi e pertinenti, ma mai definitivi e completi.

Per fare questo il metodo comprende fasi (costituzione della comunità di ricerca, compilazione dell’agenda, stesura del piano di discussione, valutazione, esercitazioni) in cui si sviluppano valenze cognitive complesse: ragionamento, processi logico-argomentativi, atteggiamenti critico-riflessivi, competenze linguistiche e metalinguistiche, metacognizione attraverso una negoziazione continua e mai definitiva dei significati, teorie, prospettive e visioni del mondo.

Infatti la comunità è la fonte da cui deve scaturire la motivazione della ricerca filosofica; è il vero giudice della validità dell’argomentazione: sono i soggetti che chiedono spiegazioni e chiamano a maggiore chiarezza e linearità di esposizione. È la comunità di ricerca il soggetto epistemico, in evoluzione dinamica, che indaga su un tema condiviso e co-costruisce conoscenza.

L’insegnante è solo colui che facilita il dialogo, (è detto infatti il facilitatore), non lo guida, ma lo accompagna con funzione epistemica e regolativa. Egli deve garantire al dialogo direzionalità, profondità, fluidità, rigore, scomponibilità epistemica, autoregolazione e controllo procedurale e alla comunità partecipazione democratica, pari opportunità di espressione ed argomentazione, rispetto delle regole stabilite e rispetto interpersonale tra i partecipanti.

Questi sono gli elementi della P4C che costituiscono la nuova scena filosofica: i racconti dialogici, la comunità di ricerca, il facilitatore; rimane ancora l’ultimo, la pratica del filosofare, che prende vita nello spazio lasciato simbolicamente vuoto al centro della comunità, e qui la scrittura si ferma perché la pratica va agita, non scritta. Occorre per questo scendere nel Pireo, e sedersi su sedie disposte in cerchio.

Ma non prima di lasciare alla nuova comunità di ricerca, anche se virtuale, di lettori, ciò che ogni comunità di ricerca lascia a se stessa alla fine di ogni incontro. Altre domande.

Abbiamo parlato di facilitatore: quanto è neutrale? E lo deve essere? Quanto il facilitatore assomiglia al modello socratico? E vogliamo che assomigli a Socrate? A quel Socrate che costringe (nei dialoghi cosiddetti aporetici) il suo interlocutore ad andarsene, quasi a scappare, esausto? Forse perché l’esperienza che ha vissuto è stata troppo frustrante?

¹¹ M. Striano (2000), *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in “Scuola e città”, n. 1

¹² Cfr. M. Santi, “*Philosophy for children*”. *Riflessioni a margine di un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile*, Saggio per Atti del Convegno “*Philosophy for Children Un curriculum per imparare a pensare*” di Padova, Settembre 2003, in pubblicazione con l’Editore Liguori di Napoli

Abbiamo parlato di dialogo: il dialogo vive finché c'è confronto ma nel suo procedere tende a compromettere lo spazio comune verso cui gli interlocutori convergono: non è questa un'aporìa? È risolvibile? Come?

Abbiamo parlato di comunità di ricerca: il termine "comunità" rimanda a una dimensione sociale, "ricerca" invece rimanda a una dimensione individuale: come si può pensare, se non in termini paradossali, che il dialogo in classe o la soluzione di gruppo, nata dalla e nella comunità di ricerca, favorisca l'apprendimento del "pensare autonomo"? Come valutare quando si intersecano così intimamente i processi individuali e sociali?

Abbiamo parlato del filosofare di soggetti giovani, bambini o adolescenti: è vero che "il modo più sicuro di corrompere un adolescente è di insegnargli a stimare chi la pensa allo stesso modo più di chi la pensa diversamente"¹³? Oppure la vocazione della filosofia è valorizzare l'identità? O altro? L'adolescente spesso vive come frustrante l'abitare, il coltivare la domanda e lasciarla aperta rinunciando a certezze, soluzioni. Allora filosofia è perturbante? E se lo è, è pericolosa? Soprattutto per i bambini? Ma la filosofia deve essere rassicurante?

Secondo Savater (1999), "chi non è capace di vivere nell'incertezza farà bene a non pensare mai"¹⁴: possiamo invece allora sostenere che "chi è capace di pensare saprà vivere nell'incertezza"?

BIBLIOGRAFIA

MATERIALI IN ITALIANO SULLA PHILOSOPHY FOR CHILDREN

- A. Cosentino, Sofia, in *Informazione filosofica*, N° 7/1992, p. 41
- A. Cosentino, Harry e la scoperta delle idee, in *Nuova Secondaria*, N° 5/1991, p. 41
- A. Cosentino, M. Lipman e la Philosophy for Children, in *Bollettino SFI*, N° 142/1991
- A. Cosentino, A proposito di un'esperienza di lavoro con la P4C, in *Bollettino SFI*, N° 155/1995
- A. Cosentino, La Philosophy for Children come progetto educativo, nel volume a cura di M. de Rose, *Filosofia e ricerca didattica*, Quaderno N° 25 dell'IRSSAE-Puglia, Bari 1995
- A. Cosentino, Il tempo come variabile nei processi formativi, in *Calligrafie*, N° 8/1996
- A. Cosentino, Dalle filosofie al filosofare. La proposta di Lipman in AA.VV., *La didattica della filosofia (Atti del Convegno Nazionale SFI-Treviso 1993)*, in 1
- A. Cosentino, Tra oralità e scrittura in filosofia: il modello della "Philosophy for children", in de Pasquale M. (a cura di), *Filosofia per tutti*, Angeli Milano 1998
- Ferraro G. (cur.), *La filosofia spiegata ai bambini*, Napoli, Filema, 2000
- Iacono Alfonso M., Viti Sergio, *Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari*, Roma, Manifestolibri, 2000
- W. O. Kohan, "L'esperienza della filosofia nella scuola", intervento al Convegno "Philosophy for Children", Padova, Settembre 2003
- M. Lipman, *Il Prisma dei perché*, (tr.it. A. Cosentino), Armando, Roma 1992
- M. Lipman, *Kio & Gus*, Liguori, Napoli 1999
- M. Lipman, *Elfie*, Liguori, Napoli 1999
- M. Lipman, *Pixie*, Liguori, Napoli 1999

¹³ F. Nietzsche (1881), *Al di là del bene e del male*, af. 297

¹⁴ F. Savater, *Le domande della vita*, Laterza 1999, Epilogo

- M. Lipman, Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini, in Bollettino SFI, N° 135/1988
- M. Lipman, "Filosofia preventiva" per bambini e adolescenti, 4 aprile 2000, in <http://www.philosophynews.com/whip/index/htm#p4c>
- M. Lipman, Il cammino della ricerca, in A. Cosentino (a cura di), Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001), Liguori Napoli 2002
- M. Lipman, Philosophy for children e pensiero critico, in A. Cosentino (a cura di), Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001), Liguori Napoli 2002
- M. Lipman, Orientamento al valore (caring) come pensiero, in A. Cosentino (a cura di), Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001), Liguori Napoli 2002
- Napodano Iandoli Mirella, Philosophy For Children: itinerari metacognitivi per una didattica del pensiero complesso nella scuola elementare: atti di documentazione pedagogica relativi alle attività sperimentali del progetto Philosophy for children svolto presso le scuole elementari del Circolo Didattico di Montoro Inferiore (AV) negli anni 1995-96 e 1996-97, Guida Napoli 1998
- M. Santi, "Philosophy for children: una proposta per pensare a scuola", in "Scuola e città", N° 9/1990
- M. Santi, Filosofare con i bambini. Conversazione con M. Lipman, in "E.P.", N° 6/1991
- M. Santi, La filosofia tra i bambini, in "Scuola e Città", N° 5/1991
- M. Santi, Ragionare con il discorso, La Nuova Italia, Firenze 1995
- M. Santi, "Philosophy for children". Riflessioni a margine di un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile, Saggio per Atti del Convegno "Philosophy for Children Un curriculum per imparare a pensare" di Padova, Settembre 2003, in pubblicazione con l'Editore Liguori di Napoli
- A. M. Sharp, L'ospedale delle bambole, Liguori Napoli 1999
- M. Striano, Per un'educazione al pensiero complesso, in Bollettino SFI, N°. 159/1997
- M. Striano, Insegnare a pensare. Un'esperienza di formazione a pensare il pensiero, in Adulità, Milano, Guerini e Associati ottobre 1997
- M. Striano, Una rete di scambio per la formazione docente e la costruzione di curricula in una prospettiva europea: l'esperienza di SOPHIA, in "Studium Educationis", Padova Cedam, n. 6 novembre-dicembre 1997
- M. Striano, Pensare in una comunità di ricerca. Un percorso di formazione con insegnanti della scuola di base, in "Studium Educationis", Padova, Cedam, n. 1 gennaio 1998
- M. Striano, Una didattica dei processi del pensiero: modelli teorici ed indirizzi operativi, in V. Saracino (a cura di) Progettare la formazione, Pensa Multimedia Lecce, 1997
- M. Striano, L'intervento sul pensiero nei processi di formazione, in V. saracino (a cura di) La formazione. Modelli ed esperienze, Liguori, Napoli 1997
- M. Striano, Formazione e pensiero complesso, (contributo all'edizione dei materiali di lavoro della ricerca al 40% delle Università di Bari, Firenze, Milano, Napoli, Padova: Analisi empirica e sistematica del processo formativo. Un'ipotesi di modello interpretativo in P. Orefice, (a cura di) Formazione e processo formativo, ipotesi interpretative, Franco Angeli, Milano 1997
- M. Striano, Quando il pensiero si racconta, Meltemi ed. Roma 1999
- M. Striano (2000), La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman, in "Scuola e città", n. 1
- M. Striano, Schede metodologiche per l'uso del curriculum di Philosophy for Children (materiale del Corso di Perfezionamento in oggetto)
- E. Zoller, I nostri piccoli filosofi. Come soddisfare i grandi perché dei bambini, REd edizioni Como 1996

La filosofia nella scuola dell'obbligo: l'ipotesi e la sperimentazione di un curriculum verticale di filosofia

Cristina Bonelli

*...pensiamo la filosofia troppo elevata
per poterci poi chiamare "filosofi" senza vergogna
e, sotto questa prospettiva, pensiamo troppo male di noi stessi.(...)
Fino a quando non ci libereremo di questo conflitto ci è preclusa la via della Praxis.*
(GERD ACHENBACH)

Il progetto e la sperimentazione relativi all'introduzione della filosofia nella scuola dell'obbligo (primaria e secondaria inferiore) che qui viene sinteticamente presentato sottende una **specifico idea di filosofia** sicuramente eccentrica rispetto al tradizionale e liceale insegnamento della filosofia, in quanto intesa eminentemente come socratica attività di *problematizzazione, concettualizzazione e argomentazione* che si svolge in un contesto di *ricerca dialogica*. È la filosofia considerata nella sua caratteristica e kantiana finalità di *educazione al pensare*, di pensiero finalizzato a maturare una *ragione argomentativa, dialogante ed etica* che riveste, mi sembra, centralità formativa nella scuola dell'obbligo e implica la scelta del *filosofare*, vale a dire di una metodologia intesa come attività didattica che privilegia la domanda e il dialogo filosofico nel contesto della *comunità di ricerca*, di un processo euristico incessante proteso a sviluppare un pensiero critico, creativamente divergente, aperto a sempre ulteriori problematizzazioni. Centrale risulta altresì, in tale impianto didattico, il lavoro di concettualizzazione, vale a dire di *cognizione* e di *metacognizione*, eminentemente svolto attraverso la pratica e l'analisi dell'argomentazione, in un ambiente d'apprendimento opportunamente costruito.

Questa, dichiaratamente sottesa, è l'idea didattica del filosofare come *pratica* della filosofia, che non risulta quindi attività di divulgazione e neppure storia della filosofia in pillole, ma "pratica" in quanto la conoscenza è qui concepita e valorizzata come azione, agire pragmatico (secondo l'epistemologia costruttivista), "pratica", poi, in quanto si esercita in un contesto di vita e implica conseguenze riflessive-trasformative ed è "pratica", infine, specificamente filosofica, in quanto riproduttiva dell'azione/esperienza che ha generato la filosofia e che poi è stata obliata come tale rendendosi quasi invisibile rispetto a quello sguardo che essa stessa ha prodotto. È, ancora, "pratica filosofica" dialogica e agoretica, poiché la comunità di ricerca vive in questa dimensione relazionale, di comunità democratica, che elabora cultura e valori/regole, aperta e dinamica, autosviluppantesi nel cambiamento prodotto dalla stessa riflessione.

Riportare la filosofia alla terra, al mondo del vissuto quotidiano, ripensarla a partire dalla sua origine nel mondo incerto dell'esperienza primaria, fondarla sul paradigma della complessità per cui il pensiero logico/astratto incontra e s'intreccia con la sfera emotiva/affettiva e con quella sociale mi sembra, allora, lo scopo ultimo di questa pratica della filosofia che poggia su una specifica visione antropologica, convinta com'è infatti della costitutiva natura filosofica dell'essere umano, animale che fa e coltiva domande in una creatività cognitiva quasi ludica, in quanto libera da intenzionalità produttive. Filosofia pensata e tuttavia pratica, quindi filosofia per tutti, perché per tutti risulta oggi più che mai necessario "abitare la domanda, il suo peculiare incanto, senza scavalcarla o volerla scavalcare nella risposta.. Colui che non abita e che non è abitato dalla domanda, non esercita la pratica della filosofia, anche se ne conosce a memoria la storiografia" (C. Sini)

Se queste sono le motivazioni teoriche e didattiche che mi hanno sostenuto nell'entusiasmo della sperimentazione, esistono anche altre ragioni oggi che rendono doverosa la riflessione sul nostro insegnamento della filosofia. Si è avviato un progetto di riforma dei cicli scolastici che pare implicare un ripensamento delle forme e delle modalità di trasmissione dei saperi in quanto la proposta ministeriale liceale si pone nella direzione di un ridimensionamento orario dell'insegnamento filosofico parallelamente alla sua estensione a tutti gli indirizzi del ciclo secondario e, per alcuni, lungo tutto il quinquennio. A questo punto ci sembra necessario porsi l'ineludibile domanda: *quale filosofia e quale insegnamento della filosofia?* consapevoli del fatto che la questione della didattica della filosofia non è solo questione di metodo/strumenti ma che chiedersi *come insegnare* filosofia significa anche chiedersi *cosa significa insegnare filosofia*, cosa pensiamo sia la filosofia, quale sia il suo senso e il suo statuto. Nelle scuole italiane (e pare anche nel documento proposto al momento dalla Commissione Ministeriale) la filosofia è ancora identificata con la storia della filosofia alla quale si chiede, negli obiettivi formativi a questa deputati, di saper formare capacità critica, di pensiero autonomo, complesso e libero, ma siamo sicuri che sia sufficiente sapere cosa hanno pensato i filosofi del passato per saper pensare in proprio e in modo libero e autonomo? che la conoscenza storica della filosofia sia condizione non solo necessaria ma anche sufficiente per apprendere a pensare? Ritengo, invece, che l'insegnamento della filosofia, se vuole davvero educare al pensiero, debba valorizzare non solo i contenuti ma soprattutto le procedure/regole /processi/attività e non possa perciò prescindere dal fare esperienza della filosofia, accogliendo la sfida del filosofare kantiano senza perdere di vista la specificità della *domanda* filosofica che è al contempo il suo *contenuto* poiché, nella filosofia, il pensare è peculiarmente sia metodo che contenuto.

Anche da questa reale e oggettiva necessità di ripensamento e di riforma si è progettata e si è sviluppata questa sperimentazione che ha trasferito e variamente declinato nei diversi ordini di scuola la stessa idea di filosofia: quella di *comunità di ricerca* attenta agli aspetti dialogico-relazionali, all'esercizio critico e autonomo della ragione argomentativa e quella del *laboratorio filosofico*, del lavoro sistematico su attività strutturate per avviare la formazione/elaborazione del pensiero in una concreta *esperienza* di filosofia. Gli esiti, infine, finora ottenuti ci hanno confermato nella praticabilità di un curriculum verticale di filosofia basato su questi macroobiettivi, raggiungibili in un percorso di graduale approfondimento e complessità, in grado così di sostenere e valorizzare la stessa scolarità.

I sopra citati obiettivi si sono declinati nel concreto in esperienze didattiche specifiche e diverse, in quanto calibrate sui diversi ritmi cognitivi ed evolutivi degli allievi del ciclo dell'obbligo. Questi obiettivi sono infatti più centrati sull'attività dialogica svolta all'interno della «comunità di ricerca» come saper individuare il problema, saper formulare domande, saper concettualizzare e argomentare nella scuola elementare; e sono invece obiettivi che includono anche competenze di analisi/interpretazione di alcuni semplici testi filosofici e di contestualizzazione di temi e problemi filosofici nella media inferiore. Il testo filosofico risulta però in ogni caso costituire più un pre-testo, stimolo funzionale all'attivazione del filosofare sopra indicato, che non un oggetto di analisi/indagine in sé considerato. Si sono scelti perciò nella scuola elementare come testi-stimolo brevi racconti (i racconti di M. Lipman) capaci di fornire spunti filosofici alla discussione della comunità di ricerca, mentre nella scuola media sono state proposte alcune pagine significative di autori contemporanei di facile lettura (come i "divulgativi" F. Savater e Th. Nagel) oppure pagine più tradizionali adeguatamente mediate (come quelle centrate sul "personaggio" Socrate, desunte ad es. dall'*Apologia*), ma altrettanto proposte come stimolo di problematizzazione e ricerca/discussione.

Nella scuola elementare l'approccio filosofico, assunto nel modello della "*Philosophy for children*", ha cercato di valorizzare la componente dialogico-discorsiva della ricerca, per educare al confronto e

alla riflessione razionale e argomentata. Il filosofare si è declinato nell'impiego strumentale di racconti nei quali far emergere problemi filosofici da proporre alla discussione della "comunità di ricerca". Questa fa uso produttivo del dubbio trasformandolo in attività euristica, appunto di ricerca co-costruita e condivisa. Il filosofare si configura così, in tale ordine di scuola, come "imparare ad imparare", saper esercitare attività che concorrono alla formazione di atteggiamenti problematizzanti, concettualizzanti e critici, una possibilità intellettuale per tutti, non una disciplina elitaria e solitaria come spesso ancora oggi la filosofia è considerata in Italia. E, soprattutto, un cammino intellettuale non individuale né ego-centrico ma dialogico, ove riflettere e comunicare significa anche discutere e saper accettare punti di vista alternativi e divergenti. Leggere discutere e riflettere nella comunità di ricerca implica, infine, un'anomala figura di insegnante capace di decentrarsi, di assumere il più complesso ruolo di regista e facilitatore dei processi di ragionamento, e di far propria quella maieutica socratica finalizzata a costruite "teste ben fatte", che imparano a pensare e non solo a sapere.

Nella scuola media, questo approccio di pratica dialogica e di ricerca critica si è sviluppato in un "tradizionale" problema filosofico, analizzato e discusso nei suoi elementi/questioni rilevanti (il problema della libertà è infatti concettualizzato e tematizzato come libertà di scelta, libertà morale e libertà politica), anche attraverso la lettura di pagine significative della tradizione filosofica sulle quali si è potuto svolgere il lavoro di analisi testuale per individuare e modellizzare il procedere della domanda e dell'argomentazione filosofica. Il problema filosofico della "libertà" si è poi calato nel caso concreto e storico della vicenda di Socrate, figura così proposta come esemplificativa dello stesso (critico, dialettico, problematico) atteggiamento filosofico. In tal modo l'approccio alla filosofia si è pensato e realizzato lavorando anche sulle competenze di analisi/interpretazione testuale e di contestualizzazione, oltre che di problematizzazione, concettualizzazione e argomentazione dialogica.

La sperimentazione è stata proposta anche nel biennio della scuola superiore in diversi percorsi desunti, invece, in gran parte dal materiale elaborato dalla "Città dei Filosofi" di Ferrara, gruppo di lavoro ministeriale che tra l'a/s 1999-2000 e l'a/s 2002-2004 si era già impegnato sia nella produzione che nella sperimentazione dell'insegnamento della filosofia in questo contesto scolastico. Nel corrente anno scolastico, una trentina di docenti (di scuola primaria, secondaria inferiore e superiore, finanche tecnica) sono attualmente impegnati nella prosecuzione di tale attività di sperimentazione i cui esiti saranno documentati a fine anno in una giornata seminariale di presentazione e riflessione del lavoro svolto.

L'attenzione (e qualche preoccupazione..) verso il progetto di Riforma tuttora in corso ci motiva ulteriormente in questo impegno, per la sua capacità di formazione/acquisizione di competenze veramente trasversali a supporto di tutte le discipline, ma soprattutto convinti della sua valenza formativa, in quanto *"i cittadini di una democrazia dovrebbero impegnarsi nel pensiero (...) dovrebbero essere riflessivi, introspettivi, responsabili, ragionevoli, collaborativi, cooperativi (...). Alcune – o molte – di queste qualità potrebbero essere rinforzate mentre i futuri cittadini sono ancora a scuola, se solo riconoscessimo che dobbiamo rinforzare le capacità riflessive di questi studenti, invece di aumentare a dismisura i contenuti di conoscenza da trasmettere loro o invece di credere di aver risolto ogni problema attraverso l'alfabetizzazione informatica (...). Ecco, l'educazione al pensare", la promozione di un "pensiero di alto livello" dovrebbero essere un obiettivo primario per l'educazione nel ventunesimo secolo* (M. Lipman)

Speciale filosofia

	SCUOLA ELEMENTARE	SCUOLA MEDIA INFERIORE
obiettivi di competenza	problematizzazione concettualizzazione argomentazione dialogica metacognizione	problematizzazione concettualizzazione argomentazione dialogica metacognizione analisi/interpretazione testuale contestualizzazione
titolo del percorso	“Pixie”, la domanda filosofica	Socrate, libertà e filosofia
blocchi di analisi	Episodi problematizzanti nella forma della narrazione tenuta da Pixie, bambina loquace che rappresenta il flusso dell’oralità	Libertà di scelta, libertà morale, libertà politica e il “caso” di Socrate
	scelta di letture da: <i>Pixie</i> , racconto di M. Lipman	scelta di letture da: F. Savater, <i>Etica per un figlio</i> Th. Nagel, <i>Brevissima introduzione alla filosofia</i> E. Lussu, <i>Un anno sull’altipiano</i> J. Locke, <i>Due trattati sul governo</i> N. Warburton, <i>Il primo libro di filosofia</i> Platone, da: <i>Apologia, Teeteto, Critone, Fedone</i>
materiali/testi utilizzati	comunità di ricerca dialogo euristico stesura dell’agenda piani di discussione esercitazioni varie	comunità di ricerca dialogo euristico modellizzazione delle strategie argomentative piani di discussione esercitazioni varie
metodi	10 ore (svolte tra novembre e dicembre 2003)	10 ore (svolte a marzo 2004)
tempi	laboratorio di scrittura creativa su argomento filosofico: drammatizzazione dall’agenda	laboratorio di scrittura creativa su argomento filosofico: lettere, dialoghi
verifica del percorso	questionario per gli studenti	questionario per gli studenti

Una filosofia europea e la “Dichiarazione di Lisbona”

Giorgio Luppi

Premessa: tradizione filosofica e identità europea

La filosofia è la lingua comune dei popoli europei e rappresenta il fondamento della “sovranazione” europea. Così negli anni trenta, Husserl¹ indicava proprio nella filosofia alle nazioni europee il terreno di un possibile riconoscimento reciproco, di un’affinità sulla base della quale costruire per il futuro un’unità non solo spirituale ma anche politica e istituzionale.

L’obiettivo prefigurato da Husserl non era destinato a realizzarsi subito, anzi proprio allora l’Europa stava andando incontro alla più cupa esperienza della sua storia. Solo molti anni dopo, anche a causa della tragedia della guerra, l’Europa avrebbe intrapreso la strada dell’unificazione: prima solo economica e soltanto tra pochi soci fondatori; poi – dopo l’Ottantanove – anche politica, coinvolgendo nuovi membri e nuove tradizioni culturali.

Oggi vi è chi lamenta che il processo di costruzione europea si svolga lontano dalla gente, che esso sia opera dei governi (quando non della “burocrazia” di Bruxelles) più che dei popoli; e che dunque come tale sia fragile e mancante del fondamento che alle nazioni era stato assicurato – all’epoca della loro formazione – da una cultura e da una identità comune. Vengono allora suggeriti differenti (e non sempre da tutti condivisi) ancoraggi storico culturali al progetto europeo.

Ora, senza poter entrare qui nel merito del dibattito ancora in corso sull’identità europea e le sue “radici” – sviluppatosi a proposito del “Preambolo” della Costituzione europea – difficilmente si potrà negare che la filosofia rappresenti un’espressione della cultura europea tra le più universali e le meno legate ad ambiti locali e nazionali, a differenti e transeunti momenti della storia europea. E che il linguaggio, i concetti, gli stili argomentativi, i problemi della filosofia costituiscano una tradizione tipicamente europea: dalla Ionia di Talete all’Inghilterra dei filosofi analitici, dall’Atene di Platone e Aristotele alla Prussia di Kant e di Hegel, dalla Roma di Lucrezio e Seneca alle università medioevali, dall’Italia di Bruno e Galileo e alla Francia e all’Olanda di Erasmo, Cartesio, Spinoza; dalla Coimbra di F. Suarez alla Madrid di Ortega e di Unamuno; dai molteplici centri dell’illuminismo alla Parigi dell’esistenzialismo fino alla Heidelberg di Gadamer.

Proprio quest’ultimo filosofo va qui ricordato per aver messo bene in luce che la tradizione filosofica europea ha incorporato in sé non solo l’occidente, ma anche – in tempi diversi – l’oriente (antico, arabo, ebraico). Come fattore dell’identità europea, la filosofia è dunque costitutiva di una identità non chiusa, ma aperta e plurale; secondo Gadamer essa indica un compito alla civiltà europea: quello di incontrarsi con le civiltà dell’India e della Cina, nella consapevolezza che “ciò porterà a sintesi e categorie nuove, attraverso le quali potranno svilupparsi una nuova civiltà e un nuovo mondo di valori”².

¹ E. Husserl, *La crisi dell’umanità europea e la filosofia*, 1935, trad.it. in id., *Crisi e rinascita della cultura europea*, Marsilio, Venezia 1999.

² La citazione gadameriana si trova in Gerardo Marotta, *Con Gadamer per l’Europa della cultura*, in *Incontri con Hans Georg Gadamer*, Bompiani, Milano 2000. Sull’argomento cfr. G. Gadamer, *L’eredità dell’Europa*, Einaudi, Torino 1991; cfr. anche id., *L’Europa e l’oikoumene*, in Martin Heidegger, H.Georg Gadamer, *L’Europa e la filosofia*, a cura di Manfred Riedel, Marsilio, Venezia 1999.

Insegnamento della filosofia e tradizioni nazionali

La filosofia è dunque una disciplina tipicamente europea e da essa può derivare un contributo al tempo stesso forte e dialogante alla costruzione di una identità comune ai popoli europei. Di questa funzione della filosofia nella cultura del nostro continente è opportuno rammentarsi anche quando passiamo a occuparci della filosofia quale materia insegnata. Sulla base di essa infatti, la richiesta di un inserimento il più diffuso possibile dell'insegnamento di filosofia nella scuola secondaria (al limite, il programma della "filosofia per tutti") è legittimata non solo in ragione delle competenze e delle abilità che la disciplina permette di acquisire, ma anche per il contributo che alla formazione europea delle giovani generazioni può derivare dalla conoscenza delle idee dei filosofi, dei loro scritti, dei problemi sui quali essi si sono impegnati nel tempo.

Nonostante queste grandi potenzialità della filosofia come disciplina europea, quando ci rivolgiamo all'insegnamento della filosofia nelle scuole, ci imbattiamo come è noto in un quadro tutt'altro che unitario, dove prevalgono la storia dei diversi paesi e le tradizioni scolastiche nazionali. Ciò è evidente non solo se si considera che in molti paesi europei l'insegnamento liceale della filosofia non esiste; ma anche se si pensa che nei paesi dove la filosofia è insegnata a scuola, lo è in forme e contenuti molto diversi. Non è peraltro poco significativo che a determinare queste differenze siano state in molti casi scelte di politica scolastica intervenute periodi di acceso nazionalismo, come ad esempio per quanto riguarda l'Italia e la Francia, gli anni del primo dopoguerra, con la riforma Gentile (1923) e il suo impianto storicista da noi e i programmi del 1925 in Francia, che escludevano l'insegnamento della storia della filosofia, mettendo in valore – in omaggio all'antistoricismo di matrice cartesiana – la capacità autonoma di filosofare dello studente (e dell'insegnante).

Per la verità, pur partendo da tradizioni differenti, e nonostante forti resistenze – si pensi alla ribellione della maggioranza degli insegnanti francesi che pochi anni fa fece abortire la proposta di nuovi programmi, mirati ad attenuare alcune caratteristiche del modello francese³ – le modalità e le finalità dell'insegnamento della filosofia nei differenti paesi europei si sono almeno in parte avvicinate tra loro, sia in conseguenza di interventi legislativi, sia a causa della spinta di sperimentazioni diffuse, le quali anche in assenza di interventi dei governi e dei parlamenti sono riuscite a modificare in modo anche profondo il modo di insegnare la materia. È questo il caso del nostro paese, dove si sono affermati stili di insegnamento volti a valorizzare gli la dimensione critico-problematica della filosofia, mentre i programmi ufficiali mantenevano nei decenni l'impianto dossografico tradizionale (che sembra peraltro riproporsi nei programmi previsti dallo schema di Decreto legislativo del 17 gennaio). È questo anche almeno in parte il caso della Francia, dove – nonostante le resistenze sopra richiamate – molti insegnanti – tra questi i colleghi dell'Acireph – ritengono che per insegnare a filosofare sia necessaria anche la conoscenza delle idee dei filosofi e degli strumenti concettuali depositati nella tradizione filosofica⁴. Interventi legislativi di notevole rilievo hanno invece interessato le nazioni iberiche. A partire dagli anni novanta, il Portogallo⁵ si è avvicinato al modello francese, abbandonando un impianto prevalentemente storico. Dopo la caduta del franchismo – epoca nella quale l'insegnamento della filosofia coincideva con quello della filosofia scolastica – la Spagna⁶ ha conosciuto più di una riforma

³ Cfr. G. Luppi, "L'insegnamento della filosofia in Francia: fedeltà alla tradizione e esigenze di innovazione", in prospettiva EP, Anno XXV, n.2-3, Aprile-settembre, 2002, Bulzoni editore

⁴ Cfr. Acireph, manifesto per l'insegnamento della filosofia, trad.it. di Mario Trombino, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", n.174, sett./dic. 2001. inoltre il sito dell'associazione, www.acireph.fr;

⁵ Cfr. sito "Centro para ensino da Filosofia" <http://www.cef-sp.org/>, collegato alla "Societade Portuguesa de Filosofia" <http://www.sp-fil.pt/>

della scuola e attualmente i suoi programmi si collocano potremmo dire a metà strada tra il modello “per problemi” francese e quello “all’italiana” della storia della filosofia (dopo un insegnamento di “etica” al primo anno del triennio, nel secondo vengono affrontati problemi filosofici, e nel terzo e finale si ha un insegnamento storico del pensiero dei principali autori, che però è opzionale).

La nascita di Eurosofia e la “dichiarazione di Lisbona”

Proprio allo scopo di rafforzare la tendenza all’avvicinamento e alla contaminazione tra le differenti tradizioni di insegnamento della filosofia (e per affermare l’opportunità che l’insegnamento della filosofia entri a far parte dei curricula di tutti i paesi europei) i rappresentanti delle associazioni di filosofia di alcuni paesi, per ora del sud-Europa) – la Sepfi (Societat espagnola de professores del filosofia), Centro para ensino da filosofia, della Soc.Portuguesa de Filosofia), la francese Achireph, la SFI e Athena-forum per la filosofia – si sono incontrati a Lisbona il 29 gennaio scorso e hanno dato vita a Eurosofia, uno stabile coordinamento tra loro, sulla base di una comune “Dichiarazione” (il cui testo è disponibile in italiano sul sito di *Athena-forum per la filosofia*⁷). Ecco quanto tra l’altro si afferma nella dichiarazione intorno alla natura e alle finalità di Eurosofia:

Eurosofia riunisce tutte le associazioni e tutti i gruppi di lavoro che sono convinti che la filosofia abbia un ruolo da giocare nella formazione scolastica dei giovani europei, perché apporta una cultura di idee associate a competenze relative all’analisi, alla posizione di problemi, all’argomentazione, che rappresentano le condizioni necessarie allo sviluppo di una mente illuminata e critica, essenziale allo sviluppo della persona e alla sua piena partecipazione alla vita democratica.

[...]La circolazione dei diversi approcci e delle differenti pratiche permetterà a tutti i membri di Eurosofia di arricchire le tradizioni dell’insegnamento della filosofia proprie di ciascun paese, in costante dialogo con le altre.

Il coordinamento permetterà scambiare informazioni e materiali, di favorire la conoscenza reciproca, rielaborare percorsi e metodi comuni alle differenti realtà europee. Si vorrebbe in questo modo rendere visibile – anche alle istituzioni europee – un lavoro di confronto e di riflessione comune (che peraltro va avanti da anni). Per identificare il coordinamento verrà presto messo a punto un logo e un sito, che sarà accessibile da quelli di tutte le associazioni coinvolte e documenterà lo scambio e l’interazione tra le differenti realtà nazionali. Tra le idee in cantiere c’è anche quella di una rivista internazionale (la cui elaborazione e redazione dovrebbe esser curata di volta in volta da una delle associazioni di Eurosofia)

Nella riunione di Lisbona, Eurosofia ha deciso come prima iniziativa di avviare un progetto europeo di ricerca, sulla base di una proposta dei colleghi dell’Achireph; il progetto avrà come precipua finalità la messa a punto di strumenti e modelli comuni per la formazione docenti e vedrà lavorare insegnanti dei diversi paesi alla elaborazione di percorsi formativi che – integrando contributi delle differenti tradizioni – possano essere poi proposti in tutti i paesi europei.

⁶ Cfr. sito Societat Espagnola de Professores de Filosofia, www.sepfi.com

⁷ cfr. www.filosofiamo.com

La filosofia nella riforma dei licei

Franco Paris

Trattare dell'insegnamento della filosofia nella legge di riforma dei licei è difficile perché al momento non sono stati pubblicati documenti precisi; sono stati fatti circolare vari documenti profondamente diversi tra loro; il che non aiuta certo una riflessione capace di dare contributi significativi. I primi documenti apparsi contenevano l'idea che lo studio della filosofia iniziasse sin dal primo biennio e fosse collegato all'insegnamento delle materie letterarie; il documento di lavoro messo in rete dal ministero annulla quella proposta in quanto prevede l'insegnamento della filosofia solo a partire dal secondo biennio con un orario settimanale di 2 ore (solo al classico e al pedagogico l'orario è di 3 ore settimanali) generalizzato in tutti gli otto licei previsti dalla riforma.

Se da una parte non abbiamo documenti ufficiali su cui imperniare un'analisi dell'insegnamento della filosofia nella riforma, nella bozza di decreto attuativo dei nuovi licei sono affermati alcuni principi fondamentali ai quali, credo, i nuovi programmi dovrebbero attenersi.

Leggiamo con attenzione il primo comma dell'articolo 2 della bozza di decreto: «i licei forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita ed elevata delle problematiche legate alla persona ed alla società nella realtà contemporanea affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni e ai problemi che la investono, ed acquisisca la padronanza di conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro».

L'affermazione di principi così generali trova certamente d'accordo tutti; il problema diventa invece più serio quando dalle affermazioni di principio si passa alle concrete condizioni che dovrebbero permettere la realizzazione di quei principi.

Mi sento in obbligo di fare una prima osservazione: al momento noi abbiamo solo la proposta (ufficiale) di un quadro orario ed è difficile in assenza degli allegati a cui fa riferimento la bozza del decreto attuativo dare un sicuro giudizio sul modo in cui la filosofia verrà insegnata (e appresa) nella scuola riformata.

Anche se non ci sono documenti ufficiali, sono stati messi in discussione fra le associazioni professionali alcune proposte di programma che si basano sull'equazione "filosofia" = "storia della filosofia". (cfr. Appendice)

Per analizzare questi programmi è necessario mettere in relazione l'orario di insegnamento, l'articolazione dei programmi e gli obiettivi di apprendimento che vengono indicati. Nello stesso tempo va detto che chi li ha stilati avrebbe dovuto tener conto del dibattito che si è sviluppato attorno all'insegnamento della filosofia che, in questi ultimi anni, è stato focalizzata sulle finalità dell'insegnamento della filosofia, sugli obiettivi culturali che con esso vanno perseguiti, sulle modalità e sulle tecniche didattiche da attuare. Se così non fosse avremmo un insegnamento lontano dai bisogni degli studenti e anche gli "obiettivi specifici di apprendimento" si risolverebbero in frasi prive di senso. Un programma scolastico capace di formare un «atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico» deve necessariamente coniugare contenuti e obiettivi; contenuti senza obiettivi infatti «sono ciechi» e obiet-

tivi senza contenuti «sono vuoti». Chi ha seguito il dibattito può giudicare da solo se questo “dovere” è stato ottemperato.

Alcune riflessioni comunque vanno fatte.

1. L'impianto storico: lo studio della filosofia attraverso la sua storia è certamente una peculiarità italiana che ha dato importanti risultati in ordine alla formazione di una solida cultura capace di mettere lo studente nelle migliori condizioni per affrontare con successo il prosieguo degli studi all'università. Ma con la trasformazione dei licei in scuola di massa e con la riduzione di orario (rispetto alla situazione attuale) mantiene ancora lo stesso valore didattico e culturale? Forse una riflessione che rispondesse a questa domanda sarebbe una utile apertura al necessario dibattito sui contenuti che la generalizzazione dello studio della filosofia dovrebbe comportare.
2. Oggi assistiamo ad un revival del medioevo che ci permette di leggere quest'epoca con occhi assai diversi rispetto al passato, quando veniva definito come “l'epoca dei secoli bui”. Certo nei programmi proposti che viene indicato il tema «la filosofia medievale»; senza nessuna articolazione e con l'indicazione di un solo filosofo, Tommaso d'Aquino, quale Medioevo verrà presentato agli studenti? Siamo sicuri che “sintetizzare” sia sinonimo di “semplificare”, di togliere spessore problematico alla cultura di un'epoca?
3. Il rapporto fra filosofia e scienza che dal XVII secolo ha caratterizzato in maniera determinante la riflessione filosofica può essere messo in secondo piano e presentare la filosofica essenzialmente come pensiero metafisico?
4. Un pensatore come Schelling ha valenza filosofica solo nell'ambito artistico perché sostiene che l'arte è in sé filosofia (o strumento della filosofia) per cui deve essere studiato solo nei licei artistici e musicali? La “filosofia della natura” non è forse anche un capitolo importante della storia della fisica?
5. La filosofia del '900 può esser risolta in un elenco di 8 filosofi e nell'indicazione «altri filosofi del '900» e «temi e problemi della filosofia del '900»? Come si regge un tale programma con l'indicazione della legge che la prova multidisciplinare all'esame di stato sarà assegnata dal ministero e quindi sarà unica? Quelli indicati non diventano necessariamente gli *unici* filosofi studiati?
6. L'esame dei nuovi programmi non suscita solo dubbi; va evidenziato positivamente e con grande rilievo il richiamo alla lettura dei testi, perché la filosofia abita nei testi dei filosofi e non è possibile prescindere.

Una risposta a questi problemi potrebbe venire dalla lettura degli OSA (obiettivi specifici di apprendimento), ma gli obiettivi indicati non hanno contribuito a chiarirmi le idee sull'articolazione tematica dello sviluppo storico della filosofia che è stato proposto. Gli obiettivi di apprendimento sono elevati, in gran parte riprendono finalità e obiettivi di apprendimento dei «programmi Brocca». Ma in che modo potranno essere perseguiti dall'insegnante e diventare conquista culturale dello studente nell'orario assegnato alla materia (ridotto rispetto all'articolazione oraria dei «Brocca»)? I programmi Brocca per favorire una conoscenza capace di «sviluppare la disponibilità al confronto delle idee e dei ragionamenti; esercitare la riflessione critica sulle diverse forme del sapere e sul loro “senso”; sviluppare l'attitudine a problematizzare conoscenze, idee e credenze; usare strategie argomentative e procedure logiche» avevano ridotto la quantità di autori e i temi da affrontare. Oggi ci troviamo di fronte a un processo esattamente inverso: viene aumentata la quantità di nozioni da fare apprendere agli studenti; viene ridotto l'orario scolastico dedicato alla filosofia e vengono mantenuti gli stessi obiettivi di apprendimento. In che modo potrà realizzarsi tutto ciò? Non è questo il modo migliore di «cambiare tutto perché tutto resti uguale»?

Un'ultima considerazione: questi programmi rispondono alle finalità enunciate nella bozza di decreto? Riescono a portare lo studente a una «comprensione approfondita ed elevata delle problematiche legate alla persona ed alla società nella realtà contemporanea»?

L'impressione di una discrasia fra principi enunciati e pratica quotidiana è forte.

Appendice

LICEO CLASSICO, LINGUISTICO, SCIENTIFICO (SECONDO BIENNIO)

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">– Le origini della filosofia. I presocratici.– I Sofisti. Socrate.– Platone. Aristotele.– La filosofia nell'età ellenistica e imperiale. Plotino. Agostino di Ippona.– La filosofia medioevale. Tommaso d'Aquino.– Umanesimo e Rinascimento.– La Rivoluzione scientifica.– Il pensiero moderno. Descartes, Hobbes, Spinoza, Locke, Leibniz, Vico, Hume, Rousseau.– L'illuminismo.– Kant.– Altri filosofi antichi, medioevali e moderni.– Risorse informatiche e telematiche per lo studio della filosofia.– Lettura di testi filosofici. | <ul style="list-style-type: none">– Sviluppare un approccio di tipo storico, critico e problematico ai grandi temi della filosofia.– Sviluppare la disponibilità al confronto delle idee e dei ragionamenti.– Esercitare la riflessione critica sulle diverse forme del sapere e sul loro "senso".– Sviluppare l'attitudine a problematizzare conoscenze, idee e credenze.– Usare strategie argomentative e procedure logiche.– Riconoscere e utilizzare il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica.– Analizzare, confrontare e valutare testi filosofici.– Confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi allo stesso problema.– Usare per lo studio della filosofia anche risorse informatiche e telematiche |
|--|--|

QUINTO ANNO

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">– L'idealismo. Fichte. Hegel.– Kierkegaard, Schopenhauer, Marx.– Il positivismo. Comte. Stuart Mill.– Nietzsche. Altri filosofi dell'Ottocento.– La filosofia del Novecento. Bergson, Croce, Gentile, Weber, Husserl, Heidegger, Wittgenstein, Dewey, Popper. Altri filosofi del Novecento. | <ul style="list-style-type: none">– Temi e problemi della filosofia contemporanea.– Risorse informatiche e telematiche per lo studio della filosofia.– Lettura di testi filosofici.– Le abilità sono le stesse di quelle indicate per il secondo biennio, esercitate però a livello più avanzato. |
|---|--|

LICEO DELLE SCIENZE UMANE (SECONDO BIENNIO)

La cultura filosofica antica e medievale

Autori obbligatori:

- Socrate
- Platone
- Aristotele
- un autore di età ellenistica
- Agostino di Ippona
- Tommaso d'Aquino.
- Lettura di almeno tre opere e/o ampie scelte antologiche individuate tra quelle degli autori obbligatori.

La cultura filosofica moderna

Autori obbligatori:

- Cartesio
- Vico
- Spinoza
- Kant
- Fichte
- Hegel.
- due autori tra i più significativi del XIX secolo
- Lettura di almeno tre opere e/o ampie scelte antologiche individuate tra quelle degli autori obbligatori.

- Individuare il contesto culturale e ideale in cui si collocano gli autori presi in esame.
- Cogliere continuità e novità nel periodizzare il trapasso tra un'epoca e un'altra.
- Elaborare progressivamente un glossario filosofico.
- Distinguere in testi e in discorsi argomentazione retorica e filosofica.
- Esplicitare il principio di non-contraddizione e riconoscere argomentazioni contraddittorie in testi e discorsi.
- Riconoscere le particolari accezioni dei termini specifici nei diversi autori e articolare i concetti più complessi con distinzioni pertinenti.
- Confrontare e contestualizzare differenti risposte di filosofi agli stessi problemi, individuando analogie e differenze tra concetti, modelli e metodi.
- Problematizzare le affermazioni contenute nei testi filosofici, esplicitando le domande da cui scaturiscono e distinguendo le diverse tipologie di questioni sollevate: di verità, di senso, di valore.
- Mettere a confronto diverse concezioni della umana felicità e i diversi riflessi che queste comportano sulle scelte individuali e politiche.
- Individuare gli elementi propri della dimensione religiosa, sapendo distinguerli rispetto alle prerogative del discorso filosofico.
- Partecipare ad una discussione filosofica organizzata (sostenere una tesi, riconoscere le argomentazioni a sostegno di altre tesi, confutare ecc.).
- Cogliere ed esprimere i tratti peculiari che assume il rapporto tra soggetto e oggetto nella filosofia moderna.
- Individuare pregiudizi, sia come forme di pre-comprensione, sia come sapere acritico, storicamente e culturalmente condizionato.
- Discutere sulle possibilità e i limiti della tolleranza, sia in prospettiva storico-filosofica, sia in riferimento alle problematiche contemporanee.

QUINTO ANNO

La cultura filosofica tra secondo '800 e primo '900

Autori obbligatori:

- Nietzsche
- Bergson
- Croce
- Gentile
- Heidegger
- Wittgenstein

- Analizzare autonomamente opere filosofiche collocandole nel contesto del pensiero dell'autore e del dibattito filosofico.
- Produrre testi argomentativi anche articolati, individuando e confrontando diverse tesi, con argomenti espliciti a sostegno di ciascuna.
- Cogliere l'apertura ermeneutica delle problematiche filosofiche in quanto espressione dell'uomo contemporaneo e chiavi di lettura della contemporaneità.
- Impostare un confronto problematico tra le concezioni dell'uomo e della vita che emergono dall'analisi dei testi filosofici e le proprie convinzioni.
- Cogliere le intuizioni originarie che stanno alla base dei diversi approcci teorici e che consentono di tracciare un profilo coerente dei diversi autori.
- Valorizzare il confronto e il conflitto delle interpretazioni e delle visioni del mondo, cogliendolo come condizione per la realizzazione piena di relazioni dialogiche significative.
- Cogliere le linee di sviluppo storico e le ricadute culturali di lungo periodo delle grandi questioni filosofiche sollevate nei secoli passati.

LICEO ECONOMICO (SECONDO BIENNIO)

- Le origini della filosofia. I presocratici.
- I Sofisti. Socrate.
- Platone. Aristotele.
- La filosofia nell'età ellenistica e imperiale. Plotino. Agostino di Ippona.
- La filosofia medioevale. Tommaso d'Aquino.
- Umanesimo e Rinascimento.
- La Rivoluzione scientifica.
- Il pensiero moderno. Descartes, Hobbes, Spinoza, Locke, Leibniz, Vico, Hume, Rousseau.
- L'illuminismo.
- Kant.
- Altri filosofi antichi, medioevali e moderni.
- Risorse informatiche e telematiche per lo studio della filosofia.
- Lettura di testi filosofici.
- Sviluppare un approccio di tipo storico, critico e problematico ai grandi temi della filosofia.
- Sviluppare la disponibilità al confronto delle idee e dei ragionamenti.
- Esercitare la riflessione critica sulle diverse forme del sapere e sul loro "senso".
- Sviluppare l'attitudine a problematizzare conoscenze, idee e credenze.
- Usare strategie argomentative e procedure logiche.
- Riconoscere e utilizzare il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica.
- Analizzare, confrontare e valutare testi filosofici.
- Confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi allo stesso problema.
- Usare per lo studio della filosofia anche risorse informatiche e telematiche

QUINTO ANNO

- L'idealismo. Fichte. Hegel.
- Kierkegaard, Schopenhauer, Marx.
- Il positivismo. Comte. Stuart Mill.
- Nietzsche. Altri filosofi dell'Ottocento.
- La filosofia del Novecento. Bergson, Croce, Gentile, Weber, Husserl, Heidegger, Wittgenstein, Dewey, Popper. Altri filosofi del Novecento.
- Temi e problemi della filosofia contemporanea.
- Aspetti più significativi del pensiero economico nell'età contemporanea.
- Risorse informatiche e telematiche per lo studio della filosofia.
- Lettura di testi filosofici.
- Le abilità sono le stesse di quelle indicate per il secondo biennio, esercitate però a livello più avanzato

LICEO ARTISTICO e MUSICALE E COREUTICO (SECONDO BIENNIO)

- Le origini del pensiero filosofico: mito e filosofia.
- I Sofisti. Socrate.
- Platone. Bello e simbolismo metafisico in Platone e nel platonismo.
- Aristotele.
- La rivalutazione dell'esperienza sensibile. Poetica e retorica.
- La filosofia ellenistica ed il pensiero misterico-allegorico.
- Plotino. Agostino di Ippona.
- Il bello come forma dell'essere nel pensiero scolastico medievale.
- La concezione dell'arte nel Rinascimento.
- Cartesio e la nuova scienza come paradigma dell'esperienza. L'estetica razionalista.
- Galilei. L'universo come costruzione organica geometrico-matematica. Nuovi concetti di natura ed esperienza.
- Il razionalismo panteistico di Spinoza.
- Rousseau: l'educazione come problema di vita, di sentimento e d'arte.
- La concezione empiristica della sensibilità: Locke e Hume.
- Kant. Critica del giudizio: la Bellezza, incontro tra sensibilità e intelletto, tra necessità di natura e libertà dello Spirito.
- Poetica e Storia in Vico.
- Illuminismo filosofico e sensismo estetico.
- Baumgarten e la nascita dell'estetica come disciplina.
- Sviluppare un approccio di tipo storico, critico e problematico ai grandi temi della filosofia.
- Incrementare la disponibilità al confronto delle idee e dei ragionamenti.
- Esercitare la riflessione critica sulle diverse forme del sapere e sul loro "senso".
- Saper problematizzare conoscenze, idee e credenze.
- Usare strategie argomentative e procedure logiche.
- Riconoscere e utilizzare il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica.
- Analizzare, confrontare e valutare testi filosofici.
- Confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi allo stesso problema.
- Appropriarsi dei fondamenti della riflessione filosofica sull'arte, nella sua evoluzione storica.
- Discernere e valutare i presupposti filosofici connessi all'operatività artistica ed all'esercizio della critica d'arte. Artisti, critici e mercato.

QUINTO ANNO

- Idealismo e romanticismo: liberazione dello Spirito nell'universo della Bellezza e dell'Arte.
- Schelling e la concezione dell'Arte
- L'estetica crociana. Storia e critica d'arte in Italia.
- Kierkegaard, Schopenhauer, Marx.
- Il positivismo: estetica e valori storico-psicologici-ambientali.
- Il materialismo storico: priorità del contenuto rispetto alla forma.
- Nietzsche: arte e vita.
- Bergson: filosofia della vita ed evoluzione creatrice.
- Neo-positivismo logico.
- La fenomenologia e l'esperienza estetica.
- L'esistenzialismo e il problema estetico.
- Filosofia, linguistica, semiotica e arti figurative nel Novecento.
- Le abilità saranno quelle indicate per il secondo biennio, esercitate ad un livello più avanzato.

94 scuole per l'ambiente

Milena Bertacci

1. L'ambiente: una scelta di sistema

Da anni l'IRRE Emilia Romagna ha assunto il tema dell'ambiente e dell'educazione ambientale nel proprio piano di attività, sviluppando su questo versante specifici progetti di ricerca e formazione.

Tale azione, a livello regionale, si è inserita in una rete (pensiamo alla ricca struttura dei centri INFEA) quanto mai articolata e complessa, in quanto caratterizzata da una grande ricchezza di esperienze che fanno della nostra regione un crocevia di linee di impegno istituzionale ed associativo fortemente sensibili al tema ambientale.

In questo sfaccettato contesto l'intervento dell'IRRE E.R. si è posto, da un lato, in modo sinergico all'azione sviluppata dagli altri soggetti istituzionali (con particolare riferimento alla funzione di coordinamento e supporto condotta dalla Regione Emilia-Romagna), dall'altro, con modalità coerenti con il proprio ruolo istituzionale e con la specificità del proprio ambito di intervento.

2. I perché: dallo spazio dell'aula allo spazio del mondo

Nell'era della globalizzazione la scuola è chiamata a sviluppare attitudini complesse, tra queste, la capacità di mettersi in relazione con il mondo e con le grandi sfide che segnano il nostro tempo.

L'azione educativa non può dunque sottrarsi alla necessità di costruire nei giovani -ma non solo- comportamenti responsabili verso l'Ambiente, patrimonio dell'intera umanità, a partire dai singoli contesti di vita e relazione: dallo spazio dell'aula, a quello della città, fino allo spazio del mondo.

Un pensare globale, attraverso il nostro agire locale, per un più pieno sviluppo delle identità, delle culture e della cittadinanza.

Si tratta di cogliere il nesso tra il progetto educativo e il percorso di cittadinanza; tra i saperi disciplinari e le competenze evolutive della persona (orientamento, *problem solving*, espressione creativa, relazionalità, attitudine alla scelta e al cambiamento...); tra la capacità di radicamento nei contesti territoriali e il delinarsi di un'appartenenza ormai planetaria; tra la centralità del soggetto che apprende e l'integrazione dell'individuo nella comunità scolastica e sociale di riferimento, tra la responsabilità dei singoli e le responsabilità dei sistemi entro cui le persone elaborano i loro scenari di vita e di futuro.

In questo disegno siamo tutti coinvolti. La scuola, forse, è implicata più di altri sistemi in quanto rappresenta ancora un luogo privilegiato per la formazione e la socializzazione delle persone; tuttavia, non può bastare a sé stessa, c'è bisogno di una integrazione solidale tra le diverse agenzie educative e di una assunzione condivisa del progetto formativo nella sua globalità.

3. I modi: una scuola in ricerca

Attraverso l'educazione ambientale, i docenti si sono impegnati in sperimentazioni con forte valore innovativo, superando spesso difficoltà organizzative e recuperando quella dimensione della «ricerca» e del «progetto» che ha per tanti versi anticipato la nuova identità di una scuola saldamente radicata sul territorio e capace di collegarsi ai bisogni ed alle specificità dell'ambiente sociale, culturale ed economico in cui si trova ad operare.

La ricerca sviluppata dall'IRRE, nel biennio 2000-2002 e nel biennio 2003-2004, con le scuole della regione Emilia-Romagna ha voluto accertare, attraverso tre articolati progetti di ricerca-azione, *se e come l'educazione ambientale possa potenziare la qualità e l'efficacia delle strategie intenzionalmente predisposte dalla scuola, esplicitandone i modelli e le modalità operative.*

L'andata a regime dell'autonomia e il conseguente superamento dell'uniformità organizzativa, il ripensamento dei saperi e del curriculum, la forte integrazione con la dimensione locale...sono solo alcune categorie di una nuova progettualità in cui le scuole si stanno misurando.

Il gruppo, costituito dalla rete delle scuole protagoniste di esperienze emblematiche con il supporto ed il coordinamento dell'IRRE e dell'Assessorato Ambiente della regione Emilia Romagna, ha lavorato, in questi anni, ad un progetto di sistema «Ambiente e autonomia», cercando di porsi domande essenziali su temi quali curriculum e competenze, territorio e ambiente, sostenibilità dell'azione educativa, Agenda 21 e scuola, innovazione metodologica, lavoro in rete...aprendo, al proprio interno, una vivace istruttoria che ha facilitato una rilettura di tutto l'impianto formativo.

4. Le azioni realizzate negli anni 2000-2004

Negli anni presi in esame sono stati condotti tre progetti di ricerca, in collegamento con le scuole dell'Emilia Romagna, sulle valenze cognitive e formative dell'educazione ambientale:

- *L'educazione ambientale nella scuola dell'autonomia* (anno 2000)
- *Una scuola per l'ambiente: percorsi verso la sostenibilità* (anni 2001-2002)
- Fondo sociale europeo *Una scuola per l'ambiente: reti per la sostenibilità* (anni 2003-2004).

La realizzazione dei progetti, legati da una stretta continuità, ha coinciso con un forte impegno istituzionale da parte della *Regione-Emilia Romagna* sul fronte dell'educazione ambientale, attraverso la determinante valorizzazione (anche finanziaria) delle esperienze portate avanti sul territorio dai numerosi soggetti della rete INFEA, tra questi, quelle istituzioni scolastiche protagoniste, negli anni, di esperienze emblematiche o buone pratiche in Educazione ambientale.

Spesso, nei diversi territori, l'impegno euristico e progettuale della scuola è stato affiancato e sostenuto da quei soggetti istituzionali e associativi che esprimono una loro forte vocazionalità sul versante formativo quali centri di Educazione ambientale, parchi, associazioni ambientaliste...

Si è dunque delineato un fitto reticolato di collaborazioni e dialogo che allarga, oltre i confini della scuola, a tutta la compagine sociale, a quel "distretto formante diffuso" che va dalle famiglie ai diversi soggetti territoriali, l'impegno nella costruzione di un "patto" formativo dotato di senso per i giovani che abitano e interpretano le diverse realtà.

È venuta così arricchendosi "una comunità di pratica" costituita di scuole in ricerca, capace di autopromuovere dal basso la propria formazione e percorsi di crescita professionale con conseguente *visibilità della scuola regionale* attraverso azioni di ricerca, meta-riflessione e documentazione.

Dalle esperienze e dalle riflessioni condotte sono nati i volumi "*L'educazione ambientale nella scuola dell'autonomia*" e "*Una scuola per l'ambiente*" editi dall'editrice Cappelli e curati dalla scrivente, inviati a suo tempo a tutte le istituzioni scolastiche della nostra regione, e i due Convegni della Fiera del Libro (edizione 2000 e 2002) che hanno visto la partecipazione entusiastica, rispettivamente, di oltre 800 e 1000 docenti.

Siamo convinti che tali risultati non sarebbero mai stati raggiunti senza lo sforzo straordinario di tutta la scuola regionale impegnata in progetti di ricerca spesso strategici. Alcuni di questi risultati vale la pena di richiamarli:

- *Monitoraggio delle esperienze di Educazione ambientale* condotte su scala regionale: le scuole hanno partecipato al monitoraggio con ben 535 esperienze;

- *Costruzione di un Osservatorio dei processi di Educazione ambientale* realizzate nelle scuole e *costruzione di un quadro di riferimento* sul paradigma ambiente e sullo stato dell'arte dell'Educazione ambientale nel sistema scolastico;
- *Messa sotto osservazione di variabili cruciali*: tipologie, impostazioni metodologiche, assetti disciplinari e interdisciplinari, contenuti, nodi concettuali, raccordi con il territorio, ricadute e valutazione;
- *Creazione della rete delle scuole* che hanno confrontato, smontato e reinterpretato modelli e metodologie;
- *Messa in rete di esperienze emblematiche*, anche su sito Web, per la socializzazione, la documentazione e l'implementazione delle buone pratiche;
- *Attivazione di una "comunità di pratica"* capace di promuovere dal basso la propria formazione e percorsi di crescita professionale;
- *Visibilità della scuola regionale* attraverso azioni di ricerca, metariflessione, documentazione;
- *Elaborazione di un approccio critico* attorno ai temi prescelti come oggetto di indagine, in via esemplificativa:
 - • Progettazione del curriculum con specifico riferimento all'Educazione ambientale
 - • Modelli prevalenti
 - • Agenda 21 e sostenibilità
 - • Innovazione metodologica e valutazione
 - • Lavoro in rete e nuove tecnologie;
- *Raccordo sistematico con la Regione Emilia Romagna* e la struttura della rete INFEA;
- *Implementazione del sistema* attraverso forme di disseminazione e ricaduta, tra le quali: Pubblicazione e comunicazione degli esiti delle ricerche, Realizzazione di attività seminariali, workshop, convegni.

Il monitoraggio, la cui prima edizione nell'anno 2000 ha preso in esame 535 progetti attraverso indicatori ritenuti strategici nell'impostazione di progetti finalizzati ad un utilizzo didattico dell'ambiente, ha cercato di *incrociare la prospettiva dell'autonomia con la progettualità espressa dalle singole scuole*.

I punti che paiono più qualificanti nelle esperienze monitorate sono i seguenti:

- *La consapevolezza metacognitiva dei docenti;*
- *Il ripensamento delle discipline e del curriculum;*
- *L'approfondimento e la grande varietà delle opzioni metodologiche;*
- *L'interazione con il territorio;*
- *La creazione di reti tra scuole*
- *L'assunzione di modelli, consci e inconsci, per l'attivazione di una Agenda 21 scolastica.*

5. Verso un sistema integrato per la sostenibilità: il Progetto del Fondo sociale europeo 2002-2004.

Alla luce delle positive sinergie sviluppatesi tra il sistema scolastico (scuole sperimentali, IRRE) e il sistema INFEA (Regione Emilia-Romagna, rete dei CEA, centri per l'educazione ambientale), l'IRRE ha ritenuto di implementare ulteriormente l'azione intrapresa, evitando la dispersione e la frammentazione delle esperienze realizzate.

L'occasione per un rilancio e un approfondimento di quanto fin qui sperimentato è venuta con il Bando del Fondo sociale europeo Obiettivo 3 emesso dalla Regione Emilia-Romagna nel 2002, cui l'IRRE ha partecipato con uno specifico Progetto in partnership con un gruppo di Centri di Educazione ambientale e l'ente di formazione Cevip.

Il nuovo progetto si innesta e si raccorda, quindi, con una serie di azioni concorrenti promosse (il

nuovo programma INFEA 2002/04 della Regione) da una pluralità di attori dentro e fuori la scuola, proponendosi di integrare le diverse azioni in una visione di sistema coordinato e pianificato.

Questo progetto, per la prima volta, sviluppa, sul territorio regionale, intendimenti e pratiche comuni tra il sistema scolastico e il sistema formativo allargato, implementando le buone esperienze prodotte sul campo.

L'idea è quella di "interfacciare" e mettere in rete esperienze emblematiche già attivate dalle scuole nell'ottica della sostenibilità, per rendere pervasivi i modelli di sperimentazione improntati all'assunzione delle responsabilità nei confronti dell'ambiente, esplorando una molteplicità di punti di vista e prospettive: le metodologie per l'ambiente, la costruzione del curriculum, l'enucleazione delle competenze, modelli e percorsi per l'attivazione di Agenda 21.

6. Perché l'Agenda 21

Può essere molto interessante e importante per una scuola adottare la metodologia e il processo di Agenda 21 come momento didattico/formativo. Infatti, attraverso questo processo la scuola può collegarsi al proprio territorio partecipando alla soluzione dei suoi problemi e alla costruzione dello sviluppo sostenibile; svolgere pienamente il compito istituzionale di promuovere l'apprendimento e la formazione degli allievi come persone autonome, consapevoli e attive; collegare in modo ricorsivo la ricerca con la progettualità, la riflessione con l'azione.

Le ragioni per avviare un progetto-processo di Agenda 21 Locale in ambito scolastico sono dunque molteplici e implicanti diversi livelli:

– *Educativo-metodologico*: si introduce un nuovo strumento a più dimensioni (educativo-informativo-formativo-partecipativo-operativo) per tradurre in modo integrato, intersettoriale (ambiente, società, economia, istituzioni) ed interdisciplinare, numerosi concetti e obiettivi dell'educazione all'ambiente, alla salute, ai consumi, all'interculturalità, ai diritti umani. L'utilizzo di questo strumento in campo didattico offre diverse opportunità sotto l'aspetto esistenziale (identità, percezioni, bisogni, desideri), cognitivo (contenuti e strutture della conoscenza), operativo (progetti, azioni, capacità di agire), metodologico (tecniche, strumenti e relazioni per analizzare, progettare, fare);

– *Sociale*: con l'Agenda 21 Locale il mondo della scuola è partecipe e soggetto attivo nell'attuazione di impegni e politiche internazionali per lo sviluppo sostenibile a livello globale, nazionale, regionale e locale. L'assunzione di questa metodologia contribuisce a promuovere presso gli studenti e gli insegnanti (ma anche presso la comunità circostante) un sapere ambientale, una consapevolezza ambientale, una responsabilità ambientale, una competenza ambientale e una cittadinanza ambientale;

– *Ambientale*: l'Agenda 21 fornisce un'opportunità per conoscere meglio le relazioni tra esseri umani e ambiente, per analizzare le criticità esistenti, fornendo dati e informazioni utili per altri attori sociali, così come per migliorare situazioni critiche e contribuire con nuovi progetti al miglioramento della qualità ambientale dentro la scuola e sul territorio.

L'educazione ambientale/processo di Agenda 21 assume dunque l'obiettivo di promuovere e rendere partecipato il cambiamento verso lo sviluppo sostenibile sviluppando e coltivando le capacità e le creatività umane (*competenza evolutiva*), privilegiando approcci e metodologie interdisciplinari e sistemiche.

7. Attività previste e realizzate dal progetto integrato

Il progetto "*Una scuola per l'ambiente: reti per la sostenibilità*" ha ripreso e, in un certo senso, condotto a sistema gli sforzi condotti in questi anni e volti alla realizzazione delle seguenti attività:

- Progettazione e sperimentazione di nuovi modelli di educazione ambientale orientati allo sviluppo sostenibile
- Implementazione della metodologia di ricerca-azione partecipativa nelle scuole
- Costruzione e partecipazione della scuola all'Agenda 21 Locale in qualità di "portatrice di interessi" delle nuove generazioni
- Messa in rete di esperienze emblematiche di 94 Istituti scolastici e implementazione del lavoro in rete tra le scuole dell'Emilia-Romagna
- Documentazione e disseminazione delle buone pratiche
- Definizione e attuazione di progetti di miglioramento dell'ambiente scolastico e dell'ambiente intorno alla scuola
- Miglioramento dell'interazione scuola-territorio e integrazione con la rete dei Centri regionali INFEA.

Le principali attività del progetto di formazione-ricerca-azione si sono articolate nel biennio 2002-2004 nelle seguenti fasi:

– Ricognizione e monitoraggio delle esperienze realizzate dalle scuole della Regione Emilia-Romagna per individuare modelli di eccellenza rispetto a: tipologie progettuali, progettazione del curriculum, innovazione metodologica, qualità dei percorsi e delle azioni realizzate, integrazione con il territorio, ricaduta interna ed esterna, ecc. La lettura critica delle esperienze è stata condotta attraverso un sistema di indicatori che ha consentito l'identificazione di 94 scuole, protagoniste di esperienze particolarmente significative. TEMPI: ottobre 2002-marzo 2003

– Realizzazione e implementazione di un sito Web per la documentazione e la messa in rete delle esperienze emblematiche che saranno via via aggiornate con il contributo delle scuole protagoniste, attraverso forum di discussione interattivi finalizzati alla costruzione di un osservatorio regionale delle eccellenze scolastiche. TEMPI: ottobre 2002-ottobre 2004

– Ricerca e progettazione di modelli di educazione ambientale. L'obiettivo di questa fase – che è un po' il cuore del progetto – è stata la progettazione e l'attivazione, attraverso una metodologia di ricerca, di modelli di educazione ambientale orientati allo sviluppo sostenibile. I veri protagonisti della ricerca sono stati i docenti identificati dalla Fase I e coinvolti in una logica di rete e confronto. La fase si struttura come un percorso di autoformazione, nella logica della ricerca-azione, scandito nella circolarità di prassi-teoria-prassi, dove protagonista principale è il docente ricercatore che investiga la sua azione quotidiana e si pone in discussione, secondo l'idea, cara a Schon, del *professionista riflessivo*.

Operativamente sono stati organizzati workshop di confronto tra i docenti delle 94 scuole identificate nella Fase I su nodi tematici quali: progettazione del curriculum e ambiente, interazione scuola-territorio, attivazione di azioni concrete per la sostenibilità, innovazione metodologica e didattica ambientale, lavoro in rete e nuove tecnologie, ecc. Le scuole sono state impegnate in momenti di ricerca e confronto finalizzati all'individuazione di azioni emblematiche per la realizzazione di una scuola ecosistemica. TEMPI: marzo 2003-settembre 2003

– Sperimentazione dei modelli nelle scuole della regione. La diffusione dei modelli progettati è avvenuta attraverso una loro diretta sperimentazione in 10 scuole pilota attraverso un percorso formativo di 30 ore che ha coinvolto le classi, secondo modalità improntate alla ricerca-azione partecipativa. TEMPI: settembre 2003-settembre 2004

– Comunicazione. Tutte le fasi del progetto sono state supportate dal sistematico utilizzo di metodologie della comunicazione indirizzate alla più ampia visibilità e ricaduta delle azioni intraprese, a cominciare dalla costruzione di uno specifico sito dedicato al progetto e alle esperienze delle scuole.

8. Il coinvolgimento delle scuole dell'Emilia Romagna

Il Comitato tecnico di progetto ha stabilito, fin dall'inizio, di coinvolgere con modalità il più possibile attive e partecipative le scuole protagoniste di esperienze emblematiche di educazione alla sostenibilità.

Qui si vogliono richiamare soltanto alcune delle strategie più significative attivate e alcuni momenti fondamentali del percorso.

– *Incontro seminariale (13 dicembre 2002)* alla presenza di 200 istituti scolastici. Il seminario ha permesso di fornire tutte le informazioni utili per la partecipazione delle scuole in ordine a: *struttura del progetto, obiettivo strategico*, individuato nella promozione nei giovani di comportamenti responsabili verso l'ambiente, a partire dai contesti di vita e relazione: dallo spazio dell'aula a quello della città, fino allo spazio del mondo, attraverso la definizione e attuazione di progetti di miglioramento dell'ambiente scolastico e dell'ambiente intorno alla scuola con correlata modifica degli stili cognitivi e relazionali; - *partner del Progetto*; - esplicitazione dei criteri per la scelta delle 80 (poi alzate a 100 e, definitivamente a 94) *scuole protagoniste*; - *impegni previsti* per gli istituti scolastici, sottoscritti attraverso apposito documento di impegno e consistenti prioritariamente in: partecipazione alla ricerca e alla costruzione della banca dati regionale, implementazione del percorso di educazione ambientale in atto nella scuola, partecipazione al workshop residenziale, presentazione della propria esperienza sul sito web; - *individuazione di 10 scuole pilota per la sperimentazione e lo svolgimento dell'attività corsale*.

– *Incontri, su scala provinciale con le 100 scuole protagoniste* effettuati con la presenza dei CEA e di IRRE, coordinatore scientifico del progetto, al fine di presentare e condividere il senso del lavoro e gli strumenti di rilevazione (periodo febbraio e marzo 2003), così da supportare e facilitare la narrazione dell'esperienza e la sua immissione sul sito (periodo aprile e maggio 2003).

Le scuole, pur calate spesso in situazioni di difficoltà organizzative, hanno mostrato piena collaborazione al progetto, avviando un dialogo proficuo con i CEA e, nei casi migliori, forme attive di scambio e co-progettazione che potranno alimentarsi e proseguire al di là della naturale conclusione del progetto del Fondo sociale europeo.

– *Realizzazione del workshop residenziale di Rimini (8/10 settembre 2003)* che ha visto la partecipazione calda e interattiva di un centinaio di docenti rappresentanti di altrettante scuole coinvolte. In particolare, nell'ambito dei sei gruppi di lavoro, si è realizzato un ampio confronto tra i docenti, i CEA, gli esperti presenti in modo da costruire un repertorio di punti di vista culturali, un quadro epistemologico dei contenuti trattati e un thesaurus di esperienze e approcci metodologici quanto mai ricco, sfaccettato e interattivo.

– *Scelta delle 10 scuole pilota per la realizzazione della sperimentazione*: la scelta è stata fatta con modalità partecipative, fissando dei criteri condivisi da tutte le scuole coinvolte, sviluppando un ragionamento aperto con tutto il gruppo di lavoro allargato su scala provinciale.

In questo modo si è ritenuto di assegnare uguale valore e significatività ai due diversi percorsi, quello sperimentale vero e proprio condotto dalle 10 scuole pilota con l'inserimento delle 30 ore laboratoriali all'interno del curriculum e quello in atto nelle rimanenti 84 scuole, caratterizzato sempre da una logica innovativa e da approcci metodologici di tipo laboratoriale.

Le scuole hanno compreso che un effettivo inserimento delle 30 ore all'interno del curriculum, rappresentava anche una soglia di reale complessità che non tutti gli istituti scolastici erano disponibili a oltrepassare.

– *Forum di discussione e ricerca interattiva* in quanto il sito ha cominciato a funzionare proprio nell'ottica di garantire uno scambio comunicativo e informativo tra le 94 scuole in ricerca attiva at-

traverso le proprie sperimentazioni e il gruppo di progetto diversamente posizionato nei nodi della rete regionale.

– *Sperimentazione di modelli di Educazione alla sostenibilità* da parte di 10 scuole pilota nelle diverse province della regione. Le scuole, supportate nella loro azione-ricerca dai rispettivi CEA di riferimento, hanno avuto la possibilità di ideare e realizzare percorsi didattici innovativi sui temi proposti.

9. Alcune risultanze emerse

I progetti di cui trattasi hanno prodotto una specifica documentazione a cui si rimanda per completezza. Anche il sito rappresenta una buona fonte di informazione di quanto le scuole sono venute realizzando, relativamente all'attuale fase del lavoro, incardinata nella progettazione F.S.E.

Di seguito si vogliono dare, in via esemplificativa, solo alcune semplici "pennellate" rispetto ai dati qualitativi emersi, sia attraverso il monitoraggio iniziale, sia attraverso la lettura e l'interpretazione delle esperienze realizzate dalle scuole della regione.

Le esperienze monitorate rivelano che la realizzazione di percorsi di Educazione ambientale spinge le scuole *a ripensare le discipline ed i loro rapporti e, talvolta, la struttura curricolare nel suo insieme*. L'assunzione di contenuti e problemi tipicamente trasversali sollecita i docenti, da un lato, a ripensare la struttura epistemologica delle discipline in termini di essenzialità e strutture fondamentali, dall'altro, ad articolare il tema prescelto tenendo conto di varie connessioni interdisciplinari.

La ricerca ha evidenziato che è *scienze*, in tutti i livelli scolastici, la disciplina più coinvolta, seguita rispettivamente *dall'italiano* e dalla *geografia*, e ciò risulta congruo, sia con il carattere trasversale dell'educazione ambientale, sia con la marcata "prossimità epistemica" tra queste discipline e l'ambiente, sia con l'estensività strumentale della lingua italiana che organizza qualsivoglia contenuto.

A questo riguardo è assai interessante osservare che i docenti, pur assegnando delle preferenze, appunto, ritengono tuttavia coinvolte anche tutte le altre discipline del curricolo, sottolineando dunque l'importanza di un *approccio interdisciplinare*.

In alcune realtà scolastiche è ancora presente una visione riduzionistica dell'Educazione ambientale considerata come campo esclusivo delle materie scientifiche. In questi casi manca una piena consapevolezza della trasversalità e della interdisciplinarietà dei progetti che si manifesta attraverso una scarsa collaborazione fra i docenti delle diverse materie. Un nodo problematico non da poco che trova le sue cause nella mancanza di una forte cultura di rete riscontrabile fra i diversi livelli dell'organizzazione scolastica.

Uno degli aspetti più interessanti delle sperimentazioni monitorate è rappresentato dalla vasta gamma di *metodologie adottate*: ricerca-azione, didattica attiva, adozioni ambientali, laboratori, percorsi sensoriali, rappresentazioni mentali degli allievi, classi aperte, rapporto con il territorio, percorsi in fattoria didattica, collaborazione con strutture, parchi, aziende. Gli approcci prescelti, ispirati ad una cultura della flessibilità e della complessità, denotano che l'educazione all'ambiente e al territorio si pone quale forte collante all'interno del curricolo e quale paradigma culturale capace di aprire una sfida utile sia alla reinterpretazione dei singoli saperi, sia all'approfondimento della consapevolezza metodologica dei docenti.

Le 94 scuole aderenti al progetto hanno cercato di creare al loro interno dei *laboratori per la sostenibilità* che rappresentano il valore aggiunto del progetto sul piano metodologico. In tutte le esperienze c'è infatti uno sforzo netto verso l'utilizzo di una didattica attiva che pone al centro il soggetto che apprende (vissuto, motivazioni, modi di essere, stili cognitivi e relazionali...), il suo bisogno di autorientamento e di esplorazione creativa della realtà.

In modo e grado diverso le scuole dimostrano una forte attitudine all'*interazione con il territorio*

di riferimento, sia utilizzandolo come aula didattica decentrata a struttura interdisciplinare, sia rendendo visibile sotto varie forme il progetto realizzato dalla scuola, sia coinvolgendo da vicino l'ente locale e connettendo una pluralità di soggetti entro una logica di positive sinergie istituzionali. I progetti delle scuole rilevano come, sempre di più, si assuma l'ambiente in una prospettiva complessa, che di fatto supera la dimensione esplorativa per integrarla con un approccio più strutturato e sistemico. Nella visione co-evolutiva del rapporto tra scuola e territorio prende sempre più consistenza la dimensione della *responsabilità*, sotto le forme della *gestione* e della *cittadinanza attiva*. Il territorio è infatti lo spazio privilegiato dove i ragazzi possono costruire il loro "senso di appartenenza", nella dialettica tra la dimensione "locale" e quella "globale".

Molteplici sono le valenze attraverso cui si declina la variegata interazione delle scuole con il territorio; qui ci si limita a dare conto di alcune di queste modalità prevalenti:

- il territorio è luogo emblematico di esplorazione e conoscenza, un "laboratorio permanente".
- il territorio è soprattutto un "sistema di relazioni", una rete di interconnessioni e rapporti.
- il territorio è strumento e allo stesso tempo scenario per lo sviluppo di una coscienza ecologica, *facilitatore di dinamiche motivazionali, spazio per la progettazione di un futuro migliore, a cominciare dallo sviluppo di un'agricoltura biologica e sostenibile*.
- il territorio è lo spazio privilegiato dove i ragazzi possono costruire il loro "senso di appartenenza" nella dialettica tra la dimensione "locale" e quella "globale".
- il territorio è la palestra dove la nostra "identità" – soggettiva e culturale – prende forma.
- il territorio è il teatro in cui le scuole possono cimentarsi in una vera metodologia della ricerca ricorrendo a forme di "adozione" e "cura partecipata".
- il territorio è l'agorà dove ci esercitiamo alla "cittadinanza attiva" attraverso progetti di "gestione partecipativa".

Appare evidente *la capacità delle scuole di muoversi sempre più spesso in rete fra loro e con interlocutori esterni*. La presenza e la collaborazione di diversi soggetti esterni alla scuola si verifica maggiormente in aree territoriali di piccole dimensioni, quali le aree montane, dove ancora molto forte è il legame sociale e comunitario che permette anche un forte coinvolgimento delle famiglie. Tuttavia tale elemento è presente nella maggior parte delle esperienze che vedono coinvolti numerosissimi attori: enti locali, associazioni, centri di educazione ambientale, agenzie ambientali, parchi, aree protette, aziende.

Le sinergie attivate costituiscono indubbiamente un importante e positivo fattore per lo sviluppo territoriale e testimoniano il riconoscimento positivo della funzione progettuale della scuola. Questo riconoscimento si colloca non solo a livello della relazione fra la scuola e gli altri soggetti del territorio, ma si esplica diffusamente all'interno degli istituti dove esistono delle vere e proprie reti fra docenti, amministrazione e dirigenza scolastica. Questa capacità di interconnessione porta quindi ad effetti positivi, sia in termini di visibilità esterna, sia in termini di identificazione di tutte le componenti nel curriculum e nell'offerta formativa erogata. In questi casi l'Educazione ambientale viene sentita dagli insegnanti come luogo privilegiato per il lavoro di gruppo, lo scambio di esperienze, lo sviluppo di competenze e, non da ultimo, quale collante per la progettazione condivisa e partecipata.

In alcuni casi l'assunzione a livello curricolari della sostenibilità ha influenzato e modificato l'impianto programmatico dell'indirizzo scolastico.

Non tutti gli Istituti scolastici coinvolti nel Progetto FSE hanno assunto *la prospettiva dell'Agenda 21* in modo esplicito e consapevole. Spesso la dimensione di Agenda 21 è "inconscia" e trasversale alla progettazione e all'azione delle scuole, ma non per questo meno efficace o pervasiva.

In questi casi le scuole si sono riconosciute nel paradigma di Agenda 21 attraverso un percorso di iniziazione e progressiva identificazione, assumendone la filosofia, che già per altro era recepita nel loro impegno ambientale e background culturale.

Ma che cosa rende un progetto didattico, un progetto di Agenda 21 scolastica? Nel seminario di Rimini i docenti si sono trovati d'accordo nell'assumere la declinazione proposta da J. Smith secondo cui cinque sono gli elementi/obiettivi irrinunciabili: *sapere ambientale, consapevolezza ambientale, responsabilità ambientale, competenza ambientale, cittadinanza ambientale*. Si va ben oltre a un'idea di competenza disciplinare, per assumere invece una significazione poliedrica in cui la valenza cognitiva viene ad essere integrata da competenze orientative, valoriali e sociali.

L'approccio metodologico, in un progetto di Agenda 21 scolastica, implica un lavoro capillare di democrazia relazionale centrato sull'ascolto, in cui i ragazzi tendono a farsi protagonisti attivi nelle diverse fasi di *ideazione, progettazione, analisi, forum, realizzazione, verifica e valutazione*.

Le scuole aderenti al Progetto FSE hanno deciso in piena autonomia se lavorare su una *sostenibilità interna* all'istituto (A21 scolastica), oppure se assumere elementi di *sostenibilità esterna* alla scuola, entrando nei processi di A21 locale. D'altronde le esperienze delle 94 scuole protagoniste rivelano come queste due dimensioni siano spesso tra loro speculari.

La scelta del progetto di Educazione alla sostenibilità coinvolge spesso *il vissuto dei docenti e la loro biografia professionale*, assegnando un valore ideale alla loro ricerca e alla loro evoluzione personale. Prende forma un bisogno di rilettura delle prassi attivate e di reinterpretazione del proprio identikit professionale che si misura anche con le dinamiche e i ruoli sviluppati nel contesto scolastico, il *team teaching*, le relazioni tra il sé e il gruppo allargato, le evoluzioni dell'intero sistema.

L'assunzione di Agenda XXI pone le scuole al centro di processi trasformativi molto interessanti, sia all'interno che verso l'esterno, attraverso forme di cittadinanza attiva e progettazione di iniziative evento, raccordo con gli enti territoriali e con il sistema produttivo, rimessa in discussione degli stili di vita e dei comportamenti, assunzione di strategie euristiche ed emozionali.

Le 94 esperienze raccolte, e documentate sul sito, hanno una loro consistenza e peculiarità che potrà essere direttamente scoperta e avvalorata dalla lettura dei lettori più curiosi con i quali vorremmo aprire un dialogo e un confronto creativo.

SITO WWW.SCUOLESOSTENIBILI.IT:

94 istituti scolastici presentano i loro progetti per un curriculum sostenibile

1. La vetrina delle esperienze

Il sito mette a disposizione di insegnanti e studenti una ricca e approfondita banca dati regionale con tutti i progetti di educazione ambientale proposti dalle 94 scuole. La consultazione della banca dati è facilitata dalla presenza di un motore di ricerca per ambito territoriale, tipologie di scuole e singole parole-chiave.

Il sito è il più possibile dinamico e si propone come vetrina della sostenibilità che raccoglie e mette in evidenza le *best practices* realizzate dalle scuole dell'Emilia Romagna, al fine di offrire informazioni e strumenti per la riflessione e la condivisione, per la costruzione di percorsi di autoformazione, e per la disseminazione e implementazione delle pratiche per la sostenibilità e la conseguente realizzazione di una scuola ecosistemica. Per dare concretezza al progetto di rete, siamo partiti dal presupposto che questa dovrebbe essere, come dice Bateson *"una struttura che connette"*.

La raccolta dei progetti (la loro divulgazione su Internet è il primo passo) consente di condividere esperienze diverse, maturate in contesti specifici. Ma il passo cruciale che giustifica l'ingresso del "progetto ambientale" in rete è innanzitutto il fatto che il lettore possa - se lo vuole - immediatamente diventare autore di una ulteriore elaborazione progettuale, esistendo le condizioni per interagire con l'ideatore del progetto, suggerire, criticare, esprimere il proprio consenso o dissenso o - più prosaicamente - prendere spunto per una propria rielaborazione.

2. I contenuti e la struttura

Il sito *Una scuola per l'ambiente: reti per uno sviluppo sostenibile* è articolato nelle seguenti sezioni:

- *Progetto*. Questa prima area è suddivisa in 4 sottosezioni:

1. Presentazione
2. Lavori delle scuole

Contiene una Banca Dati dei migliori progetti di educazione ambientale realizzati nel corso degli ultimi anni scolastici (dal 2000 ad oggi) da parte delle 94 scuole di ogni ordine e grado, dalle elementari alle superiori, che hanno aderito al progetto «Una scuola per l'ambiente: reti per uno sviluppo sostenibile». La banca dati è facilmente consultabile grazie ai motori di ricerca interni, che consentono di reperire informazioni con diversi criteri di ricerca (tipologie di scuola, aree territoriali, argomento).

3. Sperimentazione

Sezione sul work in progress, dedicata alle attività di ricerca, avanzamento e sviluppo del progetto (workshop di settembre 2003, percorsi di sperimentazione delle scuole, convegno 2004) .

4. Risultati della ricerca

Sezione dedicata ai materiali (atti, relazioni, report, ecc.) prodotti nel corso del Progetto.

- *Protagonisti*. Questa seconda area contiene una descrizione degli Attori, ovvero i protagonisti (Regione, Cesvip, Irre, Cea, Scuole) che hanno promosso e collaborato alla realizzazione del progetto;

- *Bibliografia*. Questa terza riporta i principali testi scientifici e didattici proposti per il Master in Educazione Ambientale promosso dalla Regione Emilia-Romagna, suddivisi per macroaree di interesse.

- *News*. Area che permette di mettere in evidenza informazioni aggiornate con testi e immagini su eventi, iniziative ed attività in relazione al Progetto, e al mondo della scuola, dell'ambiente e dello sviluppo sostenibile.

- *Links utili*. Risorse in rete sulle tematiche dell'educazione ambientale e della sostenibilità, suddivisi per macroaree di interesse.

- *Glossario*. Contiene, in ordine alfabetico, le definizioni dei principali termini di riferimento su ambiente e sostenibilità, per non perdersi nella rete;

- *Novità sul sito*. Informazioni agli utenti sulla cronologia degli aggiornamenti delle diverse sezioni del sito stesso.

Il sito contiene inoltre *l'area contatti*, con un indirizzo di posta elettronica dedicato per comunicare con la redazione.

3. Lo strumento di rilevazione

All'interno del gruppo di progetto, a lungo sono state discusse le procedure per dare conto della grande ricchezza di esperienze rinvenibili sul territorio regionale.

Si è chiesto, innanzi tutto, alle scuole di mettersi in gioco raccontando la propria esperienza attraverso una scheda di autocandidatura. Poiché le scuole che hanno scelto di aderire al progetto erano

circa il doppio di quelle che effettivamente era possibile accogliere, è stata fatta una prima selezione tra gli istituti scolastici che avevano dato la loro disponibilità.

I criteri attraverso cui identificare le scuole partecipanti all'azione di ricerca sono stati i seguenti:

- varietà delle fasce scolastiche (35% elementari, 35% medie, 35% superiori);
- varietà delle tematiche
- varietà geografica,
- partecipazione della scuola e non del singolo docente
- motivazione e disponibilità a collaborare
- valorizzazione e rafforzamento delle esperienze meno consolidate.

È stato necessario aumentare il numero delle scuole partecipanti, vista l'alta motivazione e la qualità dei lavori (dalle previste 80 esperienze si è passati a 94 adesioni).

Le scuole sono state poi invitate ad un incontro seminariale (13 dicembre 2002) finalizzato ad illustrare la struttura, gli obiettivi e l'impianto della ricerca.

Fin dall'inizio si è ritenuto opportuno intrecciare il momento quantitativo della ricerca, con il momento qualitativo, ricorrendo a strumenti investigativi sia di tipo tradizionale (le schede di rilevazione), sia di tipo più caldo ed emozionale (intervista, *focus*).

Ci si è sforzati di tener conto del rischio di obsolescenza delle banche dati, ponendoci da subito il problema dell'implementazione dinamica del data base, una volta che il progetto fosse terminato.

L'indagine si è posta, tra i suoi obiettivi principali, quello di costruire una rete dinamica e interattiva tra le esperienze didattiche volte alla sostenibilità, incrociando il versante dei dati con quello dei contenuti e avvalendosi di strumentazioni quantitative, narrative e interattive. Si sono volute intercettare le idee, le domande, le eccellenze delle scuole regionali, ma anche i bisogni e i vissuti dei ragazzi e dei docenti, facendo altresì attenzione alle esperienze "minori" e ai contesti più marginali.

La scheda di rilevazione si struttura in tre parti, articolata con item riferibili a specifici indicatori:

- presentazione della scuola;
- presentazione di un progetto particolarmente significativo della scuola;
- descrizione di un itinerario didattico.

Nella narrazione della propria storia le scuole sono state sempre supportate dal CEA della rispettiva provincia, realizzando uno scambio dialogico intenso e costruttivo.

In circa tre mesi (marzo/giugno 2003) sono state immesse sul sito 94 esperienze di Educazione ambientale realizzate dalle scuole dell'Emilia Romagna. È evidente che la banca dati realizzata costituisce oggi un punto di riferimento importante per gli operatori impegnati su questo versante.

LA SPERIMENTAZIONE NELLE SCUOLE PILOTA

Il progetto prevedeva la conduzione di percorsi laboratoriali nelle 94 scuole protagoniste e la sperimentazione dei modelli elaborati in dieci scuole pilota.

La filosofia, i significati culturali e didattici, le coordinate scientifiche sottese alla sperimentazione delle scuole, sono derivate dall'intersecazione dinamica di quattro prospettive strategiche utili a delineare i contorni della ricerca in atto nelle 94 scuole protagoniste.

Queste le angolazioni entro le quali si è collocata l'azione delle scuole sperimentali:

il progetto "Una scuola per l'ambiente. Reti per la sostenibilità"

*i progetti, le esperienze, la ricerca in atto nelle scuole partecipanti alla sperimentazione
le riflessioni emerse dalle giornate e dai lavori di Rimini (settembre 2003)*

il “ *quadro di sistema*” (legge 53/2003, documenti connessi alla sperimentazione della legge di riforma, autonomia scolastica...).

Il paradigma trasversale della sperimentazione e, in senso largo, collante concettuale della medesima, è stato identificato nella *prospettiva della sostenibilità* in quanto il progetto mirava alla costruzione di “*laboratori per la sostenibilità*” in grado di attivare “*piani di azione scolastici di Agenda 21*”.

Nel paradigma della sostenibilità non potevano poi non confluire gli esiti di una ricerca almeno ventennale sul fronte dell’educazione ambientale a cui le scuole hanno dato un forte contributo attraverso processi euristici e sperimentali condotti “sul campo”.

Dopo la riflessione sviluppatasi nel seminario di Rimini, il focus della sperimentazione si è ulteriormente precisato.

Infatti, fermo restando che *ciascuna scuola poteva “curvare” il percorso sperimentale innestandolo sul proprio progetto* (quindi scegliendosi la propria area di intervento), tutte le scuole si sono impegnate a investigare nelle 30 ore del percorso sperimentale, in modo prioritario, l’impatto dei cambiamenti intervenuti nei seguenti ambiti:

Soggetto: comportamenti, modi di essere, strategie di apprendimento

Curricolo: saperi e loro integrazione

Metodi / Approcci: strategie innovative introdotte

Rapporti con il territorio: cittadinanza attiva, co-progettazione...

La scelta delle scuole pilota è stata condivisa con le 94 scuole protagoniste nelle singole province.

Il Gruppo di progetto ha ritenuto di collegarsi a un sistema di indicatori che facilitasse l’individuazione delle scuole:

- Rappresentanza territoriale
- Rappresentanza per livelli scolastici
- Reti di scuole
- Ricaduta del progetto nella scuola
- Co-progettazione territoriale
- Assunzione di Agenda 21 (consucia/inconsucia)
- Cittadinanza attiva
- Integrazioni disciplinari
- Esplicitazione stili cognitivi e loro modifica
- Consapevolezza metodologica
- Cura / Azioni per l’ambiente

Nell’incontro con le scuole sono stati messi in evidenza alcuni aspetti rilevanti per saggiare l’effettiva disponibilità a sostenere “il carico” da parte degli stessi istituti, i quali si sono impegnati a:

– *inserire le 30 ore all’interno del curricolo*, con uno sviluppo dell’esperienza durante l’intero anno scolastico;

– *raccordare il lavoro della classe sperimentale con l’attività della scuola*, garantendo un ritorno a tutto il sistema del lavoro sviluppato dalla classe sperimentale;

collegare la scuola sperimentale con le scuole della rete e del territorio, impegnandosi a dare ampia visibilità al lavoro svolto;

– *documentare il percorso*.

Questi sono i protagonisti della rete:

94 scuole della regione Emilia Romagna (vedi sito)

IRRE Emilia Romagna e Cesvip (Piacenza)

i C.E.A. della regione Emilia Romagna:

Fondazione Villa Ghigi - Bologna

Centro di Educazione ambientale Carpi - Novi - Soliera

Centro Idea - Comune Ferrara

Cidiep - Colorno

Legambiente - Rimini

Centro documentazione Valtrebbia - Bobbio

Centro Educazione ambientale Reggio Emilia

Animamundi - Cesena

Fondazione Cerviambiente - Cervia

BIBLIOGRAFIA

M. Arcà- P. Guidoni, *Pensare per sistemi, pensare per variabili*, Einaudi, Torino, 1987

G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984

G. Bateson, *Verso una ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1984

M. Bertacci, *Ecologia- Uomo, natura, mondo della produzione*, Tecnodid, Napoli, 1992

M. Bertacci, *Fare ecologia nella scuola elementare*, Giunti -Lisciani, Teramo, 1989

M. Bertacci, *L'educazione ambientale nella scuola dell'autonomia*, Cappelli, Bologna, 2000

M. Bertacci, *Una scuola per l'ambiente*, Cappelli, Bologna, 2002

G. Calcherutti-A.Crippa, *Oltre la solitudine nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 1997

M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità, prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma, 2003

F. Frabboni- G.L. Zucchini, *L'ambiente come alfabeto*, La Nuova Italia, Firenze, 1985

H. Gardner, *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano, 1988

ISFOL- R. Ammassari - M. T. Palleschi, *Educazione Ambientale: gli indicatori di qualità*, Franco Angeli, Milano, 1991

P. Levy, *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano, 1996

H. Maturana - F. Varela, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1987

E. Morin, *La vita della vita*, Feltrinelli, Milano, 1987

E. Morin, *Il pensiero ecologico*, Hopefulmonster, Firenze, 1988

E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001

D. Schon, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993

Un sistema di laboratori per facilitare e personalizzare l'apprendimento

Dora Mattia

La scuola dell'autonomia si configura come una scuola che fa della personalizzazione educativa il suo principio fondante, costitutivo, essenziale, che ispira e pervade tutta la sua organizzazione, tutta l'impostazione educativa e didattica, in ogni aspetto, in ogni momento. Tale principio è stato recepito e sviluppato dalla legge n.53/2003 e dai materiali di supporto ad essa. La specificità del concetto di personalizzazione, nell'ottica delle legge 53, deriva dalla connessione fra **l'idea della flessibilità e differenziazione dei percorsi curriculari** e dei loro esiti, a partire dall'accettazione positiva delle differenze soggettive e culturali, e **l'idea del primato dell'educativo** anche dentro il percorso scolastico: infatti, i documenti di supporto alla legge 53 parlano di "educazione integrale".

La personalizzazione deve intendersi come un principio pedagogico e metodologico che riconosce ed assume in partenza la ricchezza delle differenze soggettive, sociali, culturali fra gli alunni cui l'offerta formativa viene rivolta (secondo il dettato del DPR 275/99) e che accoglie anche la possibilità di esiti formativi personalmente diversi, nell'articolazione di itinerari parzialmente diversificati, sia in termini di contenuto, sia in termini di metodologia.

La tradizionale concezione **dell'eguaglianza** dei contenuti/percorsi viene finalmente sostituita dall'idea dell'**equivalenza formativa** degli stessi contenuti/percorsi, sia pure dentro un'uniformità di livelli di offerta dettati dai vincoli ministeriali, con l'intento di stimolare uno sviluppo personale che sia il più completo e armonico per ciascun allievo.

All'istanza di individualizzazione, volta a garantire il raggiungimento degli obiettivi didattici, fissati per tutti, che si propone di eliminare non le diversità di ciascuno ma le differenze penalizzanti attraverso varie modalità, flessibili ed efficaci di didattica individualizzata, si correla la personalizzazione che offre a tutti le occasioni per una valorizzazione dei personali talenti e delle potenzialità che arricchiscono il patrimonio individuale della persona.

Solo attraverso l'individualizzazione e la personalizzazione è possibile garantire contemporaneamente equità sociale e sviluppo personale.

L'art. 1 della legge 53/2003 delinea le finalità della nuova scuola che si propone di *favorire la crescita e la valorizzazione delle persona umana nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno...*

La nuova scuola vuole che il docente traduca le finalità proposte in un'azione educativa espressa in vincoli ed obiettivi da realizzare in **piani di studio personalizzati**.

La personalizzazione dell'offerta formativa, come indicato dalle Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria, si realizza attraverso il sistema dei laboratori.

La realizzazione dei laboratori mira a strutturare l'ambiente scolastico come cooperativo e a mettere l'alunno in condizioni di operare sul concreto, con l'utilizzo di tutti i canali comunicativi. Valorizzano la positività, gli elementi di originalità di cui ciascun essere umano è dotato, aumentano la motivazione, sviluppando l'autostima e il senso di responsabilità. Inoltre, l'attività laboratoriale realizza un apprendimento significativo poiché porta l'alunno a "dar senso" a quello che sta facendo in quanto

ne sperimenta le possibilità applicative in un contesto vitale: L'allievo nella scuola laboratoriale è **co-struttore** del proprio apprendimento; associando attività pratiche e intellettuali, è incoraggiato dal docente a conquistare un atteggiamento autonomo e responsabile.

Nella logica della personalizzazione del percorso formativo il laboratorio permette, in molti casi, di far emergere competenze già presenti, ma inconsapevoli o inesprese fino a quel momento e, nello stesso tempo, di mobilitare competenze complessive che la scuola fino a quel punto non ha stimolato, agendo contemporaneamente sulle motivazioni ad apprendere e ampliando così l'estensione e l'efficacia dell'offerta formativa.

In particolare, i Laboratori previsti per la scuola primaria possono rappresentare un modello organizzativo e didattico funzionale alla personalizzazione del percorso formativo nella scuola primaria, per i seguenti motivi.

Si fondano sulla costituzione di gruppi di livello omogeneo per rendimento cognitivo, livelli di competenza, di sviluppo e di apprendimento di ciascuno;

I gruppi sono **minimi** per consentire un intervento orientato alla persona, centrato sulle sue potenzialità e capacità; **mobili**, perchè finalizzati alla possibilità di passaggio da un gruppo all'altro, in conseguenza del raggiungimento degli obiettivi formativi; **dinamici e flessibili** in modo da non assumere la stessa staticità del gruppo classe per evitare il rischio di creare una classe parallela; **integrati** perchè costituiti da alunni di più classi rendendo, così, possibile l'integrazione sociale e relazionale, l'interdipendenza e l'integrazione di obiettivi e risorse, collaborazione e cooperazione tra alunni, miglioramento del clima emotivo e dello stesso apprendimento;

Si fondano sulla programmazione, conduzione e valutazione di percorsi didattici differenziati e sono finalizzati, contemporaneamente, alla socializzazione e all'apprendimento, attraverso attività flessibili e personalizzate.

Le metodologie sono plurali, attive, operative, inventive, costruttive; devono lasciare largo spazio alle attività di ricerca-riscoperta-reinvenzione-ricostruzione dei saperi, alle capacità intuitive e immaginative che mettano in moto le capacità di analisi e sintesi ma anche relazionali, le dinamiche affettivo-emotive, la vita di relazione.

Creano, per gli alunni, le condizioni dell'"imparare facendo", "del sapere" e "del saper fare" e modalità di lavoro che favoriscono esperienze di riflessione sulla pratica, in un'ottica metacognitiva.

A sostegno della loro efficacia le Raccomandazioni segnalano, tra i laboratori, quelli finalizzati al recupero e sviluppo degli apprendimenti in quanto... *offrono la possibilità di intervenire sulle singole discipline ai vari livelli di apprendimento e rispondono ad una forte riflessione pedagogica. Poiché non tutti necessitano di tempi uguali, né godono delle stesse opportunità familiari ed ambientali per acquisire gli obiettivi formativi stabiliti da ogni istituzione scolastica, occorre utilizzare uno strumento flessibile come il laboratorio che consenta di personalizzare i processi di apprendimento e di maturazione, nella piena consapevolezza che spesso non è necessario agire sulla quantità ma sulla qualità e sul metodo.*

D'altra parte, con sempre maggiore frequenza si ascoltano genitori ansiosi e insegnanti preoccupati per l'aumento delle difficoltà incontrate dai bambini e ragazzi in età scolare riguardante le capacità di apprendimento. Tale generica definizione comprende molteplici patologie specifiche che bloccano o rallentano l'avanzare dello sviluppo scolastico e a volte neuropsicologico dei giovani studenti. Spesso tali difficoltà non vengono riconosciute o sono banalizzate da ipotesi di svogliatezza, disinteresse od oppositorietà.

Quando un bambino con un quoziente intellettuale adeguato incontra tali e tante difficoltà, spesso in aggiunta si associano disagi emotivi che possono manifestarsi nei modi più vari, dall'aggressività all'isolamento, da lievi tic a lievi balbuzie, depressione.

L'intervento deve essere sempre globale, includendo la famiglia, la scuola ed una terapia specifica mirata, orientato comunque a ridurre l'inevitabile demotivazione all'apprendimento, l'ansia da prestazione, a costruire schemi e strategie di apprendimento specifiche per le loro difficoltà attraverso l'uso di metodiche non globali ma specifiche.

La scuola dell'autonomia e della riforma deve pertanto progettare ed organizzare tali laboratori di recupero e sviluppo in un'ottica di facilitazione dell'apprendimento e per sostenere i suoi obiettivi fondamentali: il successo formativo e la qualità dell'offerta formativa.

Si propone, pertanto, il seguente progetto di organizzazione di laboratori di recupero e sviluppo destinato agli alunni di scuola primaria.

Un modello organizzativo-didattico¹

I laboratori si fondano sulla procedura di costituzione di gruppi di recupero e sviluppo, di livello omogeneo per rendimento cognitivo, al fine di promuovere procedure di istruzione personalizzata, ritagliate concretamente sui livelli di competenza di ciascun alunno.

I laboratori utilizzano la risorsa della contemporaneità dei docenti, ricavabile dall'organizzazione oraria settimanale; ne consegue che la durata degli interventi è generalmente di 1 ora, massimo 2 ore, distribuite in 1 o 2 giorni alla settimana. Nella gestione dei laboratori si alternano le insegnanti dei diversi ambiti disciplinari della classe o del modulo. Mentre un'insegnante è in laboratorio con il piccolo gruppo di recupero, l'altra attiva gruppi di sviluppo in classe. Tale organizzazione è finalizzata a garantire l'intervento di insegnanti su gruppi ed ambiti disciplinari diversi. Gli alunni destinatari possono trarre vantaggio dai diversi stili di insegnamento loro proposti.

Ai laboratori si alternano gruppi temporanei di livello o eterogenei, di quantità variabile, ai quali sono proposti gli stessi materiali ma con il ricorso a strumenti, tecniche, strategie differenziati.

I gruppi di livello sono organizzati in base ai risultati della valutazione formativa che serve per verificare sul nascere non solo i deficit e le difficoltà di apprendimento, quanto le difficoltà, gli ostacoli, gli inconvenienti che si sono verificati. Gli interventi di recupero, infatti, partono da una "mappa delle difficoltà" per ogni alunno a cura del team di classe, indicanti gli obiettivi formativi che devono essere raggiunti e sviluppati (quindi non esclusivamente disciplinari ma obiettivi educativi finalizzati alla piena formazione della persona: conoscenze, capacità, atteggiamenti). Alla fine degli interventi segue una verifica sommativa.

I percorsi empirici si biforcano sul sentiero del disciplinare e dell'interdisciplinare

È prevista la prosecuzione del percorso didattico comune non appena colmate le lacune e le difficoltà segnalate in sede di verifica.

Gli spazi di lavoro possono essere identificati nell'aula, che assume per gli interventi specifici la fisionomia di un contesto di apprendimento di tipo laboratoriale e in tutti quegli spazi di cui l'istituto scolastico dispone: aula lettura, aula pre-post scuola, laboratorio multimediale, palestra ...

La tipologia dei laboratori da attivare è varia e adeguata alle esigenze formative e didattiche verificate.

Il laboratorio multimediale sicuramente si configura come ambiente di ricerca e comunicazione trasversale, dove i percorsi didattici superano la semplice alfabetizzazione per ancorarsi agli aspetti formativi con attività indirizzate alla scoperta, reinvenzione e all'organizzazione delle conoscenze.

Anche il laboratorio espressivo-creativo può realizzare occasioni strutturate ed informali di recupero

¹ La tipologia presentata è stata realizzata nel 2° Circolo Didattico di Campobasso

e sviluppo delle capacità e potenzialità personali, inerenti le diverse aree disciplinari, attraverso l'utilizzo dei vari linguaggi e saperi, la mobilitazione delle diverse intelligenze, l'uso di materiali e sussidi stimolanti e motivanti

Infine i laboratori di progetto (quelli dove possono confluire i percorsi didattici inerenti i progetti relativi all'ampliamento dell'offerta formativa) si configurano come opportunità finalizzate non solo al recupero di lacune riscontrate negli obiettivi disciplinari ma anche nelle situazioni di ritardo determinate da disagio socio-culturale e possono risultare idonei ad agire sulla motivazione e sulle dinamiche relazionali.

L'impianto organizzativo esige, pertanto, che siano presenti le seguenti **condizioni**:

Definizione dei percorsi in rapporto alla valutazione effettuata;

Progettualità condivisa;

Fattibilità in base alle risorse disponibili;

Congruenza delle esperienze proposte con le soglie di padronanza attese;

Congruenza delle diverse strategie con i contenuti e gli scopi;

Valutazione dei processi, dei prodotti, dell'organizzazione.

L'impianto pedagogico e didattico si fonda sui seguenti **Obiettivi**:

Rispondere in modo adeguato ai bisogni formativi rilevati:

Promuovere apprendimenti "significativi ed esperti";

Facilitare l'apprendimento cooperativo;

Progettare valutare e documentare l'azione didattica in prospettiva "ecologica".

Contenuti

Nodi concettuali e nuclei tematici i più possibili trasversali;

Attività incentrate sui seguenti sfondi integratori; comunicazione, logica, ricerca;

Metodi

Insegnamento/apprendimento cooperativo;

Ricerca;

Lavoro per piccoli gruppi.

Mezzi

Libri, riviste, schede, cartelloni, prodotti multimediali.....

Criteri di verifica

Gli strumenti dovranno essere flessibili ed interni al processo di apprendimento

Impariamo con i robot

Maurizio Garbati

Il laboratorio di progettazione microrobotica ha sviluppato e sperimentato, in un contesto di scuola media, materiali didattici tecnologicamente avanzati connotandosi come innovazione di percorsi di insegnamento-apprendimento in area tecnologica.

Un lavoro realizzato in una prospettiva costruzionista per la quale l'apprendimento è il risultato di una chiara relazione tra le idee e la costruzione di oggetti ad esse correlate, da un lato, e il confronto con gli altri che ne promuove la condivisione, dall'altro. Un'innovazione coerente con i procedimenti del pensiero tecnologico, in continuità con l'idea dei micromondi, attraverso un apprendimento attivo e costruttivo, contestuale e problematico, collaborativo e riflessivo.

Secondo questa prospettiva, l'uso di kit robotica rappresenta un nuovo elemento di novità fortemente motivante sul piano degli apprendimenti in quanto permette di creare le condizioni per sviluppare attività laboratoriali in cui si possono porre le basi per pervenire ad un giusto equilibrio fra aspetti tipici dell'invenzione (l'apporto personale) e riproduzione (la ricostruzione del sapere).

Robotica educativa a scuola

In occasione dell'ultima edizione del Ted, che si è tenuto a Genova nello scorso mese di Novembre, si è cercato di fare il punto sulla diffusione in ambiente scolastico, ai diversi livelli, della robotica a fini educativi.

Un panorama ampio che vede coinvolte significative esperienze di microrobotica fin dalla scuola dell'infanzia. Lo scopo del Network, il progetto nato in seno alla Scuola di Robotica, che ha sede nella stessa città, è quello di raccogliere in un unico laboratorio virtuale tutti i docenti, formatori, ricercatori, scuole interessati ad approfondire la scienza e le applicazioni della Robotica.

Il robot è una macchina intelligente che a differenza del computer può liberamente muoversi ed interagire con l'ambiente mediante sensori, raggiungendo obiettivi molto semplici, come seguire una linea segnata sul pavimento, o più complessi, come giocare a pallone in una partita tra robot calciatori. Controllare il percorso anche di un piccolo robot mobile che segue una linea definita comporta una programmazione.

Un approccio costruttivista

È stato merito soprattutto del costruzionismo di Papert l'aver messo in luce il ruolo degli artefatti cognitivi nella costruzione della conoscenza: questa è il risultato di un impegno attivo col mondo attraverso la creazione e manipolazione di artefatti tangibili (siano essi castelli di sabbia, programmi di computer, costruzioni LEGO, composizioni musicali, ecc.), che rivestano un particolare significato personale e che siano oggetti su cui riflettere.

L'attività

L'esperienza di microrobotica si colloca nel segmento formativo della scuola secondaria di primo grado, un lavoro iniziato con i primi set meccanici a metà degli anni ottanta e che continua tuttora con i più recenti set di robotica educativa.

Descrivere tutto il percorso potrebbe essere interessante per tutti gli aspetti operativi che hanno comportato la soluzione di problematiche soprattutto di natura progettuale di macchine, apparati ed oggetti tecnici.

Oggi realizzare-sperimentare attraverso un laboratorio di progettazione microrobotica non significa solo risolvere i problemi ricordati, ma i nuovi set di robotica educativa consentono la realizzazione di veri “oggetti cibernetici”, ad esempio di robot dotati di sensori (di contatto, luce, ecc.) e attuatori (motori), dai quali trarre importanti conoscenze non solo a livello progettuale di strutture, siano esse macchine o automi, ma affrontare concetti appartenenti alla cibernetica, quali feedback e comportamenti emergenti. Senza voler entrare nel merito di un’analisi approfondita delle metodologie didattiche che caratterizzano e differenziano la didattica di aula da quella di laboratorio, l’esperienza di microrobotica, ma il discorso potrebbe valere anche per laboratorio in senso lato, permette al docente di realizzare, in area tecnologica, un’attività di insegnamento/apprendimento coerente con le strutture della disciplina e innovativa sul piano metodologico. Microrobotica si caratterizza sostanzialmente come attività di sperimentazione metodologica che tiene conto dei seguenti criteri di organicità e coerenza:

- possibilità di un reale inserimento nella pratica scolastica;
- grado di interattività e di coinvolgimento alunni;
- efficace integrazione degli aspetti multimediali;
- coinvolgimento di più ambiti disciplinari;
- rilevanza concettuale e formativa dei contenuti/abilità;
- possibilità di organizzare i percorsi didattici per livelli.

Sul piano della sua spendibilità formativa il laboratorio di progettazione microrobotica, coerentemente con i procedimenti del pensiero tecnologico, si caratterizza per:

- la ricerca di scelte razionali e di ottimizzazione delle stesse in attività di progettazione/realizzazione;
- l’utilizzo di linguaggi specifici della tecnologia;
- la possibilità metodologico-didattica di avvalersi di modelli analogici;
- la costruzione di modelli per la lettura di un fatto o fenomeno in area tecnologica;
- la possibilità di progettare e realizzare modelli analogici di sistemi complessi, dove il principio dell’analogia non si riscontra tanto nella corrispondenza di materiali, quanto piuttosto nella visualizzazione tangibile di rapporti topologici, funzionali, di relazione e di sequenzialità logica;
- la valorizzazione dello strumento informatico visto non solo come fine, ma mezzo per nuovi e più stimolanti apprendimenti;
- l’introduzione dell’alunno nel mondo tecnologico della multimedialità;

L’utilizzo di metodologie didattiche quali: la scoperta guidata e il problem-solving

Abitua i ragazzi a lavorare in gruppo per individuare i problemi, scegliere soluzioni, verificare i risultati.

L’obiettivo di fondo dell’esperienza di microrobotica, in sintesi, è quello di insegnare a «sviluppare progetti, inventare soluzioni, elaborare concetti». Inoltre il laboratorio, sul versante dell’insegnamento, sollecita realmente il docente ad un lavoro di ricerca, formazione, sperimentazione.

L’attività

Un possibile percorso di applicazione di set di robotica educativa potrebbe concretizzarsi nelle seguenti fasi:

- presentazione, osservazione, analisi esplorazione,
- costruzione/ progettazione guidata,

- progettazione autonoma,
- collaudo e verifica del progetto,
- documentazione dell'esperienza.

Da parte del docente un'attenta valutazione delle singole fasi dei percorsi nell'ottica di mediare/intervenire per aiutare i ragazzi a scoprire, esplorare, inventare, progettare, porre problemi e pensare a come trovare delle risposte.

Gli strumenti

Un kit di costruzioni meccaniche

Un ambiente di programmazione

Un ambiente di apprendimento collaborativo

ove si realizza: attività di documentazione, condivisione, riflessione e metacognizione

I concetti

Sono in relazione a: stabilità/ instabilità strutture, affidabilità, rendimento, forma-funzione, programmazione (Teorie del controllo), feedback e comportamenti emergenti.

Ma qual'è il modello concettuale più adeguato alla definizione di comportamento di un robot? L'esempio ci viene dalla comparazione della nota tartaruga geometrica nello stile Logo con quella che potremmo definire tartaruga cibernetica. Facciamo un esempio pratico. Dovendo un veicolo girare intorno ad una struttura a base quadrata, si tenderebbe ad impostare la soluzione nel modo seguente: "Vai avanti di un lato", "Gira a sinistra esattamente di 90 gradi" e "Ripeti successivamente queste azioni per gli altri tre lati della struttura". Il discorso invece cambia se noi possiamo disporre per il nostro veicolo di un sensore di contatto che consente di "percepire" la superficie fisica reale e reagire di conseguenza. In pratica si tratta di simulare il comportamento di chi trovandosi al buio debba circumnavigare un ostacolo seguendolo con la mano. A questo punto per il robot realizzare un programma significa mettere in relazioni input che provengono dall'ambiente (condizione) con i comandi che permettono di attivare i motori (azione). Formalizzare mediante regole il comportamento di un robot ha senz'altro importanti implicazioni sul piano sia cognitivo, ma anche metacognitivo.

La tecnologia disponibile

I prodotti oggi maggiormente in uso per attività di robotica educativa sono rappresentati da Kit, tecnologicamente avanzati, che potremmo agevolmente definire «giocattoli per pensare».

Sul mercato sono presenti tutta una serie di offerte ed il Lego MindStorms è il più diffuso in contesti educativi. Elemento davvero speciale del kit è il "mattoncino programmabile", RCX microcomputer, vero componente chiave del set di robotica educativa. Un dispositivo programmabile dotato di tre porte di ingresso cui connettere i sensori, tre porte di uscita per attivare gli attuatori, una porta a raggi infrarossi per comunicare con il PC o altri RCX. Il kit consente di progettare e creare robot reali che fanno ciò che vuoi: interagiscono tra loro e con l'ambiente. Si può creare qualsiasi cosa: da un allarme anti-intrusione fotosensibile ad un bersaglio robotizzato che si può seguire una guida, muoversi fra ostacoli ed anche programmato per nascondersi in angoli bui. La programmazione in microrobotica utilizza specifici software che consentono di programmare e controllare l'RCX e si presenta con un'interfaccia grafica accattivante per i ragazzi.

Meccanismi di retroazione in robotica. Sensori e Feedback.

In microrobotica è possibile approfondire le conoscenze relative alla programmazione anche attraverso lo studio e l'utilizzo dei sensori ed attuatori. Un altro aspetto interessante dell'esperienza è rappresentato dalla possibilità offerta da Mindstorms di lavorare in modo nuovo e diverso con gli elementi che consentono al robot di interagire con l'ambiente. Concettualmente un meccanismo di feedback permette di adeguare il comportamento alle sollecitazioni provenienti dall'ambiente.

I sensori, della linea MindStorms sono di tatto ed ottici, ricevono informazioni dall'ambiente e a loro volta inviano un segnale al sistema.

Studio dell'interazione robot/ambiente: i comportamenti emergenti

L'insieme dei mattoncini, sensori, motori e RCX costituisce tutto ciò che è necessario per costruire sistemi intelligenti integrati in grado di esibire un comportamento

Sul piano degli apprendimenti costruire un automa significa anche porre il ragazzo di fronte alla realtà con tutte le sue variabili quali le indeterminatezze e le incertezze tipiche dell'ambiente (diversa dalla simulazione in contesti virtuali ove tutto è comunque predefinito).

Se per sistema intendiamo l'insieme dei mattoncini, sensori, attuatori e RCX allora possiamo definire il comportamento come la risultante di una continua e dinamica interazione del sistema con l'ambiente.

Creative Learning Method: il ruolo dell'IRRE ER

Maria Cristina Gubellini

Nel luglio 2003 l'associazione Creative presenta all'IRRE ER – per chiederne il partenariato – un'interessante ipotesi progettuale per il Programma comunitario “Leonardo da Vinci”.

Si tratta di un progetto rivolto ai **docenti di scuola elementare** per coinvolgerli in una metodologia di **insegnamento basato sulla creatività** da sperimentare e validare nella didattica della **matematica** e degli **studi sociali**.

L'approccio innovativo al processo di insegnamento/apprendimento, le specificità di contenuto, la centratura sulla scuola elementare (da sempre particolarmente recettiva verso le metodologie “altre”), i destinatari (quei docenti ai quali si rivolge nella sua *mission* l'IRRE), la progettualità europea, che consente di coinvolgere un partenariato ampio e di confrontarsi con realtà scolastiche differenti: sono alcune delle motivazioni che motivano il nostro Istituto ad aderire con entusiasmo al progetto CLM Creative Learning Method.¹

Nella prima ipotesi progettuale l'IRRE ER era chiamato a far parte della *équipe culturale*, insieme con Creative, Centro del Ensenanza Superior “Don Bosco” di Madrid, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Casa editrice Books & Media di Londra, Università Mickicwizca).

A tale più ristretto gruppo di partner era affidato il compito di “coordinare e realizzare l'intervento teorico-culturale per la costruzione del metodo e le validazioni nei gruppi campione di insegnanti.” L'IRRE ER, nel dettaglio, era tenuto a intervenire “nella definizione dell'impostazione generale del metodo e nei momenti in cui occorre un maggior raccordo con gli insegnanti di scuola primaria coinvolti nel progetto.”

Il nostro Istituto veniva inoltre coinvolto nella definizione della prima ipotesi del metodo CLM (fase 1: ottobre 2003 - aprile 2004).

La collaborazione con Creative e gli altri partner – in particolar modo con AIMC e CIDI – si è pertanto concretizzata in azioni diverse e specifiche:

- è stato individuato un campione rappresentativo di insegnanti di scuola elementare interessati alla sperimentazione;
- sono state condotte le interviste semistrutturate – preparate da Creative – per la rilevazione dei principali bisogni formativi dei docenti;
- sono state raccolte le indicazioni per l'elaborazione di una *desk reserche* sul tema della creatività, specificamente in rapporto con gli insegnamenti disciplinari;
- sono stati intervistati vari docenti di matematica per far emergere luci e ombre, suggerimenti e proposte in ordine all'insegnamento della matematica oggi, nella scuola elementare;
- sono stati organizzati gli incontri con i docenti per la presentazione del metodo e l'esplicitazione dei “pilastri” del metodo.

Nello svolgimento di queste prime attività, l'IRRE ER, nelle persone delle ricercatrici Lucia Cuc-

¹ Sull'argomento, si vedano i seguenti contributi: *CLM: una partnership per sperimentare nuove metodologie di insegnamento/apprendimento*, in “Innovazione Educativa” n.3-4 giugno 2004, p.57 e G. Carpi, *CLM: una visione di creatività che piace all'Europa*, in “Innovazione Educativa” n.1 gennaio 2005, p. 80.

ciarelli e M. Cristina Gubellini, ha offerto la disponibilità a partecipare anche alle altre fasi del progetto, in particolare alla fase II (“Sviluppo e redazione dell’ipotesi di protocollo del CLM”) e alla fase IV (“Ideazione, impostazione e realizzazione dei prodotti finali”). In piena armonia con l’ente capofila, IRRE ER ha contribuito a realizzare le seguenti azioni:

- è stata effettuata una prima rilevazione dell’esistente, attraverso la raccolta di varie unità di lavoro che – nell’insegnamento della matematica o degli studi sociali – adottavano approcci o strategie *creative*;
- sono state presentate varie esperienze didattiche ritenute significative in ordine alla creatività; le ricercatrici IRRE ne hanno in particolare curato la trascrizione e la documentazione;²
- è in via di completamento l’analisi delle 40 esperienze significative presentate dai vari partner europei, per evidenziarne punti di contatto ed elementi di differenziazione.

Il recente meeting dell’èquipe culturale, svoltosi a Dublino, ha consentito – attraverso un confronto ampio e appassionato – di delineare il protocollo del metodo CLM per la scuola primaria.

Lucia Cucciarelli, in rappresentanza di IRRE ER, ha sottolineato la strategicità, per l’insegnante – che svolge sostanzialmente il ruolo di mediatore, di facilitatore, di tutor e di trainer- di acquisire, sviluppare ed agire – nel processo di insegnamento/apprendimento che lo vede co-protagonista a fianco dei suoi alunni - competenze di tipo emotivo e creativo.³

Lo sviluppo dell’attività prevede alcuni incontri con gli insegnanti che partecipano al progetto: essi sono chiamati – infatti – a sperimentarne e validarne le linee guida attraverso un percorso di ricerca-azione condotto nella propria realtà scolastica.

Il percorso con questo gruppo di insegnanti “validatori” si intenderà concluso nel prossimo mese di giugno, al termine dell’anno scolastico.

Il progetto - tuttavia – prevede la realizzazione di fasi ulteriori di lavoro, legate alla documentazione dell’esperienza e alla diffusione della metodologia formativa del CLM.

Di esse renderemo conto in un prossimo numero della rivista.

Chi è interessato ad approfondire l’argomento, può mettersi in contatto con l’ente promotore sui siti www.creativ.it oppure www.metodoclm.it o con IRRE ER scrivendo a gubellini@irreer.it o a cucciarelli@irreer.it

² Da parte di IRRE ER sono state presentate le seguenti esperienze:

Ilde Castellari, *Partecipazione e responsabilità nel Consiglio Comunale Ragazzi*

Maria Cristina Gubellini, *Fruizione ludica di oggetti d’uso comune*,

³ I materiali, elaborati da Lucia Cucciarelli e M. Cristina Gubellini, sono consultabili sul sito europeo dell’IRRE ER: www.europa.iav.it

Recensioni

PAOLO CALIDONI, *Insegnamento e ricerca in classe. L'inevitabile condivisione, "Ricerca didattica"*, Brescia, La Scuola, 2004, 160 pP.

Il volume intende offrire un quadro di riferimento ed orientamenti operativi per la ricerca didattica in classe, con particolare attenzione per la scuola dell'autonomia. Il testo è pertanto destinato agli insegnanti - in formazione e in servizio - ai formatori, ai coordinatori e dirigenti interessati a promuovere la ricerca ed il miglioramento professionale in campo didattico, in una scuola intesa come contesto in cui si sviluppa la ricerca didattica.

Per gli interpreti di tale ricerca si tratta in particolare di fare del proprio lavoro quotidiano uno strumento di stimolo e di opportunità di apprendimento per rispondere alle richieste di cambiamento che provengono dall'ambiente, rivedendo anche criticamente, quando necessario, il proprio modo di operare.

Lo scritto, che si correda di una bibliografia sull'argomento trattato, presenta riferimenti di carattere multidisciplinare, che vanno dal quadro storico-giuridico alla letteratura internazionale più accreditata in materia, all'operatività ed all'attualità. Si propone in sostanza come un'opera di sintesi che contiene anche schematizzazioni ad uso didattico.

Il lavoro di Calidoni si muove pertanto tra orientamenti di lavoro 'sul campo' e quadri di riferimento, esaminando contesti e prospettive sul versante degli insegnanti e delle scuola in una inte-

razione tra pratica e ricerca. Quadri costruiti attorno ad elaborazioni teoriche e scelte istituzionali che se a tali orientamenti fanno da sfondo, li condizionano tuttavia per quanto riguarda i diversi paradigmi culturali e le scelte che li indirizzano, in maniera esplicita o implicita, consapevole o inconsapevole.

Non manca nel libro una proposta di contestualizzazione dell'attività di ricerca didattica nel nostro Paese, dove il "tema del rapporto tra insegnanti e ricerca (didattica) è relativamente recente ed emerge nel momento in cui gli uni e l'altra acquistano una dignità autonoma e forme codificate" (p. 17). Secondo quanto affermato nel testo, la ricerca *dei* docenti e *con* i docenti in didattica costruisce realtà centrale e necessaria nell'ambito delle scienze pedagogiche; in sostanza una delle forme d'esercizio della responsabilità educativa che anche attraverso di essa acquista significato.

In sintesi, l'opera è stata composta con due fondamentali obiettivi, dichiarati esplicitamente dal suo autore.

Il primo è proporre "scenari di riferimento - almeno embrionale - una prima mappatura di acrosincronica degli orientamenti in cui si articola la ricerca didattica dei/coi docenti a livello 'globale'".

Il secondo "è contribuire alla delineazione di orientamenti della ricerca dei/coi docenti, che coinvolge molti soggetti portatori di diritti, interessi e responsabilità che vanno riconosciuti e di cui farsi carico ed avere cura" (pp. 12-13).

Gian Luigi Betti

Hanno collaborato alla realizzazione di questo fascicolo

<i>Nerino Arcangeli</i>	Ricercatore IRRE Emilia Romagna
<i>Milena Bertacci</i>	Ricercatrice IRRE Emilia Romagna
<i>Giovanni Biondi</i>	Direttore agenzia nazionale Socrates
<i>Cristina Bonelli</i>	Docente Liceo Ginnasio “M. Gioia” di Piacenza
<i>Marisa Cogliati</i>	Docente, Istituto “Colombini” di Piacenza
<i>Ilaria Fenti</i>	Docente, Istituto Professionale A. Casali di Piacenza
<i>Franco Frabboni</i>	Presidente IRRE Emilia Romagna
<i>Maurizio Garbati</i>	Docente scuola media “Dante Alighieri” di Piacenza
<i>Franco Gesmundo</i>	Direttore IRRE Puglia
<i>M. Cristina Gubellini</i>	Docente, IRRE Emilia Romagna
<i>Enrico Letta</i>	Parlamentare Europeo
<i>Giorgio Luppi</i>	Docente, Liceo Classico “Berchet” di Milano
<i>Dora Mattia</i>	già supervisore tirocinio SSIS Campobasso
<i>Ottavia Muccioli</i>	Docente assegnata al CSA di Forlì
<i>Franco Paris</i>	Docente Liceo Classico “Torricelli” di Faenza (RA)
<i>Ermanno Rosso</i>	Docente, coordinatore gruppo regionale IRRE RMD-filosofia
<i>Gian Carlo Sacchi</i>	Vice Presidente IRRE Emilia Romagna
<i>Walter Tega</i>	Docente di Storia della Filosofia all’Università di Bologna e prorettore per la didattica
<i>Paola Vanini</i>	Ricercatrice IRRE Emilia Romagna

*Finito di stampare nel mese di aprile 2005
per conto della TECNODID Editrice s.r.l.
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
dalla Tipografia "X-Press"
Via S. Maria del Pianto, 27 - 80143 Napoli*