

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

Anno XXI n. 3  
Maggio - Giugno 2001

Invio gratuito a tutte le scuole statali e non statali dell'Emilia Romagna, a Enti, Istituti, Assessorati, Uffici dell'Amministrazione Pubblica Istruzione, Consigli Distrettuali, Provinciali, Centri di Lettura, Organizzazioni Sindacali operanti nella regione Emilia Romagna.

La rivista viene pure inviata gratuitamente a Redazioni di pubblicazioni specializzate, Autorità centrali ecc..

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

#### Direzione

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

#### Comitato di redazione:

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

#### Progetto grafico:

A. L.

#### Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

#### Impaginazione

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

#### Redazione:

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

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

## SOMMARIO

### ▼ Editoriali

- 2 Riforma della scuola e nuovo Governo**  
di *Franco Frabboni*
- 3 Un caloroso saluto al Direttore Regionale dell'Istruzione**  
di *Franco Frabboni*

### ▼ Area politico - istituzionale

- 5 Avanti con il sistema formativo integrato**  
di *Gian Carlo Sacchi*

### ▼ Area pedagogico - culturale

- 7 Nel curriculum 3 - 18 anni "vedo" la scuola di base**  
di *Armando Luisi*
- 11 Alcune riflessioni sui curricoli della scuola di base**  
di *Giuseppe Bazzocchi*
- 13 I principi della comunicazione letteraria**  
di *Giovanna Alcaro*
- 16 Curricoli e competenze nella nuova scuola di base**  
di *P. Ascari, M. Bertacci, C. Dellucca*
- 19 Stili cognitivi nell'adulto - II parte**  
di *Lucia Cucciarelli*
- 22 Fattori emozionali nell'insegnamento e nell'apprendimento**  
di *Nerino Arcangeli*
- 23 Interventi di educazione familiare**  
di *Katia Tarozzi*

### ▼ Autovalutazione

- 25 Ricerca e autovalutazione**  
di *P. Senni e C. Vescini*

### ▼ Area didattico - professionale

- 28 Il Piano nazionale cinema**  
di *A. Bonora e C. Vescini*
- 30 Il cinema entra in classe**  
di *M. Rita Toschi*
- 32 Moduli di apprendimento e curricoli modulari**  
di *Andrea Cavallari*



Associato Unione Stampa  
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 25/6/2001

Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980

Stampa a cura di GALEATI Industrie Grafiche s.r.l

Imola (BO) - Via Selice n. 187/189

di Franco Frabboni  
Presidente  
IRRE Emilia Romagna

## Riforma della scuola e nuovo Governo: *è possibile azzardare un trattamento di lifting?*

**Tra le eredità della trascorsa legislatura vorremmo veder mantenuti - seppure abbelliti ed "aggiornati" - alcuni pilastri fondamentali della Riforma della Scuola: autonomia, formazione degli insegnanti, riordino dei cicli.**

Questo nostro editoriale prende vita pedagogica nella stagione di *transizione politica* del nostro Paese.

Il *Governo dell'Ulivo* (1996-2001) sta passando il "testimone" in questo mese di giugno al *Governo del Polo* per il prossimo giro di pista quinquennale della nostra Legislatura.

Noi non disponiamo di occhi da "indovino" per potere leggere nella *sfera di cristallo* dove sono custodite le linee progettuali per il sistema scolastico care alla compagine governativa di centro-destra.

Per questo motivo, non possiamo che limitarci - in queste righe - ad accendere i riflettori sull'odierno *cantiere* della *Riforma della scuola* (si badi bene, dal compasso europeo: nel senso che i Paesi dell'Unione stanno febbrilmente costruendo - come noi, da un lustro - i loro *nuovi villaggi* della scuola), mettendo alla "moviola" - al rallentatore e in gigantografia - quegli *edifici riformistici* che non dovrebbero, a nostro personale parere, essere demoliti: ma soltanto "abbelliti" tramite accurate operazioni di *lifting*. Questo

perché tali "edifici" sono stati costruiti mattone su mattone (e legiferati) nella passata Legislatura dalle forze di maggioranza con il contributo-consenso "critico" delle forze di opposizione.

La domanda allora è un po' questa.

Quali sono gli "edifici" del villaggio della *Riforma* per i quali auspichiamo un trattamento di *lifting*? A nostro parere **tre**.

**Primo edificio: Autonomia.** - A partire dalla piena legittimità democratica del *Governo del Polo* a intervenire con operazioni chirurgiche su questo primo edificio della *Riforma*, noi auspichiamo un trattamento ambulatoriale sulla legge dell'*Autonomia* e sul suo *Regolamento* (autogoverno delle scuole, scuole in rete, sistema formativo integrato, quote nazionali e locali dei curricula, competenze et al.), così come è suggerito dall'80% dei docenti ai quali ha dato voce la rigorosa ricerca di Alessandro Cavalli.

**Secondo edificio: Formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.** - A partire dalla piena legittimità democratica del *Governo del Polo* a intervenire con operazioni chirurgiche su questo secondo edificio della *Riforma*, noi auspichiamo un trattamento ambulatoriale sulle normative legislative che regolano la *formazione iniziale dei docenti*, rivolto - ad esempio - a potenziare la presenza delle *Scienze dell'educazione* nei piani di studio universitari (oggi

marcatamente *disciplinaristi*) e a trasferire alle scuole dell'Autonomia l'intero budget (oggi previsto solo in parte) deputato all'*aggiornamento in servizio degli insegnanti*.

**Terzo edificio: Riordino dei cicli.** - A partire dalla piena legittimità democratica del *Governo del Polo* a intervenire con operazioni chirurgiche su questo terzo edificio della *Riforma*, noi auspichiamo un trattamento ambulatoriale sulla Legge 30 per quanto concerne questi elementi innovativi del **Riordino dei cicli**: l'opzione per *cicli lunghi* (ineludibili per poter perseguire un'elevata qualità dell'istruzione), l'opzione per una scuola dell'infanzia legittimata a *primo grado* del sistema scolastico (possibilmente riconoscendo al suo terzo anno l'identità formativa di **primo anno dell'obbligo scolastico**), l'opzione per una scuola secondaria qualificata a monte da pratiche rigorose di **orientamento** e articolata a valle da **molteplici canali di uscita** professionale e liceale (comunque dotata dei tempi necessari per assicurare ad ogni allievo un "portfolio" formativo dotato di *solide competenze*: improcrastinabile per i futuri transiti occupazionali e professionali in Europa).

Questo *mini-villaggio* (tre edifici) dovrebbe essere mantenuto in vita - e non essere abbattuto e interamente ricostruito - nel *cantiere* intitolato alla *Riforma della scuola* del nostro Paese. ■

## Un caloroso saluto

*Lettera di benvenuto al Direttore Regionale dell'Istruzione*

di Franco Frabboni  
Presidente  
IRRE Emilia Romagna

Caro Emanuele Barbieri, a nome del Consiglio Direttivo, dei tecnici-ricercatori, del personale amministrativo e del Segretario dell'IRRE intendo esprimerti le più vive felicitazioni per l'alto incarico a cui sei stato preposto nella nostra Regione: un "incarico" di governo e di gestione - quale Direttore Regionale dell'istruzione - che ci onora e inorgoglisce, conoscendo e apprezzando la tua "poliedrica" figura di *studioso* (le tue opere tematizzate in campo educativo si qualificano per rigore scientifico e per solidità progettuale), di *sentinella* dei diritti e dei doveri di coloro che vivono nel mondo della scuola (studenti, insegnanti, dirigenti), di *architetto-ingegnere* dell'attuale "cantiere" della *Riforma della scuola* del nostro Paese (per il ruolo rilevante che hai avuto nel disegnare e ritagliare molte delle *tessere* che compongono il suo "mosaico": *Autonomia, Formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, Parità, Riordino dei cicli, Obbligo scolastico e formativo, Curricoli della scuola di base*). Dunque, scelta migliore non poteva essere fatta per guidare la scuola dell'Emilia Romagna. Una regione che con molta *umiltà istituzionale* declina, da tempo, riconoscimenti e primati - per qualità della vita e della cultura - da leader nazionale, ma che non può certo "autodecurtarsi" l'enorme patrimonio accumulato nell'ambito dell'innovazione democratica e

scientifico del suo sistema formativo: longitudinale (*l'educazione per tutta la vita*) e trasversale (*il sistema formativo integrato scuola-territorio*). E' un patrimonio ereditato dallo straordinario impegno "pionieristico" di cui sono stati protagonisti (dalla seconda metà del Novecento) sia *oggetti istituzionali*, sia grandi *personalità educative* che hanno governato e operato nella nostra Regione. So bene che questo multiforme "drappello" in cammino da sempre lungo i sentieri di una scuola intitolata al *diritto di tutti allo studio* e alla *qualità diffusa dell'istruzione* è ben interiorizzato nella tua mente e nel tuo cuore. Lo voglio comunque ricordare.

Anzitutto, i soggetti istituzionali.

*In prima fila* la scuola militante, capace di sperimentare (già dagli anni Sessanta) - tra molte diffidenze e ostacoli: a partire da quelli creati dal Ministero della Pubblica Istruzione - *modelli didattici* dalle elevate cifre pedagogiche: la *scuola attiva*, il *tempo pieno*, il *nuovo indirizzo*, il *tempo lungo*.

*A seguire*, gli Enti Locali, quali grandi propulsori dell'innovazione pedagogico-didattica proprio perché impegnati - da sempre - a destinare risorse ingenti per la diffusione territoriale di un'elevata qualità dell'*offerta formativa* (a partire dagli asili nido e dalla scuola dell'infanzia).

Sempre tra i *protagonisti istitu-*

*zionali* l'IRRE che sotto la guida di Lucio Guasti e di Filippo Ciampolini ha assicurato capillarmente alle scuole i prodotti della *ricerca più avanzata* in campo educativo, nonché forme di *monitoraggio* e di *counseling* di forte "sostegno" all'innovazione e all'ammodernamento del sistema scolastico regionale.

*Infine*, le università di Bologna, Modena, Ferrara, Parma e Piacenza nelle quali molte Facoltà, in questi anni, hanno assicurato alla *scuola militante* disponibilità formativa e modelli avanzati di riflessione culturale e scientifica.

Poi, le grandi personalità educative. - La nostra Regione non dimentica di essere stata luogo di cittadinanza di alcuni nobili *cavalieri e amazzoni senza paura* (estranei alle lobbies accademiche: autentiche figure postmoderniste) difensori ad oltranza del diritto al *rispetto*, all'*istruzione* e alla *creatività* dell'infanzia come dell'adolescenza. Ricordiamo Bruno Ciari, Loris Malaguzzi, Sergio Neri, Margherita Zoebeli, Sandra Forghieri, Graziano Bonomi. Questo, lo straordinario "drappello" di pedagogisti *non-togati* che - sotto la bandiera dell'*Altra pedagogia* - ha rischiato di luce teorica ed empirica il firmamento dell'*infanzia* e della *sua scuola*. Le loro *torce* hanno illuminato, in questi ultimi decenni, il palcoscenico dell'educazione regionale e nazionale: vuoi di tenace presenza nel serrato confronto che ha animato la proget-

## Editoriali

tazione e la fondazione di una scuola democratica (pluralista e antiautoritaria) e dall'elevata qualità dell'istruzione (in grado di reggere l'urto delle odierne *globalizzazioni*: dei mercati, dell'informazione elettronica, della cultura di massa), vuoi di assidua presenza sulle frontiere dei modelli citati della scuola *attiva*, del *tempo pieno* e del *nuovo indirizzo didattico*. Su queste frontiere del *cambiamento* hanno seminato e coltivato i *cento fiori* della "primavera" pedagogica e didattica di casa nostra, consegnandoci un *modello educativo* nel quale appare strettissima l'interazione dialet-

tica tra la ricerca scientifica e l'impegno civile ed etico-sociale. È un "modello" che si imparenta senza incertezze con la *pedagogia progressista* generata dai movimenti attivistici, sperimentali e postmodernisti del nostro Paese. È una *pedagogia popolare* a cui va attribuito il merito di avere smascherato e combattuto, senza timori riverenziali, l'odierna dilagante "esterofilia" massmediologica di *immagini di infanzia*. Effimere ed eccentriche, perbeniste e inesistenti: create dalle multinazionali del mercato per sollecitare surrettiziamente quei *bisogni di consumo*, artificiali e superflui,

che l'odierna società industrializzata sta mercificando presso un bambino e una bambina indifesi e scippati sempre più dei loro sacrosanti diritti alla *conoscenza*, alla *socializzazione*, alla *fantasia*.

So bene, caro *Emanule*, che questa è la pedagogia a cui aderisci e che professi da sempre. Per questo, siamo certi che sotto la tua guida la nostra regione scolastica riceverà quell'impulso e quella propulsione che, forse, si sono un po' allentate in questi ultimi anni. ■

Comune di Castel San Pietro Terme (BO) – Università degli Studi di Bologna

### Incontri con la matematica n. 15 - Convegno Nazionale

Didattica della matematica e rinnovamento curricolare  
Castel San Pietro Terme, 9 – 10 – 11 novembre 2001

Rivolto a insegnanti di scuola dell'Infanzia, Scuola di Base, Scuola Secondaria, personale direttivo, personale ispettivo. Esonero del Ministero della Pubblica Istruzione prot.21/50 AM del 23.02.2001.

#### Programma

##### Venerdì 9 novembre

Dalle 14.30 alle 19.00: inaugurazione;  
interventi di Franco Frabboni, Cesare Cornoldi, Mariolina Bartolini Bussi

##### Sabato 10 novembre

Dalle 8.30 alle 11.30: seminari per ordini di scuola:  
Scuola dell'Infanzia (presso l'Aula Magna dell'Istituto Alberghiero);  
Scuola di Base (presso il Palazzo dello Sport);  
Scuola Secondaria (presso il Salone delle Terme).

##### Dalle 15.00 alle 19.15: relazioni per ordini di scuola:

Scuola di Base e Secondaria (presso il palazzo dello Sport):  
interventi di Claudio Bernardi, Fulvia Furinghetti, Berta Martini, Angel Balderas Puga e Domingo Paola

Scuola dell'Infanzia (presso il Salone delle Terme): interventi di Daniela Lucangeli, Lilia Teruggi e Giancarlo Navarra

##### Domenica 11 novembre

Dalle 8.30 alle 11.30 seminari per ordini di scuola:  
Scuola dell'Infanzia (presso l'Aula Magna dell'Istituto Alberghiero);  
Scuola di Base (presso il Palazzo dello Sport);  
Scuola Secondaria (presso il Salone delle Terme).

Per tutti i livelli scolastici sono allestiti **laboratori e mostre** presso l'Istituto Alberghiero, aperti sabato dalle 8.30 alle 14.00 e domenica dalle 8.30 alle 12.30

#### Informazioni utili

Verrà rilasciato un **attestato** per 20 ore di aggiornamento.

L'**iscrizione** avviene direttamente durante il convegno: la segreteria organizzativa centrale avrà sede presso l'albergo delle Terme.

Al momento dell'iscrizione verrà consegnata una cartellina contenente vario materiale. A ciascun convegnista viene chiesto un **contributo** alle spese di organizzazione di £. 75.000.

Per ulteriori informazioni, rivolgersi a:

Assessorato alla Cultura - Comune di Castel San Pietro - Piazza XX Settembre 3  
40024 Castel San Pietro Terme (BO) tel. 051. 69 54 124 fax n. 051. 69 54 180

e-mail: [monica-bigoni@cspierto.provincia.bo.it](mailto:monica-bigoni@cspierto.provincia.bo.it) - sito Internet: <http://www.dm.unibo.it>

### Avanti con il sistema formativo integrato in Emilia Romagna

di Gian Carlo Sacchi  
Insegnante

**La ristrutturazione della Pubblica Istruzione sul territorio si inserisce nel più complesso sistema di governo del settore scolastico e formativo che – nella nostra regione – vede da tempo la collaborazione degli Enti Locali.**

Negli ultimi quattro anni si è provveduto, a partire dalle ormai note leggi Bassanini, a mettere a punto un *sistema delle autonomie* che consentisse ai vari segmenti e soggetti che operano nel settore scolastico e formativo di migliorare i propri percorsi per rispondere sempre meglio alle esigenze della realtà sociale e del mondo del lavoro, e per rendere tale realtà a sua volta più qualificata e competitiva.

In Emilia Romagna questo impegno è stato assunto, ancor prima a livello sperimentale, attraverso la definizione e la pratica del *sistema formativo integrato*.

Il 13 giugno del 1997 è stato sottoscritto tra le autonomie locali ed i ministeri della P.I. e del Lavoro un protocollo d'intesa per "la sperimentazione di un sistema di governo a livello regionale e locale per il coordinamento delle politiche per l'istruzione e la formazione, nonché di un nuovo sistema integrato di istruzione scolastica, postsecondaria, di formazione professionale al lavoro e sul lavoro, fondato sull'autonomia degli istituti scolastici e su uno stretto rapporto con il territorio

ed il lavoro".

Questo principio è stato confermato nel 1999 con la legge regionale n. 3 che recepiva le nuove deleghe conferite dalla suddetta legislazione nazionale. L'8 maggio scorso, tale impegno è stato ribadito con un nuovo accordo (che nel frattempo ha visto subentrare ai ministeri il Direttore Generale Regionale per la P.I.) per quanto riguarda il versante scolastico. Per gli altri settori (della formazione e del lavoro), la nuova configurazione dei poteri e delle competenze è più avanzata e definita.

La piena attuazione delle nuove deleghe alle autonomie locali era legata alla riforma della pubblica amministrazione, la quale, relativamente a questo settore, sarà ultimata entro il 31 dicembre di questo anno. C'è quindi un vuoto temporale da colmare, ma anche un orientamento politico da presentare, in vista dell'andata a regime del nuovo impianto.

La normativa prevede che il nuovo Direttore Regionale della Pubblica Istruzione predisponga, sentita la Regione, un decreto per la riorganizzazione del sistema dell'istruzione sul territorio. Nel nostro caso, c'è stato anche un documento, sottoscritto da entrambi, che inserisce tale ristrutturazione in un più complessivo sistema di governo del settore.

L'accordo ribadisce dunque che il sistema formativo integrato rimanga il *leit-motiv* per i fondamentali atti di programmazione, organizzazione e finanziamento, anche in vista della definizione degli ambiti territoriali funzionali al miglioramento ed all'ampliamento dell'offerta formativa.

Insieme si porrà particolare attenzione alle strutture di supporto all'autonomia delle scuole, con l'intervento dell'IRRE e delle sue articolazioni territoriali, al fine di valorizzare le già numerose risorse esistenti in tal senso, di diversa provenienza, e di operare un confronto sul territorio anche per quanto riguarda la nuova istituzione da parte dell'amministrazione scolastica dei *Centri di Servizi per le Istituzioni Scolastiche (CIS)*.

Detto accordo sarà governato da un conferenza composta da soggetti designati dal sistema delle autonomie locali, dal Direttore Regionale e da un comitato con funzioni più tecnico – organizzative composto, come per la conferenza, in maniera paritetica.

A livello locale sarà favorita la costituzione di sedi di progettazione e di organizzazione, con la partecipazione di docenti, dirigenti scolastici, dell'ufficio scolastico regionale, degli Enti Locali, dell'associazionismo e delle parti sociali interessate e potranno essere attivate convenzioni, sia per la definizione di indirizzi comuni, sia per la gestione di specifici progetti, che coinvolgeranno, oltre ai soggetti prima citati, anche reti di scuole, centri risorse, le università, gli enti di formazione accreditati e le imprese.

Per gli aspetti più tecnico – professionali entrerà in gioco l'IRRE come ente di ricerca e interfaccia tra i sistemi.

Gli obiettivi specifici di questo accordo prendono le mosse, come si è detto, dalla riorganizzazione delle competenze in merito a:

- l'individuazione degli indirizzi di studio e la loro collo-

## Area politico - istituzionale

- cazione territoriale,
- la gestione della rete scolastica,
- l'individuazione delle risorse locali a supporto delle istituzioni scolastiche autonome,
- l'integrazione fra istruzione e formazione, anche e soprattutto in relazione ai fabbisogni professionali del territorio ed ai diritti delle persone a fruire di opportunità formative per tutta la vita,
- la valorizzazione degli enti di formazione accreditati in relazione alle competenze di ricerca e sviluppo maturate attraverso la collaborazione e l'integrazione con le istituzioni scolastiche, in particolare nell'ambito delle attività di orientamento,
- le relazioni con i servizi per l'impiego delle province,

- l'individuazione di criteri e modalità per stimolare e supportare la costituzione di reti o consorzi fra scuole.

Un altro importante passaggio dell'accordo riguarda il consolidamento e l'ampliamento del sistema delle certificazioni dei percorsi dell'istruzione, della formazione, nonché di quelli integrati, al fine di dotare le persone di strumenti che rendano trasparenti e riconoscibili le competenze acquisite per l'attribuzione dei crediti da parte di ogni sistema. Questo anche al fine di combattere più efficacemente il fenomeno della dispersione scolastica, fornendo a coloro che intendono abbandonare i percorsi scolastici servizi personalizzati di informazione e di orientamento e costruendo modelli flessibili e capaci di adattarsi alle esigenze delle persone con particolare riferimento ai soggetti in situazioni di handicap.

Oltre ad un significativo investimento sull'istruzione degli adulti, un'altra novità consiste nell'impegno comune a favorire il consolidamento dell'apprendistato, ampliandone, in accordo con le parti sociali, le potenzialità formative.

Per quanto concerne la formazione del personale, la ricerca e quella didattica in particolare del sistema *integrato* faranno parte l'IRRE e le Università.

Insieme si procederà alla realizzazione di un sistema informativo regionale ed alla promozione di reti, da parte delle singole scuole, dei centri risorse, ecc.

L'accordo, unico per ora nel suo genere, vuole evidenziare non solo un modo per condividere scelte sociali e di governo territoriale, ma anche valore aggiunto nella complementarietà delle competenze e delle funzioni professionali.

### RADIO SCUOLA AUTONOMIA

Interviste radiofoniche ai protagonisti delle scuole che cambiano  
(a cura di Fiorella Foschini e Gian Carlo Sacchi) - Ed. Erickson, Trento, 2001

Perché una trasmissione radiofonica sulla scuola? Che cosa unisce due mondi così distanti per modalità espressive e ambiti d'interesse?

La radio ha spesso la capacità di dar voce a chi è escluso da altri media e, soprattutto, riesce a far cogliere l'essenziale dell'esperienza al di là delle impalcature teoriche.

A questo hanno pensato gli autori quando hanno iniziato le trasmissioni sull'autonomia scolastica. Loro obiettivo era affrontare le tematiche inerenti *l'autonomia* interrogando in diretta i veri protagonisti della scuola, per cercare di cogliere *l'esistente* a livello regionale.

Attraverso le interviste è venuto emergendo che il POF prende corpo nelle diverse scuole e nelle diverse sperimentazioni della nostra regione con valenze e aspetti differenti, a seconda del ruolo dei soggetti intervistati (progetti complessi e network di scuole che vedono l'interazione di operatori scolastici, operatori della formazione professionale e operatori del territorio più in generale). Sul versante più propriamente didattico, alcuni docenti di diversi ambiti disciplinari hanno raccontato le loro esperienze, ragionando sui cambiamenti apportati dalla nuova normativa alla loro azione didattica.

Si è venuta così a delineare una nuova figura del docente, che può adattare il curriculum alle esigenze del contesto in cui opera e che può organizzare con flessibilità tempi e modi della sua azione didattica. E mentre i docenti si trovano a interagire costantemente con gli operatori del territorio secondo una logica di integrazione dei sistemi informativi, altre componenti scolastiche scoprono nuovi spazi di partecipazione: in varie parti della nostra regione sono stati istituiti corsi di formazione di genitori e il campo dell'educazione permanente si è arricchito di nuove possibilità formative con l'azione dei Centri Territoriali Permanenti.

Da ultimo (dopo un'analisi dei nuovi sistemi di valutazione: crediti formativi, certificazione delle competenze) è stato affrontato il nodo della *valutazione*, intesa sia come valutazione o autovalutazione dell'istituto sia come accertamento degli apprendimenti degli studenti; docenti e alunni si sono confrontati sugli elementi caratteristici del nuovo esame di Stato.

Da queste 40 interviste emerge uno *spaccato* della scuola italiana, con tutte le difficoltà, le delusioni, le sperimentazioni, le scommesse col futuro che i suoi operatori fanno quotidianamente, da cui si delinea una realtà problematica, dinamica e niente affatto appiattita sui soliti stereotipi.

## Nel curricolo 3 - 18 anni “vedo” la scuola di base <sup>1</sup>

di Armando Luisi  
IRRE Emilia Romagna

### Dai corollari dei costrutti personali

- della comunanza: ***i processi psicologici di una persona sono simili a quelli di un'altra nella misura in cui la prima impiega costruzioni dell'esperienza simili a quelli dell'altra;***

- della socialità: ***una persona può interpretare un ruolo in un processo sociale che coinvolge un'altra persona nella misura in cui costruisce i processi costruttivi dell'altra.***

Fay Fransella - Don Bannister, *La tecnica delle griglie di repertorio*, Milano, Giuffrè

Svilupperò questo intervento intorno a tre parole chiave che il titolo mi sollecita, facendo leva sulla forza ideativo-immaginativa messami a disposizione dal verbo “vedo”: curricolo, processo e competenza.

### Curricolo

Il concetto di curricolo può essere esaminato sia con riferimento agli atti normativi nei quali se ne fa uso, sia ripercorrendo i filoni fondamentali che hanno influenzato il dibattito pedagogico e le scelte curriculari delle istituzioni scolastiche.

Per quel che riguarda i tratti normativi, è utile fare riferimento ai più recenti, che meglio di altri danno senso al nostro ritrovarci a dibattere questo argomento.

Mi riferisco alla legge 30 del 10 febbraio 2000 (riordino dei cicli) e al D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275 (autonomia alle istituzioni scolastiche).

Il D.P.R. 275/99 (all'art. 3) riconosce alle singole istituzioni scolastiche il diritto di dotarsi di un proprio curricolo - che si presenta nella veste di Piano dell'Offerta Formativa. L'articolo 8 dello stesso D.P.R. pone un vincolo: *la definizione del POF (e del curricolo) è effettuata sulla base*

*di indicazioni di carattere nazionale (a questo livello devono essere individuate le finalità generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento connessi alle competenze degli allievi).*

Le finalità generali del processo formativo sono desumibili dall'articolo 1 della legge di riforma dei cicli (legge 30/2000) e dagli articoli relativi a ciascuno dei nuovi cicli scolastici.

Per completare il quadro, quindi, occorrerebbe fare riferimento ai risultati attesi per ogni ciclo scolastico e, per ciascuno di essi, ai traguardi da conseguire con il contributo di ciascuna disciplina.

Il documento di sintesi emerso dai lavori dell'apposita commissione rappresenta uno sforzo in questa direzione (nella direzione cioè di individuare traguardi essenziali e obiettivi specifici dell'apprendimento seppure tenendo conto dell'autonomia riservata alle scuole).

Le *indicazioni* per l'attuazione del curricolo si giustificano nel loro titolo (appunto come indicazioni) con l'ottica di salvaguardare le prerogative del *centro* e quelle della *periferia*: se tutto fosse deciso nel dettaglio dal centro non vi sarebbe spazio di autonoma definizione per le singole scuole.

Spetterà dunque alle scuole sapersi muovere all'interno delle opportunità che *Gli indirizzi per l'attuazione del curricolo* suggeriscono, muovendosi con equilibrio fra vincoli e risorse che i livelli nazionale e locale pongono/offrono.

Affinché le scuole esercitino il loro diritto-dovere di costruzione del curricolo all'interno di questi spazi appena citati, sono da rispettare, a mio parere, alcune condizioni:

1. la necessità che le istituzioni scolastiche definiscano una mappa concettuale che sintetizzi la *ratio* della legge 30/2000 e del D.P.R. 275/99 (per esplicitare il senso - o

idea di scuola - al quale la riforma si ispira);

2. l'opportunità di pervenire a una sorta di convenzione linguistica e operativa sull'idea di curricolo (definire il suo ambito semantico) che permetta agli operatori di una scuola di capirsi;
3. l'esigenza che le scuole effettuino opzioni di base che diano senso alle scelte operative, ai comportamenti; si tratterebbe di definire missione, identità e valori ai quali ispirare la scelta dei contenuti dell'insegnamento e la programmazione organizzativa e didattica.

Sotto il primo aspetto (*mappa concettuale*) il riferimento è nuovamente alla legge 30/2000, la quale, all'articolo 3, propone un curricolo di studio *unitario* e *progressivo* per assicurare l'unitarietà del ciclo di base (del processo formativo).

La filosofia di fondo della riforma si ispira ai principi della *continuità* e dalla *coerenza* del progetto formativo. In ossequio a tali principi la formazione viene estesa dai 3 ai 18 anni (ponendo mano a un impegno istituzionale di rilievo che intende garantire a tutti i ragazzi le migliori opportunità di formazione). Si sancisce l'obbligo formativo fino ai 18 anni e l'obbligo scolastico fino ai 15 anni.

Al di là delle vicissitudini della legge (vedi rilievi della Corte dei Conti al piano di attuazione, Parere del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, “bocciatura” del TAR del Lazio), la sua analisi resta comunque un'operazione culturale utile per meglio capire dove siamo e i futuri passaggi attuativi.

Intanto, a mano a mano che proseguiamo nell'analisi, produciamo nominalizzazioni che a loro volta aumentano i rischi di ambiguità del nostro discorso: che cosa significa *unitario*, e cosa significano *progressivo*, *continuità*, *coerenza*? Quali sono i segnali della coerenza, della

continuità, dell'unitarietà, della progressività?

Sono segnali che si devono ricercare in quello che la scuola dichiara di essere e di fare (POF e altri documenti progettuali) o sono segnali che si rintracciano in quello che la scuola effettivamente fa (nell'agito)?

A queste prime domande non si può dare una risposta astratta: i segnali dipendono dall'idea di curricolo che una scuola adotta e dal conseguente curricolo del quale la singola scuola si dota.

Il secondo punto (*la convenzione linguistica e operativa*) è strettamente legato al primo e pone il problema della congruenza fra ciò che la scuola dichiara di fare e ciò che effettivamente realizza. Nell'entità dello scarto fra le due dimensioni può essere possibile rintracciare l'effettiva idea di curricolo che la scuola persegue, indipendentemente da quella che la scuola dichiara.

Sarebbe pertanto opportuno, a mio parere, che le scuole condividessero al loro interno ed esplicitassero il concetto di curricolo al quale il loro POF fa riferimento. A tale scopo, si potrebbero dedicare appositi incontri di formazione (o auto-formazione) nel corso dei quali ripercorrere brevemente la loro storia per trovarvi le costanti comportamentali che permettano di far emergere una certa teoria sottesa.

Penso che, fra le tante possibili classificazioni che la letteratura propone, si potrebbe limitare la riflessione alle seguenti:

a) *L'idea di curricolo centrata sullo scopo dell'attività didattica (sul risultato atteso).*

Si tratta di un'idea prevalentemente addestrativa, di matrice behaviorista, che ha caratterizzato le scuole professionali e la scuola elementare del leggere, scrivere e far di conto. Ne emerge un curricolo che potremmo chiamare pragmatico, con l'occhio attento ai risultati, nel quale i metodi, le tecniche, le procedure svolgono la parte principale.

Ne sono testimonianza espressioni quali "ogni insegnante ha il suo metodo", "l'importante è imparare a

leggere e a scrivere", "quello che conta è saper avviare e far funzionare la macchina" ecc.

b) *L'idea di curricolo centrato sui contenuti, i media culturali, sui saperi.*

È il dominio delle scuole secondarie di secondo grado e di una didattica basata sullo strutturalismo e sul cognitivismo strutturalista.

L'enfasi è posta sulla struttura cognitiva degli alunni (meno) e sulle strutture della conoscenza (più spesso) che vengono a incontrarsi mediante i metodi a cui l'insegnante fa ricorso.

Questa impostazione si è caratterizzata ora con enfasi sui contenuti (le basi, le strutture del sapere, i concetti rappresentativi e generativi), ora con il focus sui metodi (tutto può essere insegnato a tutti, purché reso adeguato agli stili cognitivi di ciascuno).

In entrambe le prospettive resta forte il riferimento alle discipline (per gli aspetti strutturali non compresi nel concetto di materia - che avrebbe significato solo riferimento ai contenuti e non già alle loro relazioni o al loro valore)<sup>2</sup>. Secondo l'insegnamento bruneriano, l'incontro fra le due strutture (quella della disciplina e quella dell'alunno) è facilitato dall'adozione di metodi euristici (è l'era della ricerca o, se si vuole, del ricercismo).

c) *La terza prospettiva fa leva su approcci non direttivi, di derivazione clinica e fenomenologica e pone al centro la significatività dell'esperienza di apprendimento, (esperienza) relazionale, sociale.* L'enfasi si trasferisce sulla formazione personale che si realizza nel contesto scolastico. È la prospettiva che ha trovato terreno più fertile nella scuola dell'infanzia.

Possiamo, quindi, riferirci al curricolo come:

1. successione intenzionalmente ordinata di esperienze formative orientate alla realizzazione di un certo risultato (esperienza che permette di pervenire a un certo traguardo).

*In questo caso la domanda che la scuola si porrebbe sarebbe: Quali*

**obiettivi di apprendimento** relativi alle competenze degli alunni vanno definiti con precisione, perseguiti con determinazione e rigorosamente verificati?

2. Piano di studi di una scuola nel quale sono indicate le discipline di insegnamento e le attività fondamentali - opzionali e integrative.

*In questo caso la domanda potrebbe essere: Come mettere insieme un'offerta formativa di **discipline e attività** varia, ricca ed equilibrata?*

3. Intero arco di esperienze, consapevoli o inconsapevoli, che si verificano nell'ambiente educativo.

*Qui la domanda potrebbe essere: Come creare un **ambiente di apprendimento** che incentivi la motivazione ad apprendere e la voglia di fare?*

Quale delle opzioni è più vicina alla nostra esperienza?

Potrebbe forse venirci il sospetto che, in fondo, siamo vicini a tutte e tre. Forse pensiamo che sia utile essere vicini a tutte e tre.

Esaminandole globalmente potremmo riconoscerci in ciò che ciascuna di esse ha di buono. L'eclettismo, d'altra parte, sembra essere una prospettiva o un valore che ha da sempre connotato il nostro spirito italico. Ritengo, tuttavia, che, in casi come questo, non sia sufficiente essere eclettici. L'eclettismo si nutre di molti tratti di casualità e improvvisazione che pure hanno spazio e valore nella nostra vita. Qui reputo che si debba cambiare gioco ed effettuare vere e proprie scelte fondate sia razionalmente sia sul piano valoriale. Penso, quindi, che non sia sufficiente fermarsi a rimarcare le somiglianze o i soli tratti che immediatamente si condividono. Piuttosto, partiamo dal riconoscere e affermare le differenze, la cultura che le ha prodotte, i valori su cui si reggono e i comportamenti che ne sono conseguenza.

Accertiamoci, cioè, di avere per ciascuna definizione il più ampio spettro di dati, per riconoscerla nella sua completezza, per averne chiari potenzialità e limiti.

In una fase successiva si potranno



indagare le somiglianze, quelle che saltano immediatamente agli occhi e le somiglianze all'interno delle differenze, con lo scopo di cercare la struttura che connette, che tiene logicamente insieme cose diverse.

In tal modo si può pervenire ad una maggiore consapevolezza delle nostre scelte attuali e di quelle passate. Questa riflessione può far emergere i tratti distintivi che fino ad oggi hanno caratterizzato le nostre singole scuole. Essi, probabilmente, avranno connotati specifici per le scuole dell'infanzia, elementare e media.

In considerazione del fatto che la nuova scuola di base prevede la coesistenza nella stessa istituzione delle tre tipologie di scuola, sarà necessario che le stesse siano in grado di ripercorrere singolarmente la loro storia e prendere coscienza della loro identità attuale, prima di avviare qualunque pratica di integrazione e, quindi, di ricerca di una nuova identità.

Come si può integrare un insieme indistinto che ci pare tutto uguale?

Occorre passare dalla logica dell'eclettismo a una dell'integrazione che passa dall'autoconsapevolezza e dalla ricerca sistematica su ciò che divide e su ciò che unisce.

**Per poterci unire dobbiamo necessariamente passare da ciò che ci divide!**

Per economia di tempo, evitiamo di entrare nel merito di ciascuna di queste affermazioni, proviamo, però, per un attimo a trasferire le affermazioni dalle singole persone ai gruppi di cui fanno parte. Pensiamo ai gruppi di docenti che provengono da storie diverse per ordine di scuola, per territorio, per consuetudini (e, quindi, con esperienze e costrutti diversi).

Pensiamo a queste diversità nel momento in cui una scuola si prepara a portare tutto a sistema, in un'ottica di integrazione e non di separatezza.

### Processo

Immaginiamo tutto il percorso formativo dai tre ai diciotto anni come un grande processo unitario. Per processo intendiamo un insieme di attività che trasformano risorse (umane e materiali) in risultati che hanno

valore non solo (o non tanto) per chi le trasforma, ma soprattutto per chi ne è destinatario.

Pur senza indulgere in espressioni della cultura dell'organizzazione (che certamente non è nata nella scuola), fermiamoci ad esaminare l'idea di processo, in un servizio, quale quello dell'istruzione, di importanza strategica per i destini di un paese.

Penso si possa riconoscere che la scuola esiste non per chi vi lavora, ma per chi ne fruisce del servizio. In questo senso è da leggere la definizione di processo.

Se la definizione può avere un senso, è possibile pensare al servizio scolastico come *processo* che ha una continuità dai tre ai diciotto anni?

Se anche questo può sembrarci plausibile, occorrerà chiederci quale sia il ruolo della scuola di base in questo *lungo processo*.

In un processo è fondamentale:

a) *capire i bisogni dei fruitori, dei destinatari* (nel nostro caso, non solo gli alunni, ma anche le famiglie e la comunità sociale tutta);

b) *conoscere e capire i bisogni di chi è coinvolto nel processo prima di noi, contemporaneamente a noi e dopo di noi*;

c) *definire che cosa possiamo aspettarci dagli altri che vengono prima di noi* (da quelli che offrono il loro servizio agli alunni prima che essi arrivino a noi);

d) *individuare le connessioni fra l'intero processo e le attività che svolgiamo e costruire un sistema di indicatori* che permetta di tenere sotto controllo il processo e di migliorarlo.

Fino ad oggi la scuola di base ha nel processo una collocazione centrale. Ciò porta a considerare sia le relazioni al suo interno, sia i legami con gli altri snodi, sia la sua collocazione complessiva nel processo, rispetto alle finalità generali.

Fra le tante implicazioni che sono sottese a questo approccio processuale, mi sembra di particolare importanza la riflessione sugli alunni (utenti).

In particolare occorrerà chiederci chi

siano gli alunni con i quali abbiamo direttamente a che fare e che cosa significhi perseguire obiettivi specifici di apprendimento connessi alle **competenze** (che gli alunni devono arrivare a possedere).

### Un curriculum per competenze?

Il concetto di competenza sembra mettere d'accordo le tre accezioni di curriculum alle quali facevamo prima riferimento: la competenza non esclude le conoscenze, anzi le richiede esplicitamente, è attenta alle prestazioni, come manifestazioni visibili delle competenze possedute altrimenti in astratto, si radica e sviluppa nell'esperienza che la scuola organizza.

Ma ancora una volta queste espressioni sono meri nominalismi se non se ne evidenziano le implicazioni sul versante didattico e su quello organizzativo.

A partire dalle diversità di storia e di cultura dei segmenti che compongono la scuola di base, l'organizzazione di un curriculum per competenze dovrebbe indurre a considerare:

a) *la dimensione cognitiva della competenza* (comprensione e organizzazione dei concetti che vi sono coinvolti).

La dinamica dell'apprendimento procede da una conoscenza indistinta, diffusa, generica, per seguire con una progressiva differenziazione e un graduale aumento della comprensione, fino a concludersi con una riconciliazione integrativa (sintesi o stabile organizzazione concettuale). Il viaggio dell'apprendimento, pure con la dinamica appena accennata, è svolto da ciascun alunno con mezzi e modalità propri (stili) che necessitano di essere compresi per fondare quello che Ausubel chiama apprendimento intelligente, stabile, duraturo (non meccanico).

Come apprendono, quindi, i nostri ragazzi dai sei ai quattordici anni?

Nel rispondere a queste domande è opportuno prestare attenzione alle semplificazioni, alle rigidità delle descrizioni evolutive, a non cadere nell'errore che certe cose possano essere insegnate solo quando i ragazzi sono capaci di capirle da soli. L'insegnamento precede e accompa-

gna lo sviluppo, non lo segue.

*b) la dimensione operativa* (riguardante le abilità implicate nella competenza).

La competenza si sviluppa a partire da uno stadio in cui il soggetto è incapace di prestazioni corrispondenti (assenza di competenza), per seguire con prestazioni riferibili alla competenza solo con l'aiuto di altri soggetti già competenti e concludersi con la presenza di una prestazione dalla quale sia possibile inferire la presenza della competenza.

*c) La dimensione emotiva* (relativa al significato e al valore di una competenza).

Le implicazioni sul versante della costruzione di un curricolo per la scuola di base possono essere, con riferimento a ciascuna delle tre dimensioni:

*a) dimensione cognitiva*

- avere consapevolezza della dinamica di apprendimento e strumenti in ordine alle modalità di riconoscimento degli stili di apprendimento;
- valorizzare conoscenze e competenze già possedute, al livello di possesso di ciascun alunno (necessità di fare un bilancio delle competenze e un accertamento delle conoscenze);
- promuovere apprendimento collegato (intelligente, duraturo).

Si tratta di un logica che crea un imprinting il cui significato interiorizzato dagli alunni potrebbe essere: qui ci si fida di me, sono capace di fare, quello che già so e so fare è utile, posso espormi, posso rischiare ...

*b) dimensione operativa*

- essere tutti maestri, nel senso nobile del termine, di maestro come guida ed esempio, che accompagna e piano piano si tira da parte, abbandona il campo, per lasciare il suo allievo libero di tentare da solo;
- considerare che esistono più feedback che errori: i primi aiutano a crescere e a migliorare, i secondi servono per sanzionare, dai primi si impara, dai secondi si può non venire mai fuori;
- offrire molteplici occasioni per fare, per provare, per mettere in campo le

proprie capacità;

- collegare il fare al pensare, esercitando la capacità di riflessione, l'abitudine a ragionare per ipotesi e a verificare il risultato del proprio lavoro;
- sviluppare apprendimento e lavoro cooperativo (certe cose si imparano e si imparano a fare prima nell'interazione con gli altri che da soli);

*c) dimensione emotivo-affettiva*

a parità di conoscenza e di expertise, le opportunità lavorative già oggi (ma domani probabilmente sempre di più) sono maggiori per coloro che hanno una buona intelligenza emotiva. Potremmo dire con Goleman che occorre lavorare sulla consapevolezza e sulla padronanza di sé, sulla motivazione, sull'empatia e sulle abilità sociali.

Il tratto distintivo della scuola di base potrebbe svilupparsi almeno in due direzioni:

- da una parte riconoscere il valore del riconoscimento e della consapevolezza di sé e delle proprie emozioni (evitare il rischio di formare soggetti che non sanno entrare in contatto con i loro desideri e le loro emozioni);
- dall'altra saper costruire una comunità educante che esprima il valore dell'empatia (evitare il rischio di anestetizzarsi per non sentire le emozioni degli altri);
- esprimere comportamenti eticamente orientati, aventi cioè riferimenti valoriali espliciti che rappresentino la conciliazione dei personali desideri con le istanze e le esigenze sociali.

In conclusione, il curricolo della scuola di base non può limitarsi alla scelta di contenuti ed esperienze, alla definizione di regole di comportamento, alla scansione di azioni, seppure con una loro logica intrinseca. Esso deve fondarsi su scelte che permettano di riconoscere la specificità del luogo "scuola di base", di una specifica scuola di base, e di distinguerlo da un qualunque altro luogo nel quale si pratica formazione. La specificità di un luogo impone dei

comportamenti e delle regole che tutti si impegnano a rispettare.

Luoghi specifici e relative regole rappresentano un ambiente nel quale i comportamenti delle singole persone acquistano senso per l'intera comunità che li condivide, a condizione che quelle persone si ritrovino su comuni valori, identità e missione.

È su queste tre dimensioni (valori, identità e missione) che la scuola di base può trovare un suo spazio specifico che le dia senso nel curricolo lungo (3 - 18) senza perdersi: chi non ha una propria identità è costretto a subire quella che gli altri gli cuciono addosso. Chi non ha una missione chiara stenta ad avere una meta. Senza una meta, senza uno scopo ogni strada è buona, anche quella che porta al fallimento.

L'auspicio, quindi, è che si possa avviare una costruzione di senso (valori, identità e missione) parallelamente alla riflessione sulle discipline, sugli ambiti, sui tempi, gli orari e le regole.

La fonte alla quale attingere sono le persone della scuola, i suoi professionisti, con la loro diversa umanità ed esperienza. È la loro diversità il vero fattore di crescita, purché si sappia agire con pazienza, riconoscendo il valore di ciascuno, ricercando il benessere degli alunni a anche quello di chi nella scuola lavora. Non è possibile dare ciò che non si possiede!

Al di là di contenuti, norme e regole, quindi la risorsa di cui la scuola dispone sono le persone, purché si operi come se fossero le migliori persone possibili.

<sup>1</sup> Questo scritto è la sintesi del contributo dell'autore al convegno dal titolo *Costruiamo la riforma nella scuola* organizzato dalla Direzione Regionale del Friuli Venezia Giulia, in data 31 maggio e 1 giugno 2001

<sup>2</sup> G. Cerini, *Commento agli Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, Tecnodid, Napoli 2001

<sup>3</sup> M. Pellerey, *Il portafoglio formativo progressivo*, ISRE, Anno 2000, n. 2.

### Alcune riflessioni sui curricoli della scuola di base

di Giuseppe Bazzocchi  
Insegnante

**L'educazione tecnica è in grado di offrire agli insegnanti alcuni strumenti pedagogici e didattici efficaci a programmare attività e percorsi che siano realmente progressivi, formativi e trasversali, così come ormai è richiesto da tutti i curricoli della scuola riformata.**

Non è ancora possibile fare una riflessione approfondita dei nuovi curricoli della scuola di base: le trasformazioni (almeno sulla carta) sono tante e tali che la messa a fuoco appare, per il momento, difficoltosa. Gli elementi innovativi sono più evidenti nella struttura che nei contenuti, ma i due aspetti non possono essere facilmente separabili (diventa contenuto ciò che a prima vista è struttura, se si parla di continuità curricolare). Quindi è meglio fare delle riflessioni solo su alcuni punti salienti, come il richiamo continuo alle competenze trasversali.

Inserire nei nuovi curricoli la voce **“competenze trasversali”** rappresenta una novità molto rilevante, soprattutto perché varia l'ottica di approccio alle discipline. Dovranno, queste, diventare strumenti di sviluppo complessivo e formativo della personalità degli allievi, ancor più di prima, e dovranno rimodellarsi sull'operatività in un'ottica di scuola - laboratorio che permetta un percorso più unitario del sapere e dell'apprendimento mirando a un approccio più spiccatamente formativo.

Il dibattito in corso sulle competenze trasversali nell'apprendimento trova interpretazioni molto diverse tra loro: da un lato si sotto-

linea la congruenza e/o la vicinanza di contenuti inseriti in diverse discipline a temi rilevanti, dall'altro si afferma che sono più gli aspetti metodologici che interessano le competenze trasversali quali gli strumenti formativi, gli approcci relazionali, le logiche operative simili e sfruttabili in più campi e discipline. Un'ulteriore posizione è quella di chi riflette sulle cosiddette competenze di confine, cioè quelle competenze che si sviluppano solo se più ambiti disciplinari si connettono in una sorta di rete, sia di *saperi*, ma soprattutto di *saper fare* dando luogo a percorsi formativi “nuovi” e relativi a problematiche nuove (biotecnologie, ecologia, sviluppo compatibile, globalizzazione, ecc. che sono alcuni degli ambiti sui quali si materializzano le competenze di confine).

Nella scuola di base, attualmente scuola elementare e media, da molto tempo questi aspetti trasversali rappresentano momenti di riflessione e di discussione sia a livello teorico, sia a livello operativo e didattico: si vedano i “famosi” progetti a carattere interdisciplinare, pluridisciplinare ecc., rintracciabili nelle programmazioni di istituto e di classe.

Ora però l'idea di competenze trasversali permea tutti i curricoli: l'asse si è spostato dai contenuti come centralità alle competenze. Queste assumeranno aspetti di trasversalità e quindi il cambio di prospettiva dai contenuti alla persona diventerà il vero aspetto rilevante della riforma. Un processo di costruzione delle conoscenze che porti a competenze reali e verificabili deve obbligatoriamente tener conto e mettere in discussione gli aspetti reversibili e plurifunzionali degli apprendimenti nel momento operativo *del fare* consapevole.

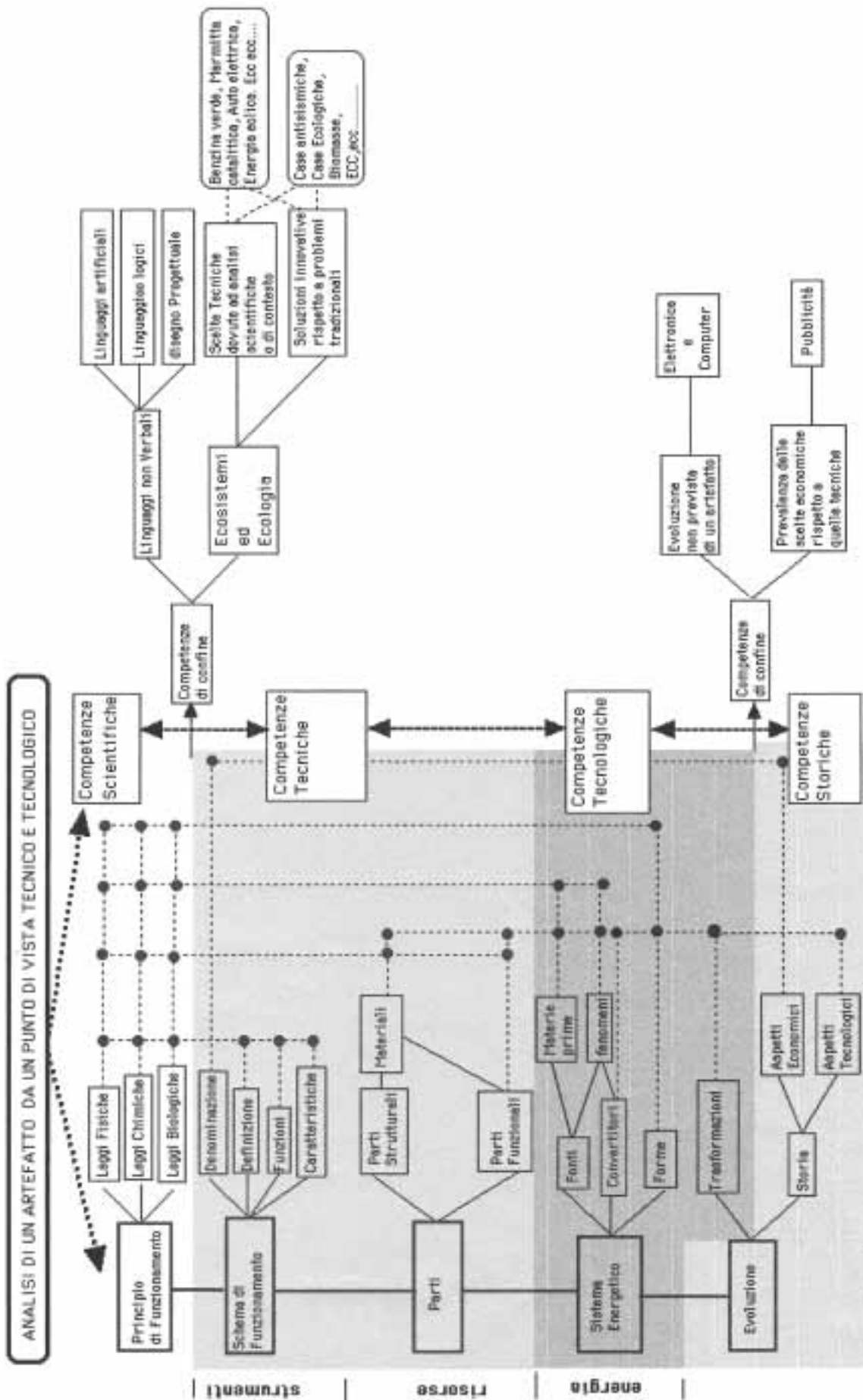
Da questo punto di vista *l'educazione tecnica* - nei nuovi curricoli *tecnologia* - rappresenta una disciplina indispensabile, quasi emblematica per un approccio formativo complessivo della personalità. Il carattere spiccatamente operativo e di concretizzazione dei processi logici razionali, di costruzione di strumenti logici e operativi, l'intenzionalità dell'operare, la compatibilità rispetto a vincoli concreti e materiali, la riproducibilità di un processo operativo è la matrice epistemologica della tecnologia come disciplina. Ecco il terreno di incontro con gli altri ambiti e le altre discipline: la costruzione e l'uso di uno strumento, sia materiale sia logico oppure rappresentativo, è pertinenza della tecnica, ma è contemporaneamente indispensabile quando si parla di competenze trasversali.

È necessario, quindi, fare un lavoro di ricucitura metodologica ed epistemologica lungo quei confini delle varie discipline per fornire agli insegnanti strumenti pedagogico-didattici più efficaci, per poter programmare attività e percorsi realmente progressivi, formativi e trasversali.

L'educazione tecnica ha un capitale metodologico e didattico non indifferente da fornire a questo scopo, proprio perché l'esigenza di dare una dignità epistemologica alla disciplina (si vedano a questo proposito i lavori di Maria Famiglietti Secchi) ha prodotto in questi ultimi venti anni un notevole lavoro di ricerca sul campo.

Sarebbe auspicabile lanciare, a livello nazionale, una campagna di ricerca didattica sugli aspetti delle trasversalità formative, investendo pertanto le strutture come l'IRRE e le persone che hanno dimostrato interesse e idee in questi anni.

# Area pedagogico-culturale



### I principi della comunicazione letteraria

*Una proposta di didattica dei nuclei fondanti per l'italiano nel biennio*

di *Giovanna Alcaro*  
Insegnante

***Nella riorganizzazione dei curricoli, alla quale da tempo si attende, appare imprescindibile individuare quei saperi essenziali che sono in grado di produrre ulteriori e proficue conoscenze; per quanto concerne in particolare l'insegnamento della letteratura è opportuno rinunciare ad una prospettiva storicistica per promuovere l'acquisizione di strumenti critici e metodologie di analisi, valorizzando le opportunità offerte dalla didattica strutturalistica.***

#### Introduzione

A partire dalla conferenza di Woods Hole che ebbe luogo in America nel 1959, con l'intento di riformulare i programmi educativi e utilizzare in chiave didattica le acquisizioni del cognitivismo ai fini di un'ottimizzazione dell'istruzione, si è andata sempre più diffondendosi la didattica strutturalistica. Secondo tale linea di tendenza, che ha tra i propri padri Jerome Bruner, appare fondamentale procedere nella progettazione di una disciplina a partire dall'individuazione dei nuclei e dei principi di fondo che caratterizzano la peculiarità disciplinare.

La impostazione del curriculum su tale base propedeutica preliminare alla introduzione dei contenuti specifici presenta numerosi vantaggi, siccome:

- riduce drasticamente il tempo necessario all'insegnamento ed all'apprendimento dei contenuti, dal momento che l'allievo è già dotato di un *modello*, che seppure rozzo rispetto a quello di un esperto, consente una iniziale organizzazione della conoscenza.<sup>1</sup> Facilita l'impostazione di un apprendimento attivo, in cui gli allievi possano

procedere, per quanto è possibile, in autonomia dall'insegnante, seguendo le stesse procedure degli esperti nella scoperta;

- matura, sin dalle fasi di accostamento ad una disciplina, una consapevolezza metadisciplinare, favorendo l'identificazione dei criteri per i quali le discipline si distinguono le une dalle altre o risultano invece affini.

In un contesto in cui appare fondamentale una riduzione dei contenuti del sapere ed una individuazione di quei **saperi essenziali** capaci di generare ulteriori e proficue conoscenze, anche nell'insegnamento della letteratura, non si possono trascurare le opportunità offerte dalla didattica strutturalistica per ottimizzare l'istruzione. Adottando tale impostazione se, come è noto, è opportuno nel biennio rinunciare ad una prospettiva storicistica di educazione letteraria e far acquisire strumenti critici e metodologie di analisi, risulta utile impostare l'insegnamento dell'italiano sin dalle fasi iniziali sui principi che presiedono alla organizzazione del testo letterario.

Tale prospettiva

- fornisce gli strumenti per una successiva comprensione critica della storia della letteratura nel triennio;
- si rivela di notevole efficacia nel fondare una rigorosa competenza interpretativa da parte dell'allievo;
- consente, come vedremo, di correlare efficacemente l'educazione linguistica e l'educazione letteraria.

Il vantaggio di un insegnamento dell'italiano impostato su base strutturalistica appare poi tanto più evidente se si pensa che ciò che risulta di difficile comprensione negli allievi non sono tanto le nozioni tecniche, quali ad esempio le peculiarità distintive dei diversi generi letterari, ma a mio avviso, il senso e la funzione delle istituzioni letterarie stesse, come il genere letterario e lo stile, che presenti alle scelte intenzionali del singolo autore denotano poi il

rapporto tra questi e la tradizione letteraria.

Nella progettazione di percorsi di letteratura italiana del biennio la didattica strutturalistica facilita la comprensione dall'interno dei meccanismi letterari e promuove, attraverso l'analisi dei testi, competenze di progettazione macrotestuale, in quanto correla educazione linguistica ed educazione letteraria.

Com'è noto infatti, il convincimento che saper scrivere sia un dono toccato in sorte a pochi privilegiati è in estinzione, mentre va sempre più affermandosi l'idea che la scrittura è un'operazione mediata che passa attraverso delle fasi di progettazione, stesura e revisione. Ecco che identificando i principi preesistenti alla composizione delle opere letterarie è possibile far comprendere determinati meccanismi letterari ed attivare contemporaneamente delle precise competenze di produzione scritta, relative soprattutto alla fase di progettazione dei testi.

Ciò può realizzarsi considerando alcune forme particolari di testo ed evidenziandone regole di costruzione interna. Le tecniche di composizione dei testi letterari, assieme alle riflessioni di estetica e di poetica che presiedono alle scelte del singolo autore, potranno essere esperite inconsapevolmente e poi successivamente identificate. Una simile impostazione è costruita identificando l'*habitus* e le *operazioni culturali* preesistenti alle scelte tecniche di un autore (che sono sempre l'esito di una determinata idea dell'arte e della letteratura, connessa a propria volta ad una precisa visione del mondo) e all'interpretazione critica di un testo per ricrearle nell'allievo attraverso specifiche fasi didattiche e competenze.

Al fine di illustrare a livello esemplificativo come sia possibile nella effettiva pratica d'aula una traduzione didattica di tale impostazione, presenterò un percorso effettivamente realizzato nell'anno scolastico 1992-'93 presso

una prima classe dell'Istituto professionale per il Commercio di Levico Terme (TN).

Nell'articolazione dello stesso ho assunto come testi di riferimento epistemologico sui principi della comunicazione letteraria *I principi della comunicazione letteraria* di Maria Corti e *Metrica e poesia* di Fubini, tentando di enuclearne le idee di fondo o *epistemi* della letteratura per poi tradurle in proposte didattiche operative efficaci.

### I principi della comunicazione letteraria

Tale percorso che oggi in un contesto di progettazione modulare potrebbe costituire il modulo 0, da proporre per l'insegnamento dell'italiano in una prima classe in fase iniziale, era volto a far acquisire consapevolezza sui PRINCIPI di fondo che preesistono alla produzione letteraria e critica.

Entrando più nello specifico si trattava, ai fini di una comprensione critica dei testi letterari, di far comprendere che:

1) il genere letterario è un **modo** di trattare determinati contenuti: uno stesso tema può essere trattato in generi letterari diversi;

2) uno scrittore sceglie il genere letterario in base al pubblico che desidera raggiungere e adegua lessico, stile e sintassi al pubblico di riferimento individuato;

3) il passaggio per l'autore dalla sfera personale a quella dell'esecuzione artistica e quindi la necessità di optare per un genere letterario comporta anche delle rinunce;<sup>2</sup>

4) le scelte formali di uno scrittore consentono al critico di identificare il rapporto che questi assume rispetto alla tradizione letteraria.

Per quanto riguarda invece le competenze di scrittura si intendeva da un lato attivare la capacità di saper produrre semplici testi nei generi letterari analizzati, utilizzando consapevolmente le tecniche esperite nella comprensione critica dei testi, dall'altro quelle di saper produrre testi in uno stesso genere letterario, ma di diverso stile, lessico e sintassi, in quanto inseriti in un diverso circuito comunicativo.

### Metodo per l'analisi dei testi e la produzione scritta

Tutto questo è stato realizzato attraverso un **metodo attivo-laboratoriale** in cui gli allievi, singolarmente o riuniti in gruppi di livello, a *livello di comprensione critica*, analizzavano sulla base di precise categorie di analisi testi letterari selezionati ad hoc dall'insegnante ed a livello di *produzione scritta*

- producevano testi liberi
- producevano testi vincolati a precise caratteristiche formali
- acquisivano tecniche di scrittura a partire da un'analisi guidata dei testi letterari
- incrementavano, con l'acquisizione di tecniche specifiche, il loro piacere di scrivere.

Volendo entrare nel dettaglio e descrivere in maniera più particolareggiata il modello della *interpretazione testuale* che è stato alla base dell'attività didattica e che rappresenta un'applicazione alla didattica dell'italiano del *metodo dei modelli logici* offerto da Maria Famiglietti in *Strumenti logico-formativi per imparare a scrivere e a descrivere*, La Nuova Italia, Firenze va detto che questo può essere scomposto nelle seguenti fasi:

- interrogazione del testo e sistemazione dei dati in strumenti logici quali: tabelle a colonne; tabelle a doppia entrata; grafi ad albero etc.;
- confronto dei risultati mediante processi di socializzazione;
- riflessione sui dati sistemati nei grafi e tabelle al fine di attivare processi inferenziali di II grado;
- incremento, con l'avvio dell'acquisizione di competenze specifiche, del piacere di interpretare criticamente un testo. Fase significativa della costruzione ed acquisizione del sapere.

Ci sembra doveroso a questo proposito effettuare una riflessione metacognitiva su questa strutturazione del percorso didattico per focalizzarne le operazioni messe in atto dagli allievi, i quali non leggevano il testo per ricordare, ma lo analizzavano a partire da precise categorie di lettura.

Le attività operative sviluppavano nei giovani la capacità di interrogare il

testo a partire dagli indicatori stabiliti; di individuarne i dati e prendere decisioni per sistemare questi all'interno degli strumenti, per attivare in un momento successivo dei processi inferenziali sull'interpretazione dei dati stessi. In definitiva attraverso tale percorso i giovani attuavano una vera e propria costruzione consapevole del sapere.

### Articolazione del percorso didattico

Il percorso è stato articolato nelle seguenti fasi:

- costruzione di un testo libero autobiografico da parte di ciascuno studente sulle caratteristiche e sulla propria identità personale. Titolo: *Carta d'identità interiore*.

Una condizione fondamentale era azzerare la difficoltà di contenuto attraverso la produzione di un semplice testo autodescrittivo e creare un clima favorevole al laboratorio di lettura e scrittura.

- Introdotti il concetto di rima ed alcune caratteristiche peculiari della ballata e della fiaba, si invitano gli studenti a trasporre in forma di ballata e poi di fiaba il contenuto della propria *carta di identità interiore*. Si ipotizza che la ballata sia letta in uno spettacolo della festa popolare del paese e la fiaba a bambini di 7 anni circa.

L'attività è propedeutica all'introduzione della nozione di genere letterario come **modo** di esprimere determinati contenuti.

- Introdotti i concetti di sintassi (paratattica ed ipotattica) di lessico, di stile ed alcune figure retoriche, gli allievi - organizzati in gruppi di livello - producono due versioni di una stessa fiaba in cui il contenuto sia rivolto a bambini e ad un pubblico adulto. Utilizzando tre pennarelli di colore uguale evidenziano nei loro testi le diversità stilistiche, lessicali e sintattiche.

Ciò rafforza il concetto che il genere letterario è un modo di trattare determinati contenuti e fa comprendere che un autore adegua lessico, stile, sintassi al pubblico di riferimento ipotizzato.

- Gli allievi riuniti in gruppi di livello leggono *Cenerentola* di Perrault e

la *Gatta cenerentola* di Giambattista Basile e producono delle osservazioni libere sui testi.

- Gli allievi riuniti in gruppi di livello analizzano criticamente *Cenerentola* di Perrault e la *Gatta cenerentola* di Giambattista Basile sottolineando a matita gli elementi **contenutistici** comuni ai due testi ed evidenziando con tre pennarelli di colore diverso le differenze **formali** a livello stilistico sintattico e lessicale tra i due testi. (Vedi ancora il punto 2 dei *Principi della comunicazione letteraria*).
- Gli allievi riuniti in gruppo scelgono una tra le *carte di identità* redatte sotto forma di fiaba sopraccennate e ne producono due diverse versioni, alterando in un caso una sola delle caratteristiche del genere letterario e nell'altro tre o perfino quattro caratteristiche distintive. Si realizza un commento in classe sotto la guida dell'insegnante per far comprendere che, attraverso le scelte formali, uno scrittore può decidere di modificare la tradizione letteraria preesistente o arrivare a delle scelte di estremo sovvertimento come quelle delle avanguardie artistiche.

### Riflessioni

#### a) *Sull'attività presentata*

Pur mancando di taluni principi fondamentali della comunicazione letteraria, che potrebbero essere integrati in una successiva revisione, il percorso proposto sollecita ad un insegnamento dell'italiano che sia impostato già in fase iniziale sui *nuclei fondanti della produzione letteraria*. Ciò attiva una comprensione più consapevole della storia della letteratura nel triennio ed una produzione scritta organizzata su una competenza macrotestuale. Accogliendo i suggerimenti teorici delle linguistiche oltre la frase, ma al tempo stesso traducendo didatticamente i contributi critici sull'epistemologia della letteratura, si conferisce ampio spazio alla progettazione dei testi, contribuendo al tempo stesso ad una interpretazione più consapevole dei testi letterari. L'insegnamento della scrittura non è

più ridotto alla correzione di errori, ma stimola negli allievi, assieme alle competenze tecniche la mentalità del letterato e del critico letterario. Le verifiche della qualità delle operazioni logiche messe in atto dagli alunni risultano di evidenza immediata nel momento in cui questi passano ad una costruzione consapevole del sapere e, in autonomia dall'insegnante, producono delle osservazioni critiche sui testi.

#### b) *Sui compiti dell'insegnante*

Se l'insegnante del passato concepiva la propria formazione in servizio come un approfondimento contenutistico, l'insegnante che voglia adottare una didattica strutturalistica orientata i propri compiti all'interno di un processo di formazione creativo e produttivo riflettendo sull'epistemologia della disciplina di insegnamento, selezionando i testi più idonei a perseguire gli obiettivi stabiliti, individuando categorie e strumenti di analisi, diventando coordinatore di ricerche in atto.

Ecco che egli dovrà possedere i processi e gli strumenti per smontare la propria disciplina in quelli che sono i punti irrinunciabili di un'analisi epistemologica, dovrà quindi aver chiari i nuclei fondanti, le strutture sottese, i vari generi letterari, le tecniche relative ai diversi tipi di comunicazione non disgiunte dalle funzioni linguistiche e sintattiche che ogni autore deve tener presenti, ma che articola in base ad un proprio stile. Ciò deve essere coniugato con la conoscenza dei processi di pensiero come richiesto sempre più da una scuola in cui la formazione significa produzione di cultura propria e condivisa.

Un docente deve conoscere ad esempio le diverse operazioni mentali che sottendono all'analisi testuale o ad un'analisi di dati espliciti ed elementi impliciti o ad un'analisi inferenziale o ad un'analisi dei dati comparativa, etc. Non ho intenzione di dilungarmi, ma ciò che voglio comunicare è che non possiamo accettare in maniera generica la posizione secondo cui siano **tutte** capacità di analisi.

#### c) *Sulla formazione dell'insegnante*

In conclusione allora quale forma-

zione deve avere l'insegnante, non più depositario del sapere, ma organizzatore dei processi formativi? La risposta emerge da quanto già esposto. Si parla tanto di formazione iniziale e di formazione in servizio, ho letto alcuni dibattiti....glottologia sì...glottologia no...., filologia sì...filologia no etc.... Mi sembra che manchi il dibattito profondo. Le discipline che siano oggetto di apprendimento non possono trascurare di occuparsi della conoscenza delle operazioni mentali, necessarie alle loro operazioni ed attività culturali di cui si sa ancora pochissimo.

Così come nel campo della dislessia risulta attualmente possibile, sulla base delle ricerche del cognitivismo, identificare con precisione i meccanismi coinvolti nell'apprendimento della lettura e correggerne, all'occorrenza, addirittura nel giro di 20 giorni circa, sulla base di precisi test diagnostici quello errato, analogamente occorrerebbe in uno scenario futuro far ciò a livello disciplinare.<sup>3</sup>

È troppo poco dire che l'alunno è carente nelle capacità di analisi. Una scuola che conosce i processi cognitivi individua cosa l'allievo non sa fare ed è capace di individuarne dei rimedi, dimostrando di stimolare - assieme alle competenze tecniche e all'*habitus* mentale proprio della disciplina - un senso più chiaro e consapevole della propria formazione.

1 Patrizia Catellani, *Il giudice esperto*, Bologna, Il Mulino, 1992 e Johnson Laird, *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*, Cambridge, Harvard University Press.

2 Borges ci parla di dramma delle alternative per cui ogni scelta di un genere, di un intreccio, di uno spazio e di un tempo narrativo comporta sempre in chi la fa la rinuncia ad un altro intreccio, ad un altro spazio e tempo narrativo

3 Edo Bonistalli, *Prevenzione e trattamento della dislessia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991

di Paola Ascari, Milena Bertacci e Claudio Dellucca  
IRRE Emilia Romagna

# Curricoli e competenze nella nuova scuola di base *un confronto a più voci*

**Si è svolto a Bologna, l'8 e 9 settembre 2000, un convegno dedicato agli snodi e ai problemi didattico-educativi ritenuti di maggiore rilievo nella situazione dinamica e articolata che sta vivendo il nostro sistema scolastico-formativo.**

Con l'apertura di un anno scolastico davvero strategico per l'intensità e la ricaduta delle innovazioni intraprese (andata a regime dell'autonomia, riforma dei cicli, obbligo scolastico, ripensamento dei curricoli...), la Sezione Scuola Elementare dell'IRRE E.R. ha voluto contribuire al confronto in atto, organizzando un momento di riflessione a più voci con alcuni dei protagonisti più significativi dell'attuale dibattito e il mondo della scuola (oltre seicento le presenze), attorno ad alcuni degli snodi e dei problemi ritenuti più rilevanti.

La metafora della "partita a scacchi", che è stata diffusamente utilizzata, ben si presta alla connotazione di complessità del processo riformatore intrapreso. Non v'è dubbio che la riuscita della riforma è in grandissima parte affidata alla effettiva capacità di metabolizzazione della scuola reale, dei suoi docenti soprattutto, dei suoi dirigenti.

Si apre, a cerchi concentrici, una pluralità di problemi.

Quello, ad esempio, della coerenza e della qualità dell'impianto: quale modello strutturale? Quali saperi? Come organizzarli? Quale rapporto fra locale e nazionale, disciplinare e trasversale? Quali le interazioni fra l'esperienza concreta e la conoscenza disciplinarizzata?

C'è consapevolezza, infatti, che è anche sul versante delle discipline (contenuti, linguaggi, epistemi, metodi, prassi) che si gioca la riforma dei cicli e l'autonomia didattica delle scuole.

Le quali non sembrano tanto preoccupate di dover elaborare una sorta di "lutto del programma" e divenire veri e propri laboratori di ricerca e ingegneria progettuale, quanto piuttosto del doversi misurare con condizioni di fattibilità (risorse, ruoli, tempi) e quadri di riferimento ancora troppo nebulosi e incerti.

Vediamo di raccogliere alcuni degli spunti più interessanti emersi dal confronto teorico, che poi è proseguito in otto gruppi di lavoro disciplinare dove le scuole si sono raccontate sulla ricerca in atto relativamente a curricoli e competenze.

Il prof. Franco Frabboni, in apertura dei lavori della prima mattinata, ha sviluppato un'efficace riflessione sulla possibile identità della scuola di base nell'ottica del riordino strutturale del sistema formativo e sulla caratterizzazione dei curricoli e delle competenze.

Nell'epoca della globalizzazione dei mercati, dell'informazione e della cultura, il Presidente dell'IRRE ER ritiene necessario puntare sul bersaglio della difesa dell'individuo in formazione con le superfrecce dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e del riordino dei cicli.

Della sua valutazione del grande disegno riformatore in atto nella scuola italiana, articolato in sì e in nò, si possono così sintetizzare i punti di consenso:

1) l'istituzione di due cicli lunghi va nella giusta direzione di *messa fuori gioco* del nozionismo;

2) la configurazione della scuola di base può e deve essere interpretata nel segno della continuità con i

modelli di scuola attiva, del tempo pieno, portate a sintesi efficaci nella realtà pedagogico - didattica emiliana negli ultimi 30 anni;

3) l'elevamento dell'obbligo scolastico e i crediti vanno valorizzati in tutta la loro potenzialità, in raccordo con l'intero sistema formativo;

4) l'utilizzo del curricolo come "grande meccano" può consentire di passare con efficacia da un visione statico - centralistica ad una interpretazione flessibile e decentrata dei bisogni formativi del soggetto.

Nella seconda parte del suo intervento Frabboni si è anche riferito alle competenze, intese come padronanze operative che inglobano elementi di conoscenza e sono considerabili in stretta relazione con gli statuti delle diverse discipline.

Secondo la sua chiara lettura pedagogica, la valorizzazione delle discipline deve essere alla base di ogni percorso interdisciplinare: è dall'incontro di segmenti epistemici di discipline diverse che possono essere fondati percorsi autenticamente trasversali.

Il pensiero lento, riflessivo, proprio dei saperi che, con Gardner e Morin, si possono definire endogeni deve caratterizzare la scuola di base in termini complementari ai saperi esogeni prevalenti nelle superiori.

In questo senso le architravi didattiche della scuola elementare (l'individualizzazione, i laboratori, la ricerca, le classi aperte, il rapporto privilegiato con l'ambiente) costituiscono un prezioso patrimonio da traghettare nel nuovo ordine di scuola.

Alla ricognizione degli scenari possibili ha dedicato la propria relazione l'ispettore Lelli, che, in apertura, ha richiamato sia le *prescrizioni* più rilevanti della Legge 30/2000:

• *percorso educativo unitario e articolato,*



- *raccordo con la scuola dell'infanzia e con la secondaria,*
  - *progressivo sviluppo del curricolo (graduale passaggio dagli ambiti alle discipline);*
- sia le finalità poste alla base del disegno riformatore:
- acquisizione e sviluppo delle conoscenze e delle abilità di base,
  - apprendimento di nuovi mezzi espressivi,
  - potenziamento delle capacità relazionali e di orientamento nel tempo e nello spazio,
  - educazione ai principi fondamentali della convivenza civile,
  - consolidamento dei saperi di base,
  - sviluppo delle competenze e delle capacità di scelta individuali.

Costruire una comune visione e imparare a condividere linguaggi, metodi e approcci disciplinari, partendo da storie tradizioni scolastiche diverse, non è cosa che possa essere banalmente improvvisata. Molti sono i rischi e i problemi con cui ci si deve misurare e che andranno assunti nei diversi contesti operativi quali elementi e "sfide" del proprio miglioramento professionale. Nelle scuole i vari "gruppi di progetto" sono dunque impegnati a realizzare una *transizione amichevole* verso la nuova scuola di base, reinterpretando i curricoli e le discipline nella prospettiva della verticalità e valorizzando le diverse identità e competenze in un processo consapevole di integrazione professionale.

Il professor Maragliano ha svolto una relazione dal suggestivo titolo "Obiettivi, contenuti, competenze, 'macchine' nei curricoli della scuola di base", creando un ampio sfondo di riferimento per le scelte di riforma strutturale assunte dal Parlamento e motivate dai grandi processi di trasformazione in atto su scala planetaria: globalizzazione dei mercati, processi migratori da paesi più poveri e meno liberi a paesi più ricchi e più liberi, rivoluzione tecnologica.

In questo quadro, dove tutto viene messo in discussione, e, dunque anche contenuti e forme dei saperi

tradizionali, la scuola non detiene più l'egemonia della conoscenza.

I giovani apprendono una grande quantità di informazioni al di fuori del circuito scolastico, con nuovi strumenti (si pensi al computer) e diverse modalità (strutture reticolari soppiantano logiche lineari).

Con questo universo, secondo Maragliano, la scuola non può venire in conflitto; i saperi, dunque, non possono prescindere dalle "macchine" che li strutturano e li dilatano.

Il computer diventa un "tramite per stare in rapporto con gli altri, per collegarsi e viaggiare in Internet, uno spazio mobile di comunicazione con il mondo". Esso produce una "reticolarizzazione del mondo e delle esperienze dove la virtualità è infinita", perché Internet è molto di più di una mappa del mondo, è piuttosto la moltiplicazione dei mondi, di molti mondi possibili.

La scuola, i docenti sono chiamati a fare di questa fase di transizione, un grande laboratorio di ricerca, per indirizzare il cambiamento ed intervenire in tempo reale sugli scenari del processo di innovazione intrapreso.

Il tema della valutazione delle competenze nella scuola di base è stato trattato dalla professoressa Lucia Giovannini che ha declinato il concetto di *competenza* soprattutto nel significato di "modalità di gestione della conoscenza, attraverso comportamenti osservabili e misurabili".

Prima di stabilire quali strumenti e pratiche valutative vogliamo adottare, è necessario individuare quale tipo di *informazioni* desideriamo ottenere, ponendoci le domande basilari di un qualsivoglia intervento formativo mirato:

- *perché* (quali scopi ha la raccolta di informazioni),
- *che cosa* (che tipo di informazioni vogliamo ottenere),
- *come* (quali modalità adottare per l'accertamento delle competenze),
- *quando* (valutazione continua, finale ...).

Gli indicatori per la valutazione delle competenze scolastiche posso-

no essenzialmente essere così richiamati:

- la strutturazione della conoscenza avviene sulla base di principi e di quadri interpretativi generali che devono essere riconosciuti dal soggetto,
- l'organicità e la coerenza delle conoscenze (il rischio della frantumazione disciplinare è sempre in agguato, necessità di un'integrazione reticolare delle conoscenze),
- l'utilizzo e la trasferibilità della conoscenza,
- le abilità di autoregolazione (capacità di valutare le strategie che si attivano).

Resta aperto il problema dell'individuazione degli standard, rispetto ai saperi che la scuola deve perseguire: il documento sui curricoli dovrebbe rappresentare una prima risposta, poi c'è l'enorme lavoro della scuola.

La seconda giornata del convegno ha visto in campo i "disciplinari" che si sono posti il problema di "quali competenze" nei diversi ambiti disciplinari della nuova scuola di base.

Il professore D'Amore ha parlato della matematica come disciplina inserita nel mondo reale, nella vita, nella cultura individuale e collettiva, una forma di linguaggio universale, imprescindibile nella costruzione della struttura cognitiva.

Al docente l'impegno di trovare stimoli e occasioni per una opportuna "fondazionalità della disciplina".

Per la lingua italiana sono stati richiamati, dal professor Romani, le due concezioni di fondo: quella "puristica" secondo cui esiste "una lingua modello" e tutto ciò che vi si discosta deve essere guardato con sospetto, e quella conseguente all'apertura degli anni sessanta, che vede la lingua come un "sistema variabile", dove non c'è un modello assoluto, ma tante varietà linguistiche.

La competenza linguistica è "sintesi di svariate capacità" e obiettivo dell'educazione linguistica è lo "sviluppo della competenza testuale ricettiva e produttiva, in contesti di varietà d'uso".

A tale varietà, dovrà corrispondere una situazione di "varietà didattica", rivolta a potenziare le abilità essenziali.

L'ispettore Sanzo ha aperto la propria relazione con una riflessione sull'importanza dello studio delle lingue straniere sia per la formazione del cittadino europeo - richiamando il *Libro Bianco Insegnare e Apprendere*, pubblicato dalla Commissione europea nel '95, in cui si propone la promozione della conoscenza di tre lingue comunitarie - sia in risposta ad un'esigenza diffusa nel Paese, perché "si percepisce che la lingua, oltre a rappresentare il veicolo più diretto per l'accesso alla cultura di un altro popolo, è un importante strumento di crescita".

Il Ministero ha lanciato tre anni fa il progetto Lingue 2000, che prevede sia l'introduzione dello studio di una seconda lingua straniera a partire dal primo anno della scuola secondaria di primo grado, sia attività di potenziamento delle lingue curricolari, come offerta aggiuntiva. In esso, sottolinea il relatore, per la prima volta viene esplicitamente dichiarato che gli allievi debbono conseguire delle *competenze* pragmatico-comunicative verificabili e certificabili.

Nel progetto Lingue 2000 l'insegnamento delle lingue si sviluppa secondo blocchi orari di apprendimento funzionali al raggiungimento di livelli di competenza mutuati dal *Quadro comune europeo di riferimento* del Consiglio d'Europa, il quale propone descrittori di competenze suddivisi in tre livelli generali, ognuno dei quali è articolato in due sottolivelli.

Il relatore ha citato il *livello base A*, che si articola in *A1 introduttivo o di scoperta* ed in *A2 intermedio o di sopravvivenza*, il *livello autonomo B*, che si articola in *B1 soglia* e *B2 avanzato indipendente* e il *livello padronanza C*, con i due sottolivelli *C1 autonomo* e *C2 padronanza* e ha specificato che all'interno di ciascun sottolivello e per ciascuna abilità comunicativa si propongono

degli indicatori di competenze.

Per cui, ad esempio, nella scuola media con un monte di 300 ore si può ragionevolmente prevedere il raggiungimento di una competenza comunicativa corrispondente al livello introduttivo/intermedio (A1/A2) e si leggono gli indicatori del livello A2: *comprende frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza ecc.*

Dopo essersi soffermato a lungo sulla lettura e sul commento dei descrittori di competenze, il relatore ha concluso con un'indicazione importante: agli insegnanti spetta il compito di *scegliere* gli indicatori, in rapporto alle loro realtà scolastiche, prevedendo anche l'acquisizione di competenze parziali, tenuto conto che i descrittori del *Quadro* sono formulati per apprendenti adulti.

L'organizzazione dei percorsi spetta alla scuola dell'autonomia.

L'ispettore Cerini ha introdotto il tema delle competenze del docente, con una premessa sulla concezione della futura scuola di base, che si richiama alle migliori tradizioni pedagogiche del nostro Paese.

Ha affermato, quindi, che una lettura condivisa sia dei punti di forza come, ad esempio, il legame con il territorio, il valore dell'integrazione degli alunni portatori di handicap, il valore dell'accoglienza dei bimbi stranieri, sia dei punti di debolezza, come ad esempio, l'alta percentuale di livelli di uscita dalla scuola dell'obbligo con una valutazione di *sufficiente*, che cela grosse carenze in abilità e competenze strategiche basilari, può servire a ricostruire una piattaforma migliore per il decollo della nuova scuola di base, a cui deve accompagnarsi un'interpretazione etico-politica delle riforme e quindi anche di quella dei cicli.

L'idea è di un percorso formativo dai 3 ai 18 anni, che porti alla cittadinanza.

L'obbligo scolastico a tempo pieno dietro i banchi termina a 15 anni, ma, poi, c'è per tutti fino a 18, l'impegno alla formazione.

In questa prospettiva si riscopre il

ruolo di cerniera della formazione di base ed il recupero di un'identità, giocata non solo sull'accoglienza ma sull'incontro vero con i saperi, con la conoscenza, con la cultura e con un forte richiamo ai saperi procedurali per il loro valore gnoseologico, perché mettono in movimento processi di pensiero, processi comunicativi, emozioni, capacità, atteggiamenti, voglia di affrontare l'esperienza della vita.

Ne consegue un profilo ideale di docente, che dovrebbe prevedere almeno tre aree di sviluppo:

- *le competenze disciplinari*, quindi, la padronanza dei nuclei fondanti delle discipline, le conoscenze dichiarative e cioè gli oggetti dell'insegnamento, i quadri concettuali, ma anche le connessioni, i rapporti, i legami di una disciplina con le altre e l'apertura a conoscenze di tipo procedurale, immaginativo, rappresentativo, in definitiva tutte quelle valenze formative di una disciplina che oggi sono spesso sottovalutate anche nella formazione degli insegnanti;

- *i saperi pratici* cioè saper padroneggiare le condizioni in cui avviene l'apprendimento, disporre di competenze di tipo tecnico pragmatico (gestire materiali, gestire manuali, gestire il clima della classe), per essere in grado di facilitare e sostenere attivamente l'apprendimento;

- *i saperi riflessivi*, quindi, l'idea di un insegnante che sappia ritornare sulla sua esperienza quotidiana in termini concettuali di riflessione e di rielaborazione.

Il professionista riflessivo è un professionista che ricava modelli di azione dall'interpretazione dell'esperienza, secondo una logica, direbbe Quaglino, di tipo cognitivo riflessivo.

Concludendo con le parole del filosofo Alberto Melucci: *un insegnante dovrebbe essere una persona presente a se stessa per poter avere un rapporto consapevole con l'altro.*

# Stili cognitivi nell'adulto

## II parte

di Lucia Cucciarelli  
IRRE Emilia Romagna

**Quale ruolo possono assumere le nuove tecnologie in relazione all'apprendimento del soggetto adulto?**

**Caratteristiche e vantaggi di una formazione a distanza.**

(segue dal numero 2/2001)

### 9. Strategie di potenziamento delle abilità cognitive in un adulto

L'insegnante o tutor che sia attento alle problematiche relazionali degli studenti e voglia svolgere un'azione efficace è spesso chiamato a lavorare o a 'collaborare' al rinforzo di tre aspetti psicologici dello studente, da cui un'azione didattica efficace non può prescindere.

Il primo riguarda l'*autostima* dell'utente, spesso a bassa scolarità, con trascorsi scolastici non felici, che può venire accresciuta e riconfermata attraverso messaggi positivi dell'*esistere* e dell'*essere in grado di fare*. Accogliere quindi una persona con cordialità, salutarla, stringerle la mano, interessarsi ai suoi problemi e incoraggiarla costantemente nel percorso di apprendimento, cercando di sottolineare le tappe raggiunte, rimarcando i piccoli o grandi progressi e le capacità che riuscirà ad acquisire. Un'altra arma potente è il *modellamento*, ovvero il processo attraverso il quale un insegnante 'agisce' un comportamento, dimostra cosa e come si apprende: un metodo utile sia per insegnare competenze sociali sia per far riflettere sui processi metacognitivi.

Il secondo aspetto riguarda l'*autoefficacia* che può essere enormemente accresciuta nel riconoscersi capaci di svolgere compiti in modo autonomo e di scegliere un ruolo attivo nel percorso di apprendimento. Il docente deve valorizzare le modalità individuali di apprendimento e utilizzare

modalità cooperative di condivisione di risorse e di codecisione.

Il terzo aspetto riguarda la *motivazione* del soggetto in apprendimento che deve essere costantemente rinforzata. Le strategie dell'apprendimento cooperativo sono estremamente efficaci nella valorizzazione delle risorse individuali e a questo tema ho dedicato un altro contributo che è già in rete, nella medesima rubrica sulle competenze comunicative. Aggiungo tuttavia una scheda riepilogativa sui vantaggi del cooperative learning:

- innalzamento delle conoscenze del gruppo
- maggiore coinvolgimento dei soggetti più timidi o meno strutturati
- superamento di pregiudizi e di barriere comunicative interpersonali
- acquisizione di competenze sociali
- acquisizione di competenze comunicative
- assunzione di responsabilità rispetto ai propri obiettivi
- accresciuta motivazione allo studio
- capacità di trasferire le capacità cooperative in ambito extrascolastico.
- valorizzazione delle risorse individuali (anche minime) e competenze personali

Per quanto riguarda il ruolo del docente nell'ambito dell'apprendimento cooperativo *all'insegnante spettano compiti* di: interdipendenza positiva, uso delle competenze sociali, revisione e controllo costante del lavoro svolto.

### 10. Nuove tecnologie e stili di apprendimento

Un'insegnante chiese a un suo alunno dodicenne se fosse utile usare il computer per costruire dei testi. Il ragazzo rispose: "Certo perché il computer non mi interrompe mentre sto pensando, come invece fa lei ...".

Quale impatto ha l'interazione con le macchine sugli stili cognitivi e sulle

strategie d'apprendimento?

È una problematica talmente vasta e complessa che gli stessi attori di questo processo di innovazione si stanno interrogando su come lo scambio continuo e il confronto sui metodi delle loro ricerche stia influenzando le ricerche stesse ...

In altre parole, in quali modi diversi le persone usano lo stesso computer e lo stesso programma? E la seconda domanda potrebbe essere: quali strategie di apprendimento possono aiutare noi e i nostri studenti a interagire con profitto con le nuove tecnologie? Perimetriamo il campo d'azione.

I vantaggi delle nuove tecnologie sono innegabili, perché l'uso della multimedialità:

- *aumenta la motivazione;*
- *facilita l'apprendimento attivo ed esperienziale*, per i contesti concreti e le possibilità di simulazione che introduce;
- *attua un approccio centrato sul discente*, grazie all'interattività e alla possibilità di scelta, che può concentrarsi sul contenuto senza le interferenze emotive negative;
- *promuove l'individualizzazione*, cioè un percorso personalizzato, in particolare rispettando i ritmi di apprendimento e gli stili personali;
- *consente la produzione di materiali e prodotti compartecipati*, per i quali vari studenti forniscono un contributo personale, ma nel cui esito finale comunque riconoscono il proprio apporto;
- *promuove la costruzione di nuove mappe cognitive*, incoraggiando un approccio esplorativo;
- *permette allo studente di assecondare il proprio ritmo*, di eseguire correzioni e modifiche con grande velocità, di corredare il testo con elaborazioni grafiche, sonore, consentendo margini di creatività;
- *consente margini di creatività*, di eseguire tagli, correzioni e modifiche con grande velocità, di corredare il testo con elaborazioni grafiche, sonore, secondo le possibilità combinatorie ipertestuali.

Gli studiosi comunque sottolineano

anche un altro aspetto delle nuove tecnologie applicate all'insegnamento. Sono *inevitabili* e se per il momento assistiamo affascinati all'uso di definizioni ancora poco familiari, quali: progettista educativo, *Intelligent Tutoring system*, *Educational modelling*, *Educational designer*, *Computer assisted language ...*, fra qualche tempo questi termini lessicali saranno di uso comune e le tecnologie diventeranno invisibili, nel senso di strettamente integrate ai processi dell'imparare e dell'insegnare, saranno semplicemente un'interfaccia utile, un prolungamento abitudinario del nostro corpo, come la televisione, la radio, il motorino o la macchina.

È sbagliato d'altro canto dare per scontati i benefici delle nuove tecnologie: forse è opportuno chiedersi *quali* tipi di tecnologie potenziano l'apprendimento e come, per *quali* tipi di studenti, rispetto a *quali* contesti e a *quali* obiettivi e con *quali* insegnanti. Cioè riflettere non *se* si devono impiegare le tecnologie, ma *come* farlo e *perché*.

Il costruttivismo comunque postula tre principi:

- la conoscenza è prodotto di una costruzione attiva del soggetto,
- la conoscenza ha carattere ancorato nel contesto concreto,
- la conoscenza si realizza attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale.

I modelli didattici di impronta costruttivista mettono in risalto l'ambiente di apprendimento rispetto all'istruzione come sequenza preordinabile, non aboliscono la programmazione curricolare, ma spostano l'attenzione sulla varietà dei supporti e dei dispositivi collaterali.

### 11. Come si manifestano i diversi stili d'apprendimento nell'interazione con il computer?

Se guardiamo uno studente alle prese con un programma di pratica linguistica, che offre vari esempi della frase o del testo, probabilmente sarà una persona che predilige un *apprendimento di tipo induttivo* (raccolge dati, inferisce ipotesi e successivamente elabora la regola), chi invece ricorre a una sintesi grammaticale pronta sceglie un *approccio più*

*deduttivo* (costruisce il sistema esaminando le regole esplicite e applicandole ai casi concreti).

Facendo un esempio di come le nuove tecnologie mettano in risalto caratteristiche cognitive individuali possiamo ricorrere al modello di Grecorc (1982) che illustra le seguenti quattro variabili:

|                    |                 |
|--------------------|-----------------|
| <b>Sequenziale</b> | <b>Casuale</b>  |
| <b>Concreto</b>    | <b>Astratto</b> |

*L'incrocio fra i due binomi opposti produce quattro alternative, ovvero quattro modi di elaborare le informazioni e quindi anche modi diversi di apprendere.*

I sequenziali sono sistematici e lineari e quindi in un programma possono cercare elenchi per categorie che quando sono improduttive spesso vengono sostituite da strategie di ricerca più casuali e intuitive, laddove per casuale si intende non caotico o disorganizzato, ma organizzato in modo *non* lineare, *non* in una sequenza rigida e determinata.

Esaminiamo quattro diversi stili in quattro diversi utenti.

Lo studente numero 1 comincia con esercitazioni programmate, usa la guida on line e successivamente passa alla pratica indipendente.

È una persona *concreta*, ma necessita anche di una struttura entro la quale muoversi in modo ordinato, cioè *sequenziale*.

Il numero 2 non usa né il manuale né la dimostrazione: vuole muoversi liberamente, ha bisogno di costruirsi la struttura mentale dell'informazione, non avverte la necessità di usare esperienze preconfezionate. Proceede in modo casuale, anche concreto, perché usa la guida in linea. La sua modalità è *concreta e casuale*.

Il numero 3 all'inizio si affida alla dimostrazione con una terza persona e poi passa alla pratica personale. Comincia con l'osservare gli altri, costruendosi un'idea basata sull'osservazione. Solo dopo essersi fatto un'idea, passa alla pratica. Il suo metodo è *astratto e casuale*.

Il quarto studente preferisce approcci ordinati e sistematici. Per prima cosa consulta il manuale, perché ha bisogno di una struttura ordinata e organizzata; è attirato dalle esercitazioni

programmate, successivamente passa alla pratica individuale sempre con il manuale accanto nel quale sa di poter reperire le risposte che servono, ma anche il contesto generale del discorso. Gli interessa non solo il come, ma anche il perché è dunque uno studente *astratto e sequenziale*.

Se lo strumento è dunque flessibile, anche lo studente può migliorare la sua flessibilità per affrontare compiti complessi e multiformi e familiarizzarsi con modalità che inizialmente gli sono meno congeniali, ma che successivamente scopre utili e produttive.

La metafora della navigazione o del surfing rimanda alla capacità di sapersi orientare, di leggere le mappe dei siti, di riconoscere segnali culturali: di gestire la complessità di un *iper-iper-iper-testo*, cioè della rete che riflette la complessità della realtà e della conoscenza della realtà.

Questo modo di rappresentare la conoscenza si avvicina al modo in cui la conoscenza si struttura nella nostra mente: per connessioni e collegamenti che si evolvono in continuazione ristrutturando il sistema delle conoscenze e dei ricordi.

La navigazione inoltre richiede una stretta integrazione fra: *strategie cognitive* di ricerca di informazioni, per esempio, strategie di lettura rapida e selettiva, i famosi *skimming* e *scanning* e *strategie metacognitive*, ovvero di giudizio e di interpretazione critica.

Pianificazione e controllo in una ricerca on line o off-line, asincrona (non in linea) tendono a fondersi, ma particolarmente nella *ricerca in rete* le strategie di ricerca e le strategie di valutazione avvengono in tempo reale, dati i costi dei collegamenti e questo significa che accanto alle strategie tradizionali di decodificazione e di comprensione dei testi, occorre sviluppare strategie simultanee di esplorazione e di interpretazione critica delle risorse (Mariani, 2000 - Warshauer e Healey, 1998).

I generi testuali disponibili in rete sono organizzati visivamente in modo diverso da quelli disponibili in biblioteca e ci sono nuove relazioni fra verbale e non verbale, nuovi tipi di organizzazione testuale e quindi nuove

convenzioni retoriche.

Un altro aspetto è rappresentato dalla memoria che comunque può avvalersi degli aspetti sinestesici, dell'interattività fra visivo, uditivo e cinestesico: c'è chi impara vedendo, chi ascoltando, chi facendo....

Un ulteriore tratto è la capacità delle nuove tecnologie di rappresentare un interlocutore metacognitivo rispetto all'utente. I cosiddetti Intelligent Tutoring System sono delle reti di computer che possono assistere l'utente nel suo processo decisionale e gestionale, fornendo feedback di tipo lessicale o grammaticale.

I programmatori stanno cercando di dotare questi sistemi di competenze sociolinguistiche, in grado di diagnosticare i problemi dell'utente e adattare il programma.

### 12 Storia della Formazione a distanza

Nella formazione a distanza si sono succedute varie fasi di sviluppo.

Una prima fase è stata caratterizzata da materiali di tipo cartaceo e forse qualcuno ricorda i corsi di Radioelettra Torino.

Una seconda fase da materiali audio e video in cassetta.

La formazione a distanza supportata dal computer definita CTB, Computer Based Training, è caratterizzata dall'uso del computer che si interfaccia con l'umano sfruttando tutte le possibili interazioni multimediali (audio, video CD-Rom).

La formazione a distanza supportata da Internet (WTB Web Based Training), è infine la forma più evoluta che utilizza Internet come canale di comunicazione preferenziale e come fonte primaria di reperimento di informazioni.

Anche quella di Rai Educational, con i suoi programmi via satellite o le trasmissioni educative, è da molti considerata modalità di FaD che tuttavia manca del fondamentale requisito: l'interattività.

L'ODL - Open Distance learning - è universalmente riconosciuta come sigla portabandiera della formazione a distanza. I primi corsi ODL furono sperimentati in Australia negli anni '60 utilizzando anche ponti radio. I paesi di lingua inglese che sono stati i primi a condividere problemi deri-

vati sia da bacini di utenza scolastica molto ampi e con difficoltà di trasporto (Canada, Australia, U.S.A), sia per l'uso di una comune lingua veicolare, si sono attivati con largo anticipo rispetto ai paesi europei e attualmente l'offerta di formazione a distanza è qualitativamente e quantitativamente impressionante.

In genere alcuni criteri distintivi delle varie agenzie di formazione sono: la filosofia dell'ente, l'utenza a cui si rivolge, l'offerta formativa, le metodologie utilizzate, i supporti formativi forniti, le certificazioni in uscita. Importanti sono anche parametri come la grafica, la chiarezza dei termini, la flessibilità e le possibilità interattive.

Fra le esperienze più interessanti nella scena italiana:

*Learning on line* - Il Dipartimento di scienze dell'educazione e della Formazione dell'Università di Torino si presenta come il primo ed unico istituto di formazione universitaria a distanza in Europa in grado di assistere gli studenti nella preparazione degli esami direttamente a casa e in modo interattivo utilizzando un metodo innovativo di insegnamento a distanza dal vivo: il Live Distance Learning.

*L'Isfol*: Sistema Orfeo e Educazione degli Adulti, nell'area di ricerca sistemi informativi (<http://www.isfol.it>).

*Il consorzio universitario Nettuno* (<http://nettuno.stm.it>).

L'elenco dei corsi gestiti dalla britannica Open University si può reperire nel sito <http://www.open.ac.uk/OU/Addresses.html>.

Le caratteristiche che connotano un sistema di FaD sono:

- *distanza* fra chi eroga la didattica e l'utente;
- *organismo formativo* che supporta il percorso organizza i materiali e struttura gli interventi, la valutazione in progress e la certificazione finale;
- *autoapprendimento* del soggetto in formazione che decide i propri ritmi, il tempo da dedicare al percorso,
- *flessibilità del percorso* in termini di suddivisione in moduli, e interattività,
- *ambiente multimediale non lineare*,

*ricco di informazioni grafiche, visive, sonore.*

### 13 Vantaggi psicologici

Molte persone provano un certo imbarazzo iniziale ad accettare il concetto di 'distanza elettronica', ma un bravo tutor può aiutarle a superare questa fase iniziale che di solito è legata ad una scarsa dimestichezza con l'informatica. Alcune grandi agenzie di formazione hanno invece registrato un dato largamente positivo rispetto al completamento del percorso: non possiamo, come già detto precedentemente, avvalerci di dati o di rilevazioni statistiche perché, essendo molte di queste agenzie private, si può ritenere che le altissime percentuali di studenti che completano i corsi a distanza rispetto ai normali corsi in sede abbiano lo scopo della pubblicità. All'estero tuttavia i risultati vanno nella stessa direzione, con alcuni dati accessori estremamente interessanti.

C'è chi riesce a trovare soluzioni più creative e coinvolgere gli esperti attraverso un dialogo elettronico: sembra infatti che nella comunità virtuale l'utente abbandoni spesso timidezza o remore di 'esporsi' troppo e di fare brutta figura e sentendosi più partecipe e coinvolto, spesso appare più aggressivo perché pareteticamente coinvolto. Pari fra pari, responsabile delle sue decisioni e delle sue emozioni; non a caso si parla del *peer tutoring* in rete.

Il dialogo a distanza può aiutare a creare un nuovo senso di comunità che poggia su valori di condivisione e anche su larghi margini di solidarietà. Soprattutto i più giovani danno per scontato che si possano fare nuove amicizie on line, avere contatti attraverso lo schermo con persone fisicamente sconosciute, ma delle quali si riescono comunque a interpretare pensieri ed emozioni.

Il sito nel quale sono reperibili informazioni circa gli studi e le ricerche svolte dai Tecnici IRRE della sezione Educazione Permanente- Educazione degli Adulti, è <http://members.xoom.it/eduadu>

di Nerino Arcangeli  
IRRE Emilia Romagna

### Fattori emozionali nell'insegnamento e nell'apprendimento

**L'emozione è una risorsa inesauribile. Perché non valorizzarla nell'insegnamento e nell'apprendimento? Questa la motivazione di un progetto dell'IRRE Emilia Romagna, promosso in collaborazione con il Centro Martha Harris di Firenze e riservato agli insegnanti di sostegno.**

Una vita senza emozioni... impossibile poterla immaginare. L'emozione ci accompagna sempre e ovunque. Ci energizza nei momenti gioiosi con colori e con toni di vivacità intensa, appassionata e solare. Ci passivizza nei momenti di tristezza e di paura con tonalità fosche, buie e opprimenti. Ci scatena contro noi stessi, gli altri o il mondo nei momenti di rabbia.

E tu? Chiamale se vuoi... emozioni! Ognuno di noi ha a sua disposizione questa inesauribile risorsa. Sempre e ovunque. Le emozioni attendono solo di essere utilizzate dalla nostra consapevolezza.

Sanno attribuire significato agli eventi. Sono capaci di promuovere in noi il piacere di esistere. Loro vanno... loro vengono... loro ci avvolgono... loro ci influenzano... loro ci determinano... loro possono fare di noi... tutto! Loro possono... se noi concediamo loro il potere. Loro possono... se noi rinunciamo alla consapevolezza. Loro possono... se noi non le ascoltiamo.

Nella sequenza insegnamento-apprendimento i fattori emozionali sono molto rilevanti. Due sono le scelte del formatore. La prima: decidere per una pacifica coesistenza con le emozioni, cercando

di ascoltarle, di riconoscerle, di gestirle, di tenerle sotto controllo.

La seconda: decidere di valorizzare e utilizzare le emozioni come risorse inesauribili e sempre a disposizione.

Nella realtà della vita scolastica quotidiana probabilmente i formatori vivono e realizzano contemporaneamente ambedue le scelte, con accentuazioni ora dell'una e ora dell'altra rispetto a contesti, finalità ed obiettivi.

Una variabile è comunque certa: nella sequenza insegnamento-apprendimento il docente è chiamato ad ascoltare, a riconoscere, a gestire i fattori emozionali, in quanto il soggetto in formazione ha il diritto di ricevere una "educazione emotiva".

Sulla base di queste esigenze di miglioramento della professionalità dei docenti, nell'anno scolastico 2000-2001 l'IRRSAE Emilia Romagna ha accolto l'opportunità formativa di una collaborazione con il Centro Martha Harris di Firenze.

#### **Il progetto con il Centro Martha Harris di Firenze**

Si tratta di un itinerario di formazione di due anni riservato ad insegnanti di sostegno provenienti da tutte le province dell'Emilia Romagna. Le iscrizioni e le selezioni dei partecipanti si sono concluse nel giugno 2000 e nel settembre successivo sono iniziate le attività.

Vengono annualmente proposti 12 incontri formativi, ognuno di 4 ore, sempre di sabato pomeriggio, 6 a Bologna e 6 a Firenze.

L'incontro di 4 ore è così strutturato: due unità di lavoro di una ora e mezzo dedicate all'analisi ed alla discussione di un caso portato nel gruppo da un docente di sostegno ed un'ora di approfondimento teo-

rico.

A Bologna gli incontri sono guidati dalle psicoterapeute Anna Badiali ed Anna Molli, a Firenze da psicoterapeuti inglesi.

Il lavoro di analisi e di discussione di un caso si configura come una vera e propria attività di supervisione, che consente all'insegnante di autovalutarsi e di acquisire nuove competenze nella gestione dei "fattori emozionali nell'apprendimento".

Nell'arco di un anno ogni docente di sostegno presenta due volte il caso, quindi egli, dopo la prima presentazione, può attivare dei processi di miglioramento da sottoporre a verifica nella seconda. Lo stimolo della utilità immediata dell'attività formativa potenzia interesse, partecipazione e motivazione.

Ora, mentre si sta concludendo il primo anno, si ritiene opportuno presentare un primo bilancio dell'itinerario formativo attraverso la voce dei partecipanti. Da questo numero di "Innovazione educativa" inizia la serie degli interventi dei docenti partecipanti. In qualità di responsabile del progetto ho introdotto e contestualizzato l'iniziativa formativa.

#### **Perché valorizzare i fattori emozionali?**

Si forniscono ora alcune informazioni utili per gli insegnanti che desiderano valorizzare le "emozioni" nella loro prassi didattica. Tutti possiamo costruire quotidianamente il significato del nostro lavoro. Tutti possiamo gustare il piacere di migliorare la nostra autoconsapevolezza nell'ascoltare, riconoscere, identificare e gestire le emozioni.

Tutti possiamo... Finché, comunque, io non decido... il mio potere sulle emozioni rimane nel campo delle potenzialità... il mio potere

nella gestione emozionale rimane *in fieri* ... la routine, le "lamentationes", il procrastinare, lo stress determinano le mie emozioni e le guidano verso atteggiamenti passivi, limitanti. Decido! Decido! Decido di iniziare un cammino di avvicinamento alle "emozioni". Se vuoi, a tua disposizione vi è una ampia letteratura dall'*Alfabeto delle emozioni* di Claude Stainer a *Lavorare con intelligenza emotiva* di Daniel Goleman. Il testo che ci orienta piacevolmente nell'itinerario formativo e che viene utilizzato per gli approfondimenti teorici è *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento* di Salzberger- Wittenberg, Polacco e Osborne, per i caratteri di Liguori Editore. Se decidi di inoltrarti in questo cammino potrai leggere le tue relazioni (con te stesso, con i tuoi colleghi, con i tuoi dirigenti, con i tuoi

studenti) ed i tuoi atteggiamenti in dimensione psicoanalitica. Tutte le esperienze di apprendimento si realizzano all'interno di rapporti di autorità/autorevolezza e di dipendenza/adattamento, per cui la qualità "sana e consapevole" della relazione è di fondamentale importanza per l'apprendimento medesimo e per lo stare bene dei soggetti. L'esperienza educativa degli insegnanti rappresenta già una sicura piattaforma di consapevolezza delle dinamiche connesse ai fattori emozionali nell'insegnamento e nell'apprendimento... per gustarti il piacere di valorizzare e di utilizzare le emozioni nella sequenza insegnamento-apprendimento devi solo poter concederti il permesso di "decidere". Se vuoi... puoi decidere ora! Puoi decidere ora di iniziare il cammino. ...DECIDO di ascoltare le mie

emozioni mentre insegno... mentre parlo... mentre valuto... mentre richiamo... mentre quell'alunno oggi mi sta continuamente mettendo alla prova... mentre il collega mi offre una trasparente, quasi nulla, collaborazione... mentre il dirigente scolastico mi comunica inconsapevolmente la sua lontananza dai miei problemi di insegnante... DECIDO di cominciare ad ascoltare le mie emozioni... sono le mie emozioni... le mie emozioni! ...è piacevole ascoltare le proprie emozioni... DECIDO... da ora... in questo momento... DECIDO! Per continuare il dialogo puoi utilizzare l'email [arcangeli@irreer.it](mailto:arcangeli@irreer.it) ... puoi confrontarti con le parole di un libro, la biblioterapia può essere a volte anche molto piacevole... puoi analizzare il tuo dialogo interiore... puoi ascoltare le tue... emozioni!

## Interventi di educazione familiare e consulenza educativo-relazionale nella scuola

di *Katia Tarozzi*  
*Insegnante*

***Nella scuola è possibile attivare un servizio di consulenza educativa per genitori, valorizzando la figura di un insegnante competente in ambito familiare e relazionale, grazie all'acquisizione di diplomi di specializzazione in tale settore.***

All'interno del Circolo Didattico, dove tuttora presto servizio, in qualità di insegnante di scuola elementare, si sono evidenziate alcune problematiche:  
- aumento della presenza di alunni manifestanti *disagio di tipo comunicativo relazionale*;  
- richiesta esplicita ed implicita alla scuola, da parte dei genitori,

di indicazioni educativo relazionali, di supporto al difficile "mestiere" di genitore.

Per rispondere a tali bisogni, avendo conseguito un diploma di specializzazione in Educazione Familiare ed uno in Counseling Educativo, in seguito alla frequenza di corsi organizzati da IRRE/ER ed ISRE (Ve), ho preparato un progetto che successivamente il Collegio Docenti ha approvato nell'ambito della sperimentazione dell'Autonomia Scolastica.

Il Progetto denominato "Crescere in autonomia. Essere adulti consapevoli, spontanei, intimi per educare bambini autonomi", è stato avviato nell'anno scolastico 1998-1999, rivolto a genitori ed insegnanti del plesso dove prestavo servizio, con i seguenti obiettivi:

- consentire l'acquisizione di conoscenze teoriche relative al comportamento educativo-relazionale;
- permettere di qualificare o modificare i comportamenti relazionali disponendo di un repertorio adeguato di competenze comunicative;
- facilitare la realizzazione di appropriati comportamenti relazionali nelle concrete situazioni educative.

Ho aperto così uno "*Sportello di consulenza*" in particolare per genitori, che potevano accedervi individualmente e su invito degli insegnanti.

Tale sportello era attivo nella mia scuola di servizio, secondo un monte ore previsto e previo appuntamento telefonico.

Nel caso di problematiche complesse, ho incontrato sia i genitori sia gli insegnanti per affrontare le difficoltà e stabilire una linea d'azione comune.

Per sottoporli ad una sorta di "prova di fiducia" aggirando eventuali resistenze e far conoscere l'iniziativa, ho organizzato un *Corso con genitori* relativo alle tematiche della *comunicazione educativa*, sempre all'interno del plesso di servizio.

Questi incontri hanno suscitato molto interesse e molto coinvolgimento e hanno incrementato la richiesta di colloqui, perciò l'anno scolastico successivo 1999-2000, il progetto è stato *esteso all'intero Circolo Didattico*, sia come sportello di consulenza sia con i corsi per genitori, ed inserito all'interno del P.O.F.

Durante questa *seconda fase* di realizzazione, ho svolto, in stretta relazione con le attività del Progetto stesso, l'incarico di *Funzione Obiettivo* (interventi a favore degli studenti), instaurando così rapporti di *collaborazione* con i servizi dell'ASL competente, con il compito di fare da filtro tra insegnanti, genitori, esperti ed integrare le informazioni sul versante educativo - relazionale.

In particolare da genitori ed insegnanti della *scuola dell'infanzia* sono giunte sollecitazioni ulteriori e, considerato il prioritario *scopo di prevenzione* del progetto, il successivo ampliamento ha previsto la richiesta di un insegnante aggiuntivo nell'organico funzionale di Circolo, per permettere un mio parziale distacco dall'insegnamento, in modo da poter *intervenire direttamente nelle sezioni/classi*, allo scopo di prevenire il più possibile il disagio, quindi lavorando sulla fascia d'età più bassa, scuola dell'infanzia e primo ciclo elementare, attraverso attività di *educazione emozionale e relazionale*.

La *terza fase* del Progetto, in atto per il corrente *anno scolastico 2000-2001*, si è così sviluppata su tre aspetti:

- colloqui individuali,
- incontri con genitori,
- attività con gli alunni.

Oltre alle ore di distacco ottenute per l'intervento con gli alunni, espleto la funzione di consulente educativo all'interno del monte ore legato all'incarico di funzione obiettivo, assegnatomi dal Collegio docenti.

Durante i *colloqui individuali* ho cercato di fornire strumenti perché i richiedenti, attraverso la consapevolezza delle strategie comunicativo-relazionali disponibili, trovassero autonomamente le possibili soluzioni alle problematiche educative presentate.

Durante le lezioni teorico-pratiche degli *incontri con i genitori*, oltre a fornire una presentazione effettiva del ruolo di consulente attraverso il modellamento comportamentale e le tematiche affrontate, ho coinvolto i presenti nella ricerca delle modalità educative più efficaci, tenendo conto della conoscenza di sé in quanto adulti e dell'esperienza personale vissuta nel rapporto instaurato con i figli.

Per quel che riguarda il mio *intervento nelle sezioni e classi*, ho condotto l'attività, in accordo con le insegnanti coinvolte, dividendo ogni gruppo in due sottogruppi, così da favorire le dinamiche relazionali e coinvolgere a rotazione tutti gli alunni, allo scopo di fornire modalità di comunicazione e comportamento alternative e soddisfacenti.

In aggiunta a queste attività, ho risposto alle richieste del corpo docente organizzando un *Corso di formazione per insegnanti* del Circolo, dal titolo "Conoscere se stessi ... per ascoltare gli altri ...

per comunicare in modo efficace", relativo alle tematiche della comunicazione educativa, che si è svolto entro giugno 2001.

Per tutte le fasi del Progetto realizzate, è stata prevista una *valutazione* tramite:

- parere ed approvazione del Collegio Docenti;
- parere delle Interclassi di Plesso;
- incontri tra le persone coinvolte nei singoli casi (consulente, insegnanti, genitori, operatori ASL...);
- questionari di gradimento-valutazione distribuiti ai partecipanti agli incontri per genitori.

Inoltre, al termine di ogni fase del progetto, ho compilato una relazione conclusiva riportante gli elementi salienti della sua attuazione.

Ritengo che la *riuscita* di questa esperienza sia legata ad alcuni fattori:

- il consulente abbia una oggettiva preparazione teorica e pratica in merito alle tematiche affrontate;
- il ruolo del consulente venga considerato come risorsa disponibile e utilizzabile secondo una libera scelta, il che crea un clima di rassicurazione;
- si miri ad un'azione preventiva per evitare il diffondersi del disagio, cosa che presumibilmente avviene anche attraverso la messa in comune delle esperienze e il confronto diretto, attuabile in particolare nei gruppi di lavoro con i genitori;
- il "bisogno educativo" venga avvertito dalla persona che chiede consulenza, pena il fallimento dell'intervento;
- si tenti comunque un'azione di sensibilizzazione verso la famiglia in difficoltà educativa. ■



# AUTOVALUTAZIONE: opportunità e vincoli



## Ricerca e autovalutazione la cultura del progetto e della ricerca in dieci esperienze di autovalutazione

di Paolo Senni  
e Claudia Vescini  
IRRE Emilia Romagna

Riprendiamo la “riflessione operativa” sull’autovalutazione presentando una sintesi di dieci azioni di autovalutazione di altrettante scuole, dalle quali, fra gli altri, emergono, come punti di forza, la ricerca e il progetto.

Nel 1997 e nel 1998, alla luce di quanto previsto dalla Carta dei Servizi e dal comma 9 dell’articolo 21 della legge 57/97, il Consiglio Direttivo dell’IRRE ER aveva attivato i progetti *Task force per la valutazione e Monitoraggio autonomia locale: valutazione-autovalutazione di Istituto*.

I due progetti, ai quali aderirono circa trenta dirigenti scolastici della regione, hanno sviluppato una ricerca-azione, in cui i problemi comuni affrontati furono: è possibile fare autovalutazione dentro le scuole? Se sì, quale autovalutazione e in che modo? Quali possono essere i progetti di autovalutazione realizzabili? Quali le condizioni di fattibilità e i requisiti?

Il lavoro non era partito da zero in quanto furono introdotte nello spazio della ricerca esperienze già condotte dalle scuole, che furono considerate come ipotesi da verificare e come *input* di partenza per il confronto. Con l’aiuto anche della ricerca-azione diverse scuole partecipanti hanno poi prodotto e realizzato progetti di autovalutazione propri e diversi gli uni dagli altri. Ma il vero risultato della ricerca non furono tanto i progetti e le nuove esperienze delle sin-

gole scuole in quanto tali, quanto l’esperire che era possibile fare autovalutazione ed individuare insieme procedure, strumenti, condizioni. In sostanza fu possibile dimostrare l’assioma di partenza che l’autovalutazione nella scuola dell’autonomia, oltrechè un dovere di rendicontazione, è soprattutto una risorsa indispensabile<sup>1</sup>.

L’evidenza del legame fra azione di valutazione-autovalutazione<sup>2</sup> e ricerca può essere fornita dalla struttura e dalle connessioni del modello autovalutativo che è stato possibile configurare con gli elementi operativi delle azioni autovalutative delle dieci scuole, sintetizzato nella tabella a fondo pagina.

Gli oggetti delle valutazioni-autovalutazioni delle dieci scuole sono raggruppati nelle cinque dimensioni della prima colonna a sinistra: Progetto-progettazione, Attività dei gruppi di docenti, Competenze/prestazioni professionali, Gradimento dell’utenza e Modello organizzativo. Nelle altre tre colonne sono raggruppati gli strumenti utilizzati per la valutazione-autovalutazione, ma suddivisi in tre categorie: la finalità (esempio: costruisco una mappa di tutte le attività dell’istituto, per valutare-autovalutare, in questo caso meglio per monitorare, il funzionamento del modello organizzativo o della progettazione); le informazioni non visibili all’utenza

### STRUMENTI UTILIZZATI E FENOMENI INDAGATI

| Oggetto della valutazione               | Finalità<br>(per la progettazione, pianificazione e gestione) | Informazioni non visibili all’utenza<br>(per l’autoanalisi) | Coinvolgimento del soggetto semiesterno<br>(per conoscere il punto di vista di genitori e studenti) |
|---|---|---|---|
| 1. Progetto-progettazione               | • Manuali operativi   | • Discussioni-riunioni                                      | • Questionari   |
| 2. Attività dei gruppi di docenti       | • Piani di lavoro   | • Sequenze di miglioramento                                 | • Check-list  |
| 3. Competenze/prestazioni professionali | • Modelli di intervento                                       | • Ricerca-azione  | • Indagini statistiche  |
| 4. Gradimento dell’utenza               | • Mappa delle attività  | • <i>Brainstorming</i> , simulazioni,                       | • Autocertificazioni  |
| 5. Modello organizzativo                | • Sistema qualità Iso 9000                                    | • <i>Problem solving</i>                                    | • Verbali   |
|   |   |   | • Produzione alunni   |
|   |   |   | • Indicatori  |
|   |   |   | • Triangolazione  |

(esempio: si tengono delle riunioni con *brainstorming* e interventi liberi fra gli insegnanti per migliorare le prestazioni professionali) e il coinvolgimento del soggetto semiesterno (esempio: si fa un questionario per sapere come genitori e studenti la pensano sul modello organizzativo). La tabella rappresenta un dispositivo autovalutativo nel senso che indica possibili correlazioni funzionali e operative fra: oggetti dell'autovalutazione in quanto parti strategiche del sistema, strumenti "dedicati" e loro caratterizzazione in relazioni agli scopi e alle situazioni da indagare. Ma lo schema operativo ancor prima di essere un dispositivo autovalutativo è un dispositivo di ricerca, in cui si integrano oggetti e strumenti per conoscere una realtà complessa, in questo caso il sistema scuola.

Le esperienze realizzate dalle dieci scuole paiono essere un esempio significativo di come possano essere avviati dall'interno degli istituti scolastici percorsi di autoanalisi, partendo da situazioni concrete, caratterizzate da elementi di discontinuità e disagio. Tali percorsi pare inoltre che possano diventare momenti propulsivi per elaborare modelli di indagine, progettare strumenti, ricavare dati strutturali, correlazioni articolate ed informazioni plurime sull'istituzione nella quale si lavora.

Ciò che può prendere corpo è un processo autonomo di ricerca, fortemente centrato sulla responsabilità degli operatori, sulla condivisione delle decisioni e delle scelte relative ad ambiti di intervento. Il processo si avvale inoltre della costruzione e della condivisione di indicatori e metodologie, ma necessita della disponibilità ad imparare dall'esperienza, a porsi con problematicità e criticità di fronte alla realtà educativa e alle sue molteplici e complesse sfaccettature.

Se è vero che porsi il problema della valutazione-autovalutazione di un istituto o di qualche suo processo è già iniziare un percorso di riflessione, perché significa accettare di non esser perfetti e sapere che esiste sempre qualcosa che si può migliorare, come significa che si accetta la teoria della complessità del sistema scuola, inesorabilmente tale presa di coscienza, sostanzialmente maturativa, oltreché apparire in linea con l'apparato normativo e scientifico, comporta l'assunzione, consapevole o meno, di numerosi altri principi di carattere metodologico e operativo tipici del mondo della ricerca.

Fra di essi ve ne sono di più e meno recentemente diffusi ed acquisiti dalla ricerca e dalle diverse scienze che interagiscono con la cultura educativa. Anche solo in un rapido elenco si possono citare i seguenti: l'esistenza e non con-

trapposizione fra dimensione quantitativa e qualitativa della conoscenza e relativi strumenti; l'idea che l'azione educativa sia un processo di produzione e di erogazione di un servizio, in cui sia possibile riconoscere sia fasi peculiari, sia fasi proprie di altri processi e servizi, quali: la progettazione, la realizzazione, il prodotto; l'idea che anche nell'organizzazione scolastica esista qualcosa di imponderabile, difficile da far emergere, ma che ciò non ne impedisca uno studio il più possibile concreto; il principio dell'importanza del contesto e dei condizionamenti sociali e strutturali; l'assunto da una parte dell'esistenza della risorsa umana peculiare di ogni singola istituzione e dall'altra che tale risorsa possa essere razionalizzata, usata meglio, aumentata con processi di formazione ed autoformazione, che passano anche attraverso l'utilizzo di servizi di rete.

Ci sembra che la base epistemologica rappresentata dagli assunti soprariocordati sia ampiamente connessa non solo alla dimensione della ricerca, ma anche a quella del progetto. Chiunque voglia mettersi sulla strada della valutazione-autovalutazione (in modo non solo spontaneo), come dimostra la testimonianza di alcune scuole che già conducono queste esperienze per migliorare il loro servizio, deve avere il coraggio e la pazienza di provare a pensare e realizzare un progetto valutativo-autovalutativo in atteggiamento di ricerca. Occorre iniziare una riflessione, raccogliere dati, analizzarli, snidare i problemi, condurre ragionamenti lunghi più di un anno, ricordare, costruire, anno dopo anno, repertori di strumenti, accumulare sapere, verificare ipotesi, documentare, raccogliere esperienze e confrontarsi, essere in rete.

La tabella che segue, *Elementi per progetti di ricerca di valutazione-autovalutazione*, desidera porsi come esempio di sutura fra ricerca e progetto, oltre a tentare di offrire un concreto esempio di fattibilità autovalutativa<sup>3</sup>.

1 Nove esperienze maturate nella ricerca-azione più una, aggiunta per la sua specificità, sono pubblicate con buona parte della documentazione anche strumentale in P. Senni, A. Bonora, (a cura di), *Valutazione & Autovalutazione - Per una nuova cultura della valutazione, Dieci scuole raccontano, Dal dire al fare*, T.E.M.I. S.p.A., Bologna, 2001.

2 Utilizziamo l'espressione valutazione-autovalutazione, per comunicare l'idea che l'autovalutazione in buona parte utilizza gli stessi paradigmi scientifici della valutazione. In un precedente contributo abbiamo presentato un'ipotesi forte dei rapporti possibili fra eterovalutazione ed autovalutazione, vedi ivi nota n.° 1.

3 La tabella è presa da P. Senni, A. Bonora, *op. cit.*, pag. 298.

# AUTOVALUTAZIONE: opportunità e vincoli

## Elementi per progetti di ricerca di valutazione - autovalutazione

| Fasi e obiettivi   | Azioni  | Strumenti  | Ore e persone coinvolte   | Risultati attesi  | Responsabile  |
|--|---|--|---|---|---|
| <b>Sensibilizzazione e informazione</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagine sul sapere esistente nell'istituto in fatto di autovalutazione e autoanalisi e relativa problematizzazione</li> <li>• Corso di aggiornamento sull'autovalutazione e autoanalisi d'istituto</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussione, questionario</li> <li>• Interventi di esperti; studio di esperienze attuate in altri istituti e bibliografia</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tre ore</li> <li>• Tutto il collegio</li> <li>• Dodici ore</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eneucleazione di domande e relative risposte (Cos'è l'autovalutazione? A cosa serve? ecc.)</li> <li>• Conoscenze/competenze progettuali</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigente o funzione obiettivo POF o funzione o qualità-autovalutazione</li> <li>• Collegio dei docenti</li> </ul>   |
| <b>Decisione di impegno</b>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delibera del Collegio dei docenti e del Consiglio di Istituto con mandato a un gruppo di lavoro</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maturazione di una volontà unitaria</li> <li>• Adozione di un modello di autovalutazione</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutte le componenti che erogano e fruisciono del servizio</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La decisione fa parte della politica dell'istituto e della sua mission</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigente e Presidente Consiglio di Istituto</li> </ul>  |
| <b>Costruzione del progetto di valutazione-autovalutazione</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adozione di una strategia progettuale</li> <li>• Documentazione e ricerca</li> <li>• Elaborazione di liste di indicatori e check list</li> <li>• Individuazione zone di sofferenza, obiettivi, azioni migliorative</li> <li>• Ratifica del Collegio, del Consiglio di Istituto e dell'Assemblea Ata</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionari, colloqui, lettura di verbali, reclami, segnalazioni dei consigli di classe e del personale ATA</li> <li>• Bibliografia</li> <li>• Consultazione altri istituti</li> <li>• Rete</li> <li>• Esperti</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dieci ore</li> <li>• Gruppo ristretto incaricato dal Collegio</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progetto di fattibilità fedele al mandato e su cui ci sia il consenso di tutte le componenti</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funzione obiettivo POF o Coordinatore del "gruppo qualità" o "di miglioramento"</li> </ul>   |
| <b>Realizzazione e monitoraggio del progetto</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizzazione di quanto previsto</li> <li>• Controllo dell'andamento delle fasi, dei tempi, delle funzioni, ecc.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelli previsti in concreto dalle azioni</li> <li>• Check list, riunioni, osservazioni, microindicatori</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• I tempi previsti nel progetto</li> <li>• Numero ore suddivise fra i diversi strumenti di osservazione</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Superamento e miglioramento delle zone di sofferenza</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigente</li> <li>• Funzione obiettivo POF o Coordinatore del "gruppo qualità" o "di miglioramento"</li> <li>• Responsabili dei processi interessati dal progetto di miglioramento</li> </ul> |
| <b>Valutazione dell'andamento del progetto e dei risultati</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentazione</li> <li>• Raccolta dati con indicatori</li> <li>• Stesura rapporto</li> <li>• Verifiche varie</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Microindicatori</li> <li>• Questionari a tutte le componenti interessate</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dieci ore</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Validazione e correzione del processo di autovalutazione e degli strumenti utilizzati</li> </ul>   |   |

di Anna Bonora  
e Claudia Vescini  
IRRE Emilia Romagna

## Il Piano nazionale cinema dopo il primo anno di realizzazione

**Nell'attuale riforma dei curricula, l'educazione all'immagine acquista una ulteriore valorizzazione; gli IRRE regionali, sotto il patrocinio del Ministero P.I., hanno dato vita ad un piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola, allo scopo, tra l'altro, di individuare elementi di continuità dalla scuola materna alle superiori e di fornire ai docenti una formazione dai caratteri unitari.**

### Le valenze multiple

Nell'anno scolastico 1999-2000 è iniziato un piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola, patrocinato dal Ministero della Pubblica Istruzione (Coordinamento Formazione insegnanti).

Tale importante progetto è stato pensato e coordinato dall'IRRSAE Lazio in collaborazione con l'Università degli Studi di Roma Tre (Dipartimento della Comunicazione Letteraria e dello spettacolo) ed è stato realizzato dal sistema IRRSAE nel suo complesso.

Il Piano ha valenze multiple, tutte estremamente importanti, quali:

- la valorizzazione dell'ambito specifico dell'educazione all'immagine previsto dalla attuale riforma dei curricula;
- la delineazione di un curriculum in continuità dalla scuola materna alle superiori;

- un aggiornamento e una formazione docente con caratteri unitari;
- una progettualità specifica dei vari problemi pedagogico didattici e contenutistici da affrontare;
- una sperimentazione di didattica laboratoriale in continuità verticale.

L'iniziativa di carattere pluriennale si è sviluppata in fasi nazionali e regionali. Qui di seguito si illustrerà il lavoro compiuto nella nostra regione.

**Le connotazioni del piano regionale: una continuità ideale della formazione artistica e un parternariato vero**

A livello di coordinamento IRRSAE (Anna Maria Arpinati, Anna Bonora, G. Gliozzi e Claudia Vescini) era molto ben presente il problema di sensibilizzare la scuola sull'importanza di fondare un percorso ideale in fatto di formazione di materie artistiche, secondo il quale - partendo dalla scuola materna e primaria - si arrivasse gradualmente fino all'Università; l'idea di una **continuità ideale della formazione artistica** doveva interessare la scuola sia sotto il profilo pedagogico didattico (delineazione dei contenuti pregnanti, le scelte metodologiche, i tempi didattici congrui), sia sotto l'aspetto organizzativo (quali e quanti spazi riservabili nella scuola in una logica di flessibilità).

Altro problema importante che si voleva affrontare era quello di implementare un **parternariato corretto** come strumento di grande arricchimento pedagogico - didattico nell'insegnamento dei linguaggi artistici.

Un parternariato vero tra scuola ed artista (in questo caso l'esperto)

è una forma di collaborazione autentica, in cui si realizza una significativa messa in comune di saperi affini, ma nello stesso tempo specializzati; non si tratta di un semplice e riduttivo affiancamento di conoscenze e competenze, ma un rapporto di intesa e di comunanza tale che si possa progettare e creare un intreccio di percorsi e processi educativi condivisi. Il parternariato, in ambito di apprendimenti artistici, consente una qualità diversa e un orizzonte più vasto e articolato; da una parte l'artista o l'esperto incarna un sapere alto, vivo, specialistico, ma staccato dalla realtà educativa; dall'altro l'insegnante che, pur possedendo competenze sulle stesse tematiche, ha una conoscenza diretta ed articolata del mondo scolastico in cui si trova ad interagire, dei modi di insegnare ed apprendere, dei contenuti, delle modalità comunicative appropriate all'età cognitiva ed emotiva degli allievi. Attraverso un rapporto di parternariato l'artista e il docente fanno della progettazione un'esperienza attiva, comune e condivisa.

### L'inizio - febbraio 2000

La fase regionale del "Piano di promozione della didattica del linguaggio cinematografico" ha comportato un atto iniziale molto sofferto: la scelta di 25 scuole della regione e di 50 docenti, due per ogni scuola, sezione o classe. I tempi stretti e l'esiguità del numero, imposti dai responsabili nazionali, ha fatto sì che ci si rivolgesse a quelle scuole che già in precedenza avevano risposto a questionari sul teatro, nella presupposizione che se c'era il teatro con molta probabilità ci sarebbe stato anche il cinema.

Oltre alla scelta delle 25 scuole,

occorreva scegliere una équipe di esperti sia per la formazione unitaria docente sia per il parternariato dei laboratori.

La scelta è caduta sull'Università degli Studi di Bologna, Dipartimento Musica e Spettacolo, in particolare sull'équipe del professor Costa.

Il Piano regionale, inoltre, ha portato ad una diversa scansione della formazione unitaria, della progettualità comune e dei laboratori in parternariato. L'équipe regionale ha deciso di unificare i momenti della formazione unitaria e della progettualità in parternariato e di posizionare alla fine i laboratori; il piano nazionale invece aveva previsto che a singoli momenti di formazione unitaria e progettualità comune si avvicendassero da subito i laboratori nelle classi interessate.

### **Incontro propedeutico – Aprile 2000**

Nei locali dell'IRRSAE s'è tenuto un incontro con le scuole prescelte; il carattere propedeutico di tale riunione era giustificato dal fatto che, oltre ad illustrare il piano nei suoi momenti più importanti e presentare gli attori dell'impresa, bisognava instaurare con le scuole stesse una sorta di patto che prevedeva impegni precisi da parte delle scuole stesse: la continuità della formazione e della progettualità, la continuità del lavoro laboratoriale, l'immissione del piano nel POF della scuola.

Le scuole dovevano garantire cioè serietà di intenzioni e di impegni per un piano che aveva il carattere di intervento complesso (formazione, progettualità, attività nei laboratori) e perdurante nel tempo.

### **Primo incontro di parternariato: formazione e progettualità unitarie - maggio 2000**

I lavori del primo corso di formazione unitaria e di progettualità in

parternariato hanno avuto i caratteri della residenzialità; in tale contesto i docenti provenienti da tutti gli ordini di scuola hanno lavorato su temi specifici del linguaggio cinematografico, quali il pre-cinema, l'inquadratura, il fuori campo, il punto di vista, l'inquadratura sonora, i movimenti di macchina, l'ambiente e l'illuminazione. Tali temi sono stati affrontati dal prof. Costa e dalla sua équipe. Inoltre da parte del gruppo coordinatore s'è ritenuto opportuno aprire una "finestra" sui saperi essenziali del Documento Berlinguer che ha consentito di delineare una cornice che offrisse un senso pedagogico agli interventi degli esperti, offrendo riflessioni sull'importanza di dar nuovi spazi ai saperi artistici, in particolare appunto al linguaggio cinematografico e sulla valenza educativa di tale linguaggio visto in un'ottica di equilibrio tra i saperi, di trasversalità disciplinare e di curricularità verticale. Il Documento dei saggi precisa, infatti, che le arti sonore e visive, insieme con il cinema e il teatro, vadano tolte dalla marginalità in cui in genere sono collocate e vadano posizionate nella sfera di quei linguaggi il cui insegnamento deve impegnare fortemente la scuola nel suo complesso.

In particolare il linguaggio cinematografico ed audiovisivo, essendo pluricodico, offre un ricco bagaglio di potenzialità comunicative, messaggi, valori che vanno affrontati con serie ed allenate capacità di lettura attiva e consapevole fino al raggiungimento e all'interiorizzazione di competenze critiche ed estetiche. Lo sviluppo di una sensibilità estetica ed artistica può avvenire attraverso metodologie attive e coinvolgenti che valorizzino l'esperienza emozionale, l'immaginazione e la creatività e non solo la sfera cognitiva; il tutto pensato in un percorso formativo in continuità che ponga al centro il soggetto e la costruzione della sua identità.

In tale momento residenziale sono stati introdotti i primi momenti di progettualità, organizzati per gruppi in base all'ordine di scuola e caratterizzati da un'iniziale strutturazione del rapporto di parternariato tra i docenti e gli esperti. La finalità era quella di dar corpo ad una medesima progettualità educativo - didattica tra i docenti e gli esperti, che successivamente avrebbe dovuto trovare concreta attuazione nei laboratori di sperimentazione.

### **Secondo incontro di parternariato: formazione e progettualità unitarie – settembre 2000**

Nel settembre 2000 si è realizzato il secondo corso residenziale di formazione e progettazione unitarie. I temi affrontati sono stati: il montaggio, la narrazione e il punto di vista, il suono e l'interpretazione del film come testo.

In questa occasione il *concetto di parternariato* è stato trattato nei suoi aspetti più delicati e lo si è visto in una dimensione europea. E' parso infatti importante dare nuovi strumenti conoscitivi ed organizzativi alla scuola per gestire in maniera corretta e fruttuosa i rapporti con l'esterno e in modo particolare con gli esperti e gli artisti. Tutti i saperi artistici possono avere una rete privilegiata con chi fa dell'arte la propria vita; tale rapporto può rappresentare una vera occasione di rinnovamento anche per la scuola stessa. Tuttavia la scuola ha proprie finalità e proprie specificità e non deve mai appaltare all'esterno un sapere, ma deve gestire con serietà ogni campo educativo e didattico di cui deve essere a conoscenza nei contenuti e nelle metodologie.

I docenti, dunque, insieme con gli esperti hanno preparato con cura la fase laboratoriale, concordando i tipi di testualità, le modalità di analisi, le metodologie, la scansione dei tempi didattici e degli interventi (chi fa cosa, quando, come),

la valutazione degli apprendimenti e la documentazione dei lavori svolti.

### **Terzo incontro di parternariato: i laboratori nelle scuole**

I laboratori sono stati attivati nei mesi di ottobre e di novembre in tutte le scuole partecipanti al progetto. I contenuti trattati sono stati incentrati su tre temi:

- l'inquadratura e la realtà
- l'inquadratura e il movimento
- l'inquadratura e il montaggio.

I percorsi didattici sono stati ancorati alle programmazioni educative e didattiche di ogni insegnante, contestualizzando le proposte filmiche, in base alle esigenze, agli interessi e alle esperienze in atto nelle classi. Si è dato spazio ad una didattica operativa, intessuta di risvolti teorici, incentrata sul testo, in questo caso filmico, realizzata attraverso metodologie attive ed interattive, in un processo di ricerca-azione. La trasversalità del linguaggio cinematografico è stata significativamente rimarcata, così

come sono stati attuati percorsi in continuità a livello orizzontale e verticale, all'interno cioè di ogni segmento formativo e lungo un percorso ideale che si dispiega dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, alla scuola secondaria, creando una rete di scuole che hanno messo in comune esperienze, riflessioni e materiali.

Tutta l'attività laboratoriale è stata ampiamente documentata dai docenti attraverso relazioni scritte, fotografie, disegni, videocassette, CD Rom, produzioni degli alunni; sono state messe a punto numerose modalità di verifica degli apprendimenti e sono stati approntati questionari di gradimento dell'attività svolte. Inoltre il rapporto di collaborazione tra docenti ed esperti è stato valutato sia dai docenti che dagli alunni.

### **Quarto incontro di parternariato: un seminario finale di riflessione e socializzazione**

La prima annualità del Piano si è conclusa con un convegno tenuto

nel febbraio 2001 presso il Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna, dal titolo "Scuola e cinema/Cinema e scuola: esperienze e scenari in Emilia Romagna", in occasione del quale si è fornita una valutazione del percorso complessivo effettuato, attraverso gli interventi della referente del Piano Nazionale, Michela Costantino, dell'IRRSAE Lazio, della scuola nazionale di cinema, A. Guarino, del Prof. Costa e della sua équipe, dei referenti IRRSAE responsabili e dei docenti coinvolti nell'esperienza.

In tale occasione sono state presentate le linee generali della seconda annualità, che partirà nel settembre 2001. La prosecuzione del Piano nazionale di promozione della didattica cinematografica e audiovisuale consentirà ulteriori riflessioni ed esperienze educative in vista di un'offerta formativa curricolare incisiva e pregnante. ■

## Il cinema entra in classe

di *Maria Rita Toschi*  
*Insegnante*

**Avviare gli alunni a decodificare il linguaggio cinematografico significa anche fornirli di strumenti validi per intuire il dialogo tra il regista e noi e, soprattutto, per imparare a riconoscere il proprio percorso interiore.**

"Ciak, si gira!" mi disse Alda, oggi mia cara amica. Con lei ed un gruppo ristretto di altri colleghi ho condiviso le

avventure e disavventure di un intero anno scolastico. "Il cinema entra in classe". Così aveva esordito, con l'entusiasmo che la contraddistingue, all'inizio dell'anno, prima che ci conoscessimo a fondo.

Le avevo allungato un'occhiata un po' tra lo stranito e il diffidente, così come si può guardare un marziano. "Ma cosa vuole, questa, che piomba qui con la pretesa di dirci quello che dobbiamo fare. La gente è proprio strana!" In quel momento rividi tutti i filmati con cui avevo arricchito le mie lezioni di storia o di letteratura; riandai col pensiero alla grande gioia provata nel condividere con i ragazzi quel capolavoro che è e resterà "la grande illusione" di Renoir.

**Il Presidente della Repubblica con Decreto n. 190 del 6 marzo 2001 (pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 118 del 25.3.2001) ha emanato il regolamento concernente l'organizzazione degli Istituti Regionali di Ricerca Educativa. Il nostro istituto, pertanto, cambia denominazione, diventando IRRE per l'Emilia Romagna. Restano invariati i recapiti postali, telefonici e telematici.**

Ma ecco il punto. Come fanno, i ragazzi, a non restare estasiati di fronte a tanta profondità di pensiero, a tanta arte?

Se il primo loro sbadiglio mi aveva scandalizzata, il secondo, il terzo ed i successivi mi avevano ...uccisa!

Oggi sono d'accordo con Alda: far vedere dei film, anche quando si tratta di capolavori, non è far entrare il cinema in classe. Progetto cinema significa "iniziare" i giovani al cinema; dare loro gli strumenti per intuire il dialogo che il regista intrattiene con noi attraverso le immagini. Immagini che sono sue e portano le sue impronte digitali, il timbro della sua voce. Ogni scena è frutto di scelte pensate, meditate, limate. Amate. Perché solo dove c'è amore c'è arte. Trasmettere ciò significa dare ai ragazzi gli strumenti per decodificare un linguaggio che è specifico, perché passa attraverso una sua grammatica: il montaggio, la luce, i piani, le sequenze, il suono. Come tale va studiato ed appreso. E diventa cultura.

Secoli di tradizione hanno tanto elevato il nostro spirito da renderlo atto a cogliere e a compenetrarsi nelle più vibranti profondità dell'espressione, verbale o scritta che sia. Ma questa arte non è accessibile a tutti, né da tutti condivisa.

Inutile negare che rimaniamo

completamente disorientati di fronte alla disinvoltura e, occorre dire, alla maestria con cui le nuove generazioni gestiscono e dominano la realtà computerizzata. Ma il libro, spesso, le sgomenta. Già altre volte mi sono persa in un mare di riflessioni per cercarne i motivi. Ho concluso, tirandone fuori un nulla di fatto, che la colpa è del terzo millennio che avanza. A ogni buon conto, data la complessità del tema, ritengo contrario al benché minimo buon senso discuterne in questa sede. Resta il fatto che la pagina scritta non dà ai nostri ragazzi le emozioni che dava a noi, non sollecita in loro l'immaginario, anzi la trovano lenta e, spesso, troppo lunga.

L'immediatezza dell'immagine, al contrario, li cattura.

Anche se non colgono l'immane fatica che la precede, per renderla così perfetta, così evidente, così *semplice e spontanea*.

Mi sembra chiaro, ora, che renderli capaci di leggere un film significa fornire loro gli strumenti per imparare a distinguere un film culturale da un film "spazzatura", significa dare loro una importante chiave di lettura per leggere la realtà che li circonda, per ascoltare la voce di registi che sono dei Maestri d'opera in nulla subalterni ad altri maestri della letteratura. Chaplin, e non solo, insegna.

Ma significa anche entrare in contatto con loro, i nostri ragazzi, così fragili e forti allo stesso tempo, così intelligenti e intuitivi, ma così frettolosi ed impazienti.

Riusciamo davvero a catturare, e soprattutto, a mantenere alta la loro attenzione per più di ... Comunque è veramente per poco tempo!

Ma la cultura, la tradizione, la letteratura, dove vanno a finire?

"Il cinema è vita!" Mi rifaccio sempre alla mia amica Alda che questo mi ha detto e ripetuto, perché questo i suoi maestri le hanno insegnato. Ed è vero.

Il cinema, quello vero, parla dell'Uomo e della Vita, della Gioia e del Dolore, del Tempo e della Eternità. Tocca le corde più profonde del nostro essere. Basta imparare a guardare al di là della storia in se stessa. Anche i racconti vanno letti tra le righe, tra esse va cercato il loro significato profondo, il dialogo che l'autore intrattiene con noi e con se stesso contemporaneamente.

Tuttavia vi posso parlare di quanto è capitato a me, personalmente. Avendo da poco terminata l'analisi di un film assieme ai ragazzi, ho chiesto loro di provare ad analizzare un racconto, di scinderlo nelle sue parti più importanti, di trovarne i significati più profondi, in una parola di farne l'analisi.

Mi hanno colto di sorpresa! Mi hanno spiazzata completamente. Ero così pronta ad intervenire, a guidare, ad indirizzare, ad interpretare, ad esercitare, in una parola, il mio sacro compito di insegnante! Nulla di tutto questo.

Il sistema dell'analisi era stato colto ed adattato al testo scritto con la naturalezza e la spontaneità che contraddistingue i ragazzi quando vengono coinvolti in "qualche cosa" che li intriga ed interessa. Per analogia.

Oggi vogliono, e mi chiedono, molto di più: scrivere una storia, ideata da loro. Ne vogliono fare un film. Tutto loro.



di *Andrea Cavallari*  
Insegnante

### Moduli di apprendimento e curricoli modulari - i vantaggi per l'apprendimento

**La didattica modulare – che si basa sull'acquisizione di competenze – è in grado di ampliare le conoscenze disciplinari e di facilitare gli studenti nella gestione delle difficoltà di apprendimento.**

#### 1. La scuola "flessibile"

In una società che cambia e si evolve con una rapidità a tratti sorprendente, la scuola dell'autonomia e delle grandi riforme sta cercando di dare risposte più adeguate rispetto al passato ai nuovi bisogni formativi.

In tale cambiamento, la parola "flessibilità" entra a pieno titolo.

Le motivazioni a favore di una impostazione flessibile della didattica sono molteplici, tra cui:

- la necessità di adeguarsi ai mutamenti sociali e culturali;
- la necessità di garantire ad ogni cittadino almeno un bagaglio culturale di base per poter essere protagonista della propria esistenza, in un discorso più ampio di "pari opportunità" per tutti e per tutte;
- la necessità di fronteggiare in maniera decisa il problema dell'insuccesso scolastico e, più in generale, del disagio.

Come sottolinea la Di Falco, le principali cause dell'insuccesso scolastico sono da ricercare innanzitutto nella carenza di motivazione da parte dello studente, nella mancanza di un adeguato metodo di studio e in un errato approccio ai saperi.

È in quest'ottica che vanno lette la rivoluzione che sta vivendo la scuola italiana e la legislazione che ne sta traducendo i principi ispiratori, prima su tutte l'autonomia organizzativa e didattica.

Esiste, peraltro, il rischio che il concetto di flessibilità possa comportare un senso di disorientamento, di pre-

carietà e di disequilibrio addirittura peggiore della rigidità che a lungo ha caratterizzato la scuola.

In una società che cambia velocemente, dove c'è anche chi "non tiene il passo", la flessibilità è per molti versi lo scotto che si è costretti a pagare per sopravvivere (Domenici). Ecco allora che si origina la necessità di fissare alcuni punti fermi e soprattutto una consapevolezza del percorso educativo che si va ad elaborare e a proporre.

#### 2. Programmare per moduli: i perché di una scelta

Una delle risposte possibili è rappresentata dalla didattica modulare, basata su unità semplici che, all'interno di un sistema più complesso, si sviluppano partendo dai nuclei fondanti dei saperi formali, tenendo conto del pregresso degli studenti e senza peraltro tralasciare gli *input* che arrivano dai saperi quotidiani.

Lavorare per moduli significa ragionare in termini di acquisizione di competenze certificabili, spendibili, trasferibili e capitalizzabili in altri contesti, in un tempo definito e con strumenti e metodologie diversificate. Procedere in questo modo offre perciò un duplice vantaggio: se da un lato può servire a facilitare gli apprendimenti relativi alle discipline curriculari (intese anche in un senso trasversale ed interdisciplinare), dall'altro risulta strategico nella gestione delle difficoltà che gli studenti incontrano e con cui, a volte, letteralmente si "scontrano".

Una didattica modulare (flessibile ma organizzata) permette quindi di personalizzare gli interventi sulla base degli stili, dei modi e dei tempi di apprendimento, che non sono uguali per tutti.

In tal senso un'ulteriore ricaduta positiva è rappresentata dalla possibilità di gestire il lavoro in maniera dinamica: a seconda delle situazioni, si può avere come destinatario l'intero gruppo-classe o gruppi più o

meno ristretti di studenti.

Queste modalità di lavoro contribuiscono inoltre alla creazione di un clima positivo all'interno del gruppo, "sfumando" il più possibile le differenze verso il basso e verso l'alto o, per meglio dire, offrendo risposte diverse a bisogni formativi e stili di apprendimento diversi (rinforzi ed eccellenze), senza per questo penalizzare - quando non addirittura "marchiare" - chi è in difficoltà.

Va da sé che ragionare su queste premesse implica inevitabilmente un ripensamento del ruolo dell'insegnante e, in generale, della scuola nel suo complesso.

Nel concetto di "autonomia" (didattica, organizzativa, di ricerca e sperimentazione ...) rientra una scuola che, superando il modello rigido, burocratizzato e centralizzato, consente di leggere meglio i bisogni della propria utenza e di rispondere ad essi con maggiore efficacia.

In questo sistema di riferimento, l'insegnante deve necessariamente mettere in discussione la propria figura, senza perdere mai di vista la dimensione collegiale del proprio lavoro (tra l'altro ufficializzata dall'adozione del Piano dell'Offerta Formativa da parte del Collegio dei docenti).

Lavorare per moduli significa anche basarsi su motivazioni e scelte comuni e condivise: nel momento in cui si decide di avvalersi di metodologie che favoriscano un apprendimento per costruzione e rielaborazione critica di conoscenze e quindi la costruzione di una mappa di competenze), non è pensabile ragionare in maniera settoriale o poco incline al lavoro di gruppo.

La professionalità docente si basa e continuerà necessariamente a basarsi su queste fondamenta, che peraltro sono molto simili ad alcune delle motivazioni di fondo che si vorrebbe facessero parte del percorso formativo degli studenti: "una sorta di architettura dell'intero sistema di formazione" (Domenici).