

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

Anno 1998 n. 3
Maggio - Giugno 1998

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

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

Direzione

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

Comitato di redazione:

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

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

Grafiche Galeati

Redazione:

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

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriali

- 2** Superdotati a scuola di *F. Frabboni*
3 La mia valutazione di *A. Luisi*

▼ Area politico - istituzionale

- 4** Progetto d'istituto e carta dei servizi di *I. Summa*
6 La città, la scuola, ancora di *D. Ferrari*

▼ Area pedagogico - culturale

- 12** Le parole dell'autonomia di *F. Piazzi*
14 Le parole della ricerca di *P. Senni*
16 La bozza dei Contenuti essenziali di *M. Colombo*

▼ Conferenza di servizio IRSSAE ER

- 19** Per un Osservatorio IRSSAE dell'innovazione scolastica di *F. Frabboni*
20 IRSSAE e ricerca-azione di *F. Frabboni*
21 Procedure e tempi della progettazione di *L. Lelli*
24 La ricerca IRSSAE nella prospettiva delle riforme di *A. Luisi*
26 Aiutare l'autonomia di *I. Summa*

▼ Area didattico - professionale

- 28** Uno sportello ante litteram per la scuola materna di *A. Bergonzoni*
29 Gli IRSSAE per la scuola dell'infanzia di *A. Bergonzoni*
M. Cervellati
30 Luigi Bombicci - un educatore di *R. Vignoli*



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 21.8.98

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

di Franco Frabboni

Superdotati a scuola bambini in quarantena

Nell'equivoco fra "iperdotati" e "fenomeni", la scuola italiana sceglie l'adeguamento-appiattimento verso una normalità ostentata dalla pedagogia egemone di casa nostra.

Superdotato? Per favore, abbassa la voce. Vuoi crearmi un sacco di guai con i colleghi, le famiglie, il direttore? Vuoi farmi recapitare un "avviso di garanzia" per abuso di potere professionale? Non è compito di noi docenti avventurarci oltre le frontiere (sacrileghe?) della "normalità" cognitiva.

Questo è l'abituale "copione" del dialogo tra insegnanti se viene inavvertitamente sibilata la parola "iperintelligenza".

E allora la domanda è un po' questa. Perché l'interrogarsi sull'immagine di un'infanzia cognitivamente "supercarrozzata" fa deterministicamente scattare resistenze paure censure? E come si configura questa cultura-contro (il potenziale intellettuale del bambino e della bambina) che dispone, per l'appunto, di un variato repertorio di sponsor – consci ed inconsci – che instradano l'opinione pubblica (il "senso comune") su una falsa pista interpretativa e progettuale della natura, dei bisogni, delle aspettative, della formazione dell'infanzia dall'intelligenza over? Chi sono i falsi profeti di questo tabù dell'intelligenza infantile?

Non è certamente agevole tentare di rispondere a questo set di domande. A partire dalla consa-

pevolezza della possibile precarietà-unilateralità-assiomaticità delle nostre risposte, rivolgere, comunque, senza complessi, un'imputazione di responsabilità nei confronti della Pedagogia (idealistica e spiritualistica) che presidia stabilmente l'intero sistema formativo del nostro Paese.

Questa l'imputazione di responsabilità. La Pedagogia egemone di casa nostra (quella che occupa ininterrottamente da mezzo secolo le stanze del Ministero della Pubblica Istruzione) professa e ostenta un'ideologica ostilità nei confronti del potenziale intellettuale del bambino, della sua "scatola-nera", della sua mente quale sorgente di autonomia, libertà, emancipazione etico-sociale.

La cultura pedagogica di Stato da sempre divulga un identikit di bambino (e di bambina) a una dimensione: tutto "sentimento" e "spontaneità" e niente intelligenza-conoscenza-cultura. Questo spiega l'imbarazzo, la cautela e financo l'avversione della Pedagogia di Stato allorché si leva qualche voce a difesa dei diritti dei bambini superdotati. Una Pedagogia, lo ribadiamo, da sempre portavoce (cassa di risonanza) della mitizzazione filetica dell'infanzia (teatro esclusivo di amore sentimento fantasia), a scapito della sua sfera cognitiva: dipinta spesso come la frontiera del peccato originale del bambino e della bambina. Questa criminalizzazione della sfera intellettuale (ineludibile per poter pensare con la "propria" testa) identifica dunque il rispetto dell'infanzia con la mortificazione-congelamento del suo cervello, tenuto intenzionalmente agli arresti scolastici per dare modo al bambino e alla bambina di abitare il più a lungo pos-

sibile nell'eden dei loro buoni sentimenti, nella nuvola beata e felice della loro "ignoranza". Come dire, la crescita mentale nei primi gradi della scolarizzazione – è la tesi "mostruosa" della Pedagogia di Stato – scipperebbe il bambino e la bambina del diritto ad esistere come mondo sentimentale, mitico, irrazionale. E pertanto va frenata!

Questa antica e ricorrente presa di posizione ideologica delle "stanze" ministeriali nei confronti dei potenziali cognitivi dell'infanzia ha stampato presso l'opinione pubblica un'identità deformata (in negativo) dell'infanzia superdotata. Questo, l'immaginario collettivo che scatta ogni qualvolta viene pronunciata la parola "iperdotato": è un bambino da deridere, da censurare, da compatire. È un'infanzia che fa paura al diffuso "senso comune". È un'infanzia dalla quale occorre difendersi. Come?

Caricaturizzandola, deformandone l'immagine esistenziale. E così viene capziosamente presa in giro (come infanzia "secchiona"), rimproverata per la sua impudicizia intellettuale (esibisce precocemente muscoli cognitivi), tollerata pietisticamente per via delle sue presunte turbe psichiche (instabilità, inquietudine, nevrosi).

Dunque, chi è contro la "naturale" maturazione della scatola nera dell'infanzia tende a falsificare l'immagine del bambino e della bambina dotati di un'intelligenza superiore.

"Sgombriamo subito il campo", afferma a questo proposito Maria Rita Parsi. "I bambini che si esibiscono in televisione, [i piccoli fans], che raccontano barzellette, riconoscono qualsiasi quadro a

Continua a pagina 5

La mia valutazione fra crediti e debiti formativi

di Armando Luisi

L'atto valutativo, soprattutto quello di fine anno, risente della logica burocratica. La marcata diffusione del contratto didattico - tuttavia - consentirà maggiore condivisione di metodi e mete.

Di chi è la valutazione scolastica? Quella che si pratica durante l'anno e quella che, alla fine, determina l'ammissione o la non ammissione alla classe successiva?

Si potrebbe sostenere che la prima è sia dell'insegnante, sia dello scolaro, data la sua preminente vocazione formativa.

Essa viene praticata durante l'anno scolastico con l'intento di offrire ai due soggetti informazioni utili per migliorare la loro azione (di insegnamento, da una parte, e di apprendimento, dall'altra). In realtà, fatte salve alcune pregevoli eccezioni, questo tipo di valutazione continua ad essere dell'insegnante e per l'insegnante (o, se si vuole, per l'istituzione scolastica).

È appena il caso di richiamare l'attenzione sulla scarsa affidabilità di alcuni strumenti di rilevazione (interrogazione e tema in testa), sull'interferenza di numerosi fattori esterni al compito che compromettono gli apprezzamenti, sulla grande diversificazione di metri, scale, misure, criteri che fanno l'insegnante buono o cattivo, facile o difficile.

È ancora persistente l'impronta burocratica, volta a passivizzare chi è oggetto di valutazione, a censurarne le difformità rispetto alle regole e alle attese, a rimarcare la diversità di ruolo e di status rispetto al titolare della

valutazione. Questa caratteristica funge da sfondo e può giustificare comportamenti congruenti ad essa: apprezzamenti effettuati senza che gli scolari ne conoscano i criteri, voti non comunicati (o resi noti a distanza di tempo), scarsa attenzione, per la correzione, ai compiti svolti a casa e tempi prolungati per la riconsegna dei compiti in classe.

E la valutazione finale? È forse più semplice pensare che sia solo un fatto dell'insegnante, giacché le decisioni hanno una ritualità, una forma e degli effetti che testimoniano icu oculi la preminenza del ruolo docente.

Pur trattandosi di un sentire comune molto diffuso, riteniamo che neanche questo atto valutativo possa essere considerato di esclusiva competenza dell'insegnante.

Non va confusa la decisione amministrativa con lo scopo prevalentemente formativo che la scuola persegue con tutti i suoi atti, anche quelli conclusivi di un anno scolastico. Né va trascurato l'effetto che la decisione presa a seguito di un apprezzamento ha sulla formazione del senso di sé, sull'autostima e sulla carriera scolastica futura degli scolari.

Trattandosi di atto con forte valenza educativa, anche uno scrutinio finale non può ispirarsi a criteri puramente aritmetici e deve evitare di cedere sia alle lusinghe del permissivismo, sia alle tentazioni del rigorismo. Dovendo evitare ogni eccesso su ciascuno dei due poli - che sono facce della medesima impronta paternalistica e autoritaria che ispira certa prossemica dei rapporti interpersonali - occorre considerare non solo l'atto in sé ma anche il suo probabile effetto su chi ne è destinatario.

Riteniamo anche che possano

esservi dei destinatari diretti (gli alunni) e altri indiretti (il gruppo classe nel suo insieme, le famiglie, la società civile): le valutazioni finali di una scuola rappresentano un forte fattore d'immagine e agiscono sulle percezioni anche dei soggetti non direttamente coinvolti. Ne è testimonianza il dibattito a diversi livelli (informali e specializzati) che da almeno tre anni si alimenta sugli scrutini di fine anno e sull'abolizione degli esami di riparazione. Le ultime decisioni ministeriali hanno introdotto i debiti formativi, per testimoniare l'insaturarsi di un nuovo modo di intendere la scuola e il rapporto insegnanti-alunni. Il debito (così come il credito) ha radici nel contratto formativo, nella condivisione di un progetto o di uno scopo, nel riconoscimento di un ruolo autonomo dell'alunno nella costruzione della sua personalità, del suo carattere e della sua cultura.

La lettura dei quadri, in questi giorni, testimonia una diffusa coerenza con i criteri ispiratori del patto e un conseguente rispetto per gli alunni. Non mancano, però, le situazioni che alimentano i contrasti e vanificano l'impegno promozionale e formativo. Non è semplice comprendere come si giustificano promozioni con quattro, cinque, sei debiti formativi (su sette - otto materie) in alcune scuole e come, invece, si venga bocciati con tre insufficienze, in altre.

Se fino a qualche tempo fa ci si interrogava sugli effetti delle facili bocciature, oggi occorre chiedersi quali effetti avranno sull'immagine della scuola le facili promozioni. Quali problemi porranno alla pratica dei valori dell'impegno e della responsabilità di cui si nutre la pedagogia del contratto?

di Ivana Summa

Progetto d'istituto e carta dei servizi ovvero, progettare e valutare l'offerta formativa

Nel rispetto di una concreta specificità delle singole scuole, l'IRRSAE ER propone un pacchetto formativo articolato, i cui contributi diversi richiamano le azioni progressive di miglioramento.

Il recente Seminario regionale "L'IRRSAE ER per l'autonomia: presentazione di un pacchetto formativo-operativo per l'elaborazione e la valutazione della Carta dei Servizi P.E.I." (Modena, 23 aprile 1998) si colloca nell'ambito di una serie di iniziative che l'Istituto sta portando avanti nelle diverse province della Regione, secondo una strategia di supporto ai processi di autonomia che le scuole stanno avviando.

Infatti, quando nell'autunno del 1997 l'Istituto avviò un progetto di ricerca mirato alla *formazione integrata* delle diverse professionalità scolastiche (Capi d'Istituto, Responsabili amministrativi e docenti di tutti gli ordini di scuola) non mancò chi ne mise in dubbio l'utilità, dato che, ormai, l'attenzione nelle scuole per tale problema era scemata e, d'altronde, tutti avevano *imparato a scrivere* un Progetto d'Istituto e una Carta dei Servizi.

Con il varo normativo dell'autonomia (Legge n. 59 del 15.3.97) questo lavoro di ricerca/formazione è risultato, invece, una scelta lungimirante e vincente, poiché l'offerta formativa della scuola e la Carta dei servizi sono diventati *strumenti operativi essenziali*. Infatti, la bozza di regolamento

sull'autonomia organizzativa, didattica, amministrativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo, al comma 3 dell'art. 4 ne *richiama* esplicitamente l'obbligo di adozione, proprio perché le scuole sono chiamate a fare le loro scelte relativamente ai curricula scolastici, alla verifica dei risultati comparati con standard nazionali, allo sviluppo del territorio.

Sono certamente queste le ragioni di fondo che hanno spinto 280 operatori scolastici ad affollare l'aula magna dell'Istituto Corni di Modena. E siamo ceti che le stesse ragioni spingeranno molte scuole dell'Emilia-Romagna ad utilizzare il *pacchetto formativo operativo* presentato nel Seminario.

Vogliamo, dunque, brevemente fornire alcune indicazioni su tale pacchetto, fermo restando che la sua pubblicazione sarà resa nota alle singole scuole insieme alle modalità di utilizzo, sicuramente all'inizio del prossimo anno scolastico.

Innanzitutto occorre chiarire bene il ruolo che gli obiettivi assumono all'interno della progettazione dell'offerta formativa della scuola. Nell'ottica di praticare concretamente anche nelle scuole – così come in tutta la pubblica amministrazione – la *qualità del servizio*, occorre innanzitutto stabilire la cornice entro la quale progettare il nuovo modo di lavorare. Ciò perché ogni sistema di qualità deve partire dalla *definizione condivisa* di obiettivi da raggiungere nel medio termine e da verificare costantemente per la conferma o la rideterminazione degli stessi.

La Carta dei servizi e il progetto d'Istituto rappresentano gli obiettivi e la dichiarazione di intenti con i quali la singola scuola si

impegna nei confronti dei propri utenti e manifesta la propria specifica identità. È, dunque, in riferimento ad essi che va progettato un sistema di qualità. Tuttavia, se è relativamente facile elaborare documenti di questo tipo, è molto complesso, invece, realizzare un intervento globale di qualità, così come la Commissione tecnico-scientifica e i ricercatori IRRSAE si erano proposti di fare.

Si può comprendere, dunque, chiaramente che lo scopo del pacchetto proposto non può che essere più limitato anche se inserito all'interno di una logica di approccio globale alla qualità, dando la possibilità alle scuole di formarsi ad una *metodologia di lavoro orientata alla qualità*, così come per gli ambiti di intervento presentati: *individuazione di aree critiche, progettazione di azioni di miglioramento, verifica in ordine ai risultati effettivamente ottenuti*.

Questa modalità di lavoro sembra, infatti, quella più adatta a contesti organizzativi che, come la scuola, sono governati da diverse culture che hanno un disperato bisogno di integrarsi: la cultura amministrativa, quella pedagogica e didattica, quella manageriale, espressa ovviamente dalle diverse professionalità esistenti. In casi come questi, sperimentare insieme azioni concrete crea sapere diffuso e collettivo, attivando un processo di vero e proprio *apprendimento organizzativo*. Si comprende come la finalità ultima del pacchetto sia proprio quella di innescare un sistema di approccio all'innovazione che non passi attraverso (e si fermi) al rispetto formale della procedura, ma stimoli interiorizzazioni di nuovi

valori di riferimento e di comportamenti coerenti tra le diverse parti del "sistema scuola".

Il pacchetto formativo è il prodotto di vari contributi che, pur avendo un taglio diversificato, possono essere riportati allo schema metodologico delle azioni progressive di miglioramento.

Chiarito ciò, facciamo qualche cenno agli ambiti esplorati e contenuti nel pacchetto: analisi delle aspettative degli utenti del servizio scolastico; fattori, indicatori, standard di qualità dell'organizzazione didattica e dei servizi amministrativi; organizzazione della comunicazione interna alla scuola; patto formativo tra docenti, genitori e studenti; strutturazione del Progetto d'istituto nelle scuole autonome.

Ogni singola parte del pacchetto è stata ristrutturata in modo che sia autoconsistente, per far sì che le

single scuole possano decidere, in base ad un'autoanalisi dei propri bisogni, le aree che richiedono un intervento di *criticità funzionali* o per innovazioni indotte dalla norma (si pensi alla questione degli standard da esplicitare nella Carta dei Servizi) o da esigenze organizzative (in tale ambito si colloca, ad esempio, il processo di comunicazione).

Come risulta evidente, questa proposta formativa – e per i contenuti e per l'approccio metodologico – va ad innescarsi opportunamente nel processo di autonomia ormai in fase di implementazione, ma che richiede con urgenza strumenti innovativi, specialmente nella formazione di tutto il personale della scuola.

Sappiamo tutti molto bene, infatti, che senza formazione non può esserci cambiamento reale; ma dobbiamo anche avere chiaro che

bisogna mettere mano alla produzione di strumenti operativi, non perché pedissequamente applicabili, bensì perché funzionano da detonatori di processi euristici all'interno delle *single scuole* che, proprio per la loro *singolarità*, non possono avere modelli a cui uniformarsi.

Tutte le persone che hanno lavorato per quasi due anni su questo pacchetto, inteso come una cassetta per gli attrezzi da fornire alle scuole che si vogliono mettere al lavoro, ritengono che esso possa essere immediatamente utilizzato, a condizione che venga correttamente interpretata la concezione di formazione che lo sostiene, il modello di qualità utilizzato come riferimento, la rilevanza dell'offrire un servizio di istruzione trasparente, affidabile, responsabile e rendicontabile.

Continua da pagina 2

memoria e fanno le imitazioni non c'entrano niente con l'intelligenza superiore. Sono fenomeni creati dagli adulti. E tutti i bambini, adeguatamente preparati, potrebbero fare le stesse cose.

I superdotati sono diversi: hanno capacità di apprendimento, di intuizione e di sintesi rapidissime, mostrano interessi scientifici, danno risposte sconcertanti e fanno discorsi straordinari. Spiazzano, arrivano a conclusioni anticipate. Insomma, saltano i passaggi, sono sempre oltre¹.

La scuola di base – influenzata non poco dalle pedagogie anti-congittivistiche dominanti – si disinteressa (emarginandole) delle intelligenze che stanno sotto e sopra la "normalità". Agli ipodotati la scuola accende "disco-verde" solo sul fronte della socializzazione (dell'interazione socio-affettiva), agli iperdotati lascia ininterrottamente acceso solo un "disco-rosso", riassorbendoli e integrandoli nel grande mare nella normalità.

Soltanto l'avvento di una cultura della diversità (dalle robuste gambe pedagogiche e dal diffuso radicamento nella pratica scolastica) e di una conseguente didattica dell'individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento (rispettosa dell'uguaglianza delle opportunità, ma anche in grado di apprezzare le esuberanze cognitive degli allievi) potrà aprire finalmente le porte ad un'autentica cultura dell'infanzia che è "rispetto", "valorizzazione" dei suoi potenziali di sviluppo cognitivi e socio-affettivi, e non relegazione in quarantena lontana dai "porti" della propria liberazione ed emancipazione esistenziale.

¹ Maria Rita Parsi, in D. Mattalia, *Vita da geni*, Panorama, Mondadori, Milano, 9 maggio 1993.



di Davide Ferrari

La città, la scuola, ancora

La programmazione educativa delle scuole è anima ed espressione dell'identità, della domanda e dell'offerta culturale alla città e al territorio

Desidero svolgere due premesse. Il mio intervento nasce da una esperienza di riflessione “sulla” scuola, piuttosto che “nella” scuola. A partire cioè da un’ angolatura di “dover essere” piuttosto che da una angolatura di “essere”.

La mia esperienza si è svolta sempre sul versante delle politiche formative e scolastiche e non all’interno di una professionalità docente, direttiva o amministrativa della scuola.

Mi soffermerò, quindi, su una impostazione generale, sui temi di riferimento culturale che mi pare sottendano la realizzazione dell’autonomia delle scuole; l’autonomia concreta che a poco a poco si sta realizzando, con difficoltà e fraintendimenti, ma pure innovando profondamente la realtà italiana.

Una seconda premessa: utilizzerò i termini *territorio* e *città* come fossero intercambiabili. Non so se questo utilizzo sia corretto, deriva però da una pratica comune che forse ha un senso.

Almeno nella nostra situazione la condizione urbana si è significativamente estesa ad aree più vaste dei nuclei urbani storici: sia nella diffusione delle attività lavorative e del consumo, sia nella possibilità di frequentare i luoghi della cultura, della produzione culturale.

Sia pure con condizioni che permangono molto diverse in numerose aree (fra le quali, ma non

solo, le zone di “montagna”) la nostra regione vede la condizione urbana essere caratteristica fondamentale anche nel rapporto fra la scuola e il suo territorio.

È da questa condizione che si deve partire nell’affrontare il tema.

Come è stato detto nel passato viviamo in una regione caratterizzata da un sistema metropolitano policentrico, dove le diversità sono grandi ma la condizione di cittadinanza è assai diffusa e non può essere ristretta soltanto ai nuclei urbani tradizionalmente identificati.

PEI e autonomia

Venendo all’argomento, vorrei iniziare, citando qualche definizione. Piero Romei in un suo noto libro così definisce il PEI:

“Il progetto educativo di istituto è lo strumento con il quale l’autonomia didattica dei singoli Istituti scolastici diventa concretezza.”.

Questo può essere il nostro obiettivo: perseguire fino in fondo la possibilità, che ci è data per la prima volta, di trasformare “gli Istituti, da organi esecutori di decisioni centrali”, in “soggetti dotati di propria discrezionalità decisionale” aventi propria responsabilità.

Il PEI quindi può essere inteso come “strumento espressione dell’autonomia con il quale si definisce l’offerta formativa” da parte delle scuole.

Se questa è la sua caratteristica principale, è chiaro che siamo in presenza di uno strumento che richiede di esprimere una vera e propria strategia della scuola, una strategia rivolta ai suoi interlocutori/utenti, ma anche alla realtà esterna, al contesto sociale nel quale la scuola opera.

“Il PEI è - scrive ancora Romei -

di per se stesso uno strumento pensato come momento di apertura verso l’ambiente esterno, di uscita dall’autoreferenzialità.”.

Credo allora che occorra un chiarimento culturale sul termine “autonomia”.

Autonomia e autoreferenzialità

È giusto riprendere con forza la definizione appena citata poiché mi pare difficile negare che la necessaria scelta dell’autonomia può - al contrario di quanto si vorrebbe - tradursi in una sorta di ripristino, eventualmente coronato dai migliori argomenti, di quella autoreferenzialità, che invece è una delle grandi malattie della nostra scuola.

Si avrebbe certamente meno centralismo ma del centralismo rimarrebbe il senso di chiusura, di soffocamento professionale, di isolamento e deprivazione di ruolo che scuole ed educatori italiani tanto avvertono.

Ma è possibile una risoluzione diversa. Fenomeni oggettivi ci inducono a crederlo. Le unità scolastiche stanno assumendo già in questi anni una dimensione nuova, non senza sofferenza, per la ristrutturazione in corso della rete scolastica, e ancor di più la assumeranno nella prospettiva della piena realizzazione dell’autonomia.

Sono - e saranno sempre più - unità vaste, quindi non isolabili dalla politica delle città (che sono e saranno costrette a considerarle nelle loro scelte) e ugualmente non più nella possibilità di autoisolarsi, di non sentire responsabilità verso il territorio.

È questa una questione centrale dell’autonomia, anzi un dato di realtà molto forte che si sta delineando e che, forse, non è ancora sufficientemente metabolizzato

dai due soggetti del confronto: né dalle città, né dalle scuole.

Verso una nuova identità delle scuole

Il nuovo dimensionamento delle unità scolastiche non deve essere soltanto un meccanismo per garantire risparmio nell'impiego di strutture e di figure professionali. Deve essere una condizione per ricostruire una identità delle scuole.

Ho utilizzato il termine "identità". Si tratta, così come la parola autonomia, di un termine che richiede un approfondimento semantico.

Molti ricercatori che animano il dibattito sul presente ed il futuro della scuola, ma che spesso sono all'esterno della sua vita reale, rivolgono l'invito di riconquistare una identità alle singole scuole.

Raccogliamo la sfida. Proviamo a dire che è opportuno coniugare il tema dell'identità nei suoi due possibili aspetti: come **identità interna al fare scuola** del singolo istituto e come **identità riferita al contesto esterno** (qualcuno direbbe "tratta" dalla cultura sociale che circonda le scuole e le permea).

Definire entrambe queste identità è assai complicato.

Rispetto all'identità interna di un istituto occorre dire che stiamo qui parlando di scuole pubbliche, quindi scuole di tutti.

Non è rinunciabile il diritto ad avere scuole pubbliche che abbiano innanzitutto nel riferimento al pluralismo ed alla Costituzione un'affermazione forte di identità.

Occorre però chiedersi se sia possibile, all'interno di questo ribadimento, verificare margini di un'identità specifica dei vari e diversi istituti.

Non è facile, ma credo sia possibile, addirittura doveroso.

È possibile identificare un margine utile di identità delle singole unità scolastiche nell'articolare il proprio progetto educativo.

È possibile se si considera il pro-

getto essenzialmente come il legame di consapevolezza che deve unire la storia della vita professionale, dell'analisi e della pratica didattica che ogni singolo insegnante e l'insieme del lavoro comune della scuola hanno costruito, con il futuro, con la progettazione del futuro (della collocazione futura dell'istituto, del lavoro docente e delle pratiche di apprendimento, partecipazione, socialità che vi si svolgono nel contesto sociale, nel riferimento sociale).

Così intesa, l'identità "interna" non nega per un presupposto ideologico diverse impostazioni dell'insegnamento né discrimina gli utenti, ma induce a riferire il lavoro a quello altrui, a verificarne i risultati, a mettersi positivamente in discussione.

In questo elemento di consapevolezza, e quindi di maggiore capacità di autoanalisi e progettazione, può ritrovarsi un margine utile di identità, di propria capacità autonomia di darsi valore.

Possiamo ora approfondire il tema dell'identità del contesto esterno riferito al lavoro della scuola.

Poiché il lavoro educativo ha aspetti di particolare delicatezza e responsabilità nei confronti degli individui, soggetti ad essere discendenti, il tema proposto presenta rischi e fascinazioni altrettanto forti.

Iniziamo presentando i rischi.

Guardiamo all'esempio degli Stati Uniti che possono essere considerati come punto avanzato, almeno "cronologicamente", nello svolgersi dei processi, nell'espressione delle caratteristiche multiculturali dell'attuale epoca.

Ebbene, negli States, la ricerca mette in evidenza le condizioni seriamente negative dell'attuale situazione.

Dalla tradizionale prospettiva del *meltin' pot*, dell'unità attraverso la diversità, che giunge oggi ad essere molto presente nel nostro dibattito culturale, sembra si stia pas-

sando ad una fase di "univoca richiesta della diversità".

Così la definiva un saggio recente di Agnes Heller.

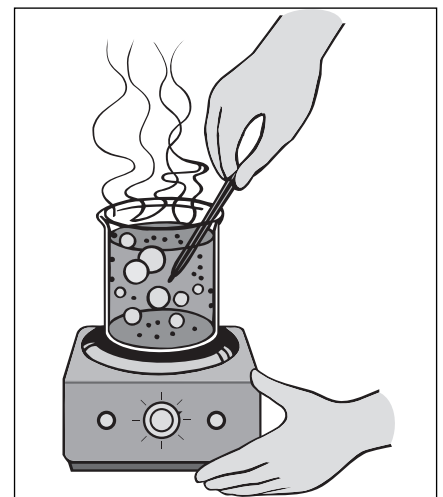
Con l'introduzione di programmi scolastici indistintamente "multiculturali", quindi molto attenti a riferirsi ad un fabbisogno formativo etnico, culturale, politico proveniente dal contesto sociale come domanda forte di identità, si verifica nell'insegnamento un risultato che presenta aspetti inquietanti.

Le ricerche rilevano infatti che i bambini ed i giovani tendono ad avere come risposta la possibilità di studiare ciò che già conoscono, le proprie abitudini comportamentali e mentali, oppure, ed è ancor più grave, quello che vogliono sentire le loro famiglie: ad esempio la superiorità della loro cultura rispetto alle altre.

In Italia abbiamo una situazione della scuola pubblica certamente cronologicamente più "arretrata" e anche storicamente diversa, unitarista.

Possiamo affermare che, così come l'insieme dell'organizzazione pubblica, l'assetto dell'istruzione del paese è nato dopo l'unità generata dalle ideologie prevalenti nel Risorgimento ed ha un'impronta tipicamente napoleonica.

Eppure, nella specificità con cui viviamo questo problema nel nostro paese, mentre permane il



rifiuto del confronto fra le culture, già avanza la richiesta della “padanità”.

Sia consentita questa fuga in un termine politico di attualità.

Siamo già in presenza, nella stessa situazione storico-culturale, di tendenze del tutto opposte e la tensione che può derivarne nell’istituzione scuola è molto forte.

È possibile una via diversa, più positiva? Nel tentare una risposta affermativa è forse opportuno procedere con cautela avanzando un’ipotesi tutta da discutere e da verificare.

È forse percorribile la via di un “multiculturalismo protettivo”, o per lo meno promotore di opportunità, e non “offensivo”: che non cerchi cioè di costruire ripetizioni di marchi identitari.

È la strada di un’integrazione, di un reciproco riconoscimento fra le culture, strada che ha come obiettivo quello di rendere possibile la costituzione per ognuno, per ogni ragazzo o ragazza, di un’identità propria, anche nei suoi aspetti di diversità da quella dei propri gruppi etnici, culturali, storici e sociali.

È una via stretta, ma è una via che occorre riprendere nel rapporto tra il tema dell’identità sociale esterna alla scuola e la progettazione degli elementi dei curricoli all’interno dell’istituzione scolastica.

PEI e territorio

Possiamo ora introdurre il tema del rapporto tra progetto della scuola e territorio. Anche qui è necessario riferirsi ad entrambi i termini: al tema dell’identità interna della scuola ed al tema dell’identità esterna. Farei innanzitutto qualche riferimento alla gerarchia dei rapporti fra la scuola ed il territorio e ai modi con cui la scuola può viverli.

Abbiamo vissuto diverse fasi, soprattutto in Emilia-Romagna, nei rapporti fra la scuola e i territori.

Fasi differenti, qualcuna esaltante per chi vi ha partecipato, ma alle quali occorre anche ripensare criticamente.

Abbiamo vissuto “l’utopia produttiva”, così pare a noi definibile, degli anni ‘60 e ‘70. I nomi sono quelli di Bruno Ciari, del Movimento di Cooperazione Educativa e di tante altre esperienze, anche meno consapevoli di sé, meno ideologizzate, ma che pure in quella temperie culturale si erano sviluppate.

Erano anni di forte centralità delle istituzioni e della politica e il ruolo del territorio veniva visto proprio come capacità dell’Ente locale di essere centro direttivo di un sistema formativo integrato: la cosiddetta “Scuola più”.

Negli anni ‘80 si è vissuta una seconda fase. Una fase di indubbio declino, anche nella capacità di proposta, di progettualità, che non voglio adesso analizzare. Senza dubbio si è trattato di un periodo caratterizzato da un allontanamento dei temi della scuola dall’interesse dell’ente locale e da un minore entusiasmo degli operatori scolastici verso la tematica che stiamo affrontando.

Sono stati però, gli anni ‘80, in Emilia-Romagna, e non solo, anni in cui è avvenuto un radicamento di esperienze molto importanti.

Forse si è avuta una minore “aggressività” nella prospettiva, però si è notato un radicamento di esperienze molto ricche.

L’IRRSAE Emilia-Romagna ha promosso alcuni anni fa un interessante convegno sui Centri di servizio per la docenza e per la scuola.

Si tratta di una tematica che si è articolata e nata anche per la filiazione degli interventi di collaborazione scuola-città.

Sono stati gli anni della forte diffusione, in tante nostre città, delle cosiddette “aule didattiche decentrate”, cioè di momenti di attrezzamento didattico, talvolta molto

riuscito, delle istituzioni culturali soprattutto museali e bibliotecarie. Sono stati anni, in sostanza, di radicamento del rapporto con il territorio nel fare scuola, soprattutto nella scuola di base, certamente meno nella scuola secondaria.

Scuola e territorio oggi

Oggi è possibile riproporre il tema, anche e forse soprattutto a partire da altre considerazioni. Anzi ritengo che già si sia riproposto oggettivamente, dopo una fase di declino, attraverso l’evidenziarsi di due grandi questioni. La prima: è tema molto sentito – forse non solo nel mondo della scuola – quello del protagonismo culturale dell’insegnante, come soggetto culturale a pieno titolo riconosciuto della città. Questo oggi ancora non è.

Qualcuno ha autorevolmente ricordato come persino nelle consultazioni di soggetti e categorie sociali sulle grandi scelte cittadine, politiche ed amministrative, che ancora nelle nostre città è in uso fare, il soggetto-docente sia uno degli ultimi fra i consultati.

È vero però che questo tema si sta facendo avanti: considerare l’insegnante come un elemento importante della società civile, un operatore culturale, un mediatore culturale decisivo nel contesto cittadino e sociale.

La seconda questione è il tema federalista: e qui passiamo dal micro al macro.

La galassia del “tema federalista” è molto estesa ed ha delle ovvie implicazioni sulla scuola.

Non solo dal punto di vista culturale, ma anche da quello dei rapporti concreti con le diverse istituzioni. A ben riflettere tutte le risposte delle politiche scolastiche in questi anni segnati dal Ministero Berlinguer, l’intera e già molto significativa massa critica - ancorché largamente incompleta - di produzione legislativa e di input istituzionali ruota molto

attorno al tema emergente della prospettiva federalista, così come 'insieme dei provvedimenti tesi ad innovare la qualità del patto formativo, del fare scuola di ogni Istituto: Carta dei servizi, PEI ...

Ciò resta vero anche se il tema del rapporto scuola - città e la programmazione degli enti locali è ancora il grande assente nell'attuale processo di riforma, anche nella consapevolezza politica e professionale diffusa (nonostante realizzazioni importanti come la riforma dell'edilizia scolastica e altre).

Ecco allora che il protagonismo professionale e la domanda di autogoverno dei poteri decentrati ripropongono oggettivamente il nostro tema.

Certamente la sua riproposizione oggi richiede un quadro di riferimento progettuale differente da quello degli anni '60-'70, a cui abbiamo fatto cenno.

Centro del progetto scuola-cultura-città deve essere oggi una coniugazione che punti molto sulla responsabilità, e non, vogliamo ripeterlo ancora una volta, sull'autoreferenzialità delle scuole e degli istituti scolastici rinnovati. La prospettiva può essere quella allora di affermare scuole autonome dotate di una propria autorevolezza. Si tratterebbe di scuole capaci di compiere atti e processi autonomi di progettazione, di istruzione, di educazione, che si rivolgano però all'esterno, in simbiosi con la città che li "alimenta" socialmente, culturalmente e inevitabilmente in misura sempre maggiore anche finanziariamente. La nostra ipotesi considera centralità le scuole, ma in un sistema a più agenti, a più soggetti. Scuole intese come agenzie consapevoli di "istruzione" dove, per istruzione assumiamo qui il significato, sempre più in uso, di "istruire a comprendere" e non solo "a conoscere", come si evince dalla profonda modificazione che ha avuto la galassia della conoscenza

dei modi di apprendere.

Nella nostra ipotesi il territorio è chiamato a riferirsi al soggetto scuola considerandolo dotato di nuova centralità ed autonomia.

Dovrà realizzarsi, a monte dei PEI, una "contrattazione", proviamo a definirla così, della progettazione dell'offerta formativa fra le scuole e la città. Una "contrattazione generale" oltre la logica della fornitura dei tanti "sportelli delle opportunità" che già oggi le città offrono e che dobbiamo per altro valorizzare e difendere.

Un ruolo forte della scuola, dunque, un ruolo di perno istruttivo di un'alleanza educativa con la società, la famiglia, l'associazionismo che veda nelle città il suo punto di confronto.

Sono questi i medesimi soggetti di un sistema formativo che già qualche anno fa ci era capitato di definire "allargato e collaborativo", rimessi però in fila in modo diverso che nel passato.

Quale cultura può offrire la città?

Se deve avvenire una contrattazione della programmazione formativa, una progettazione a monte, su quali punti dovrà articolarsi?

Che cos'è oggi una cultura della città? È molto difficile rispondere a questa domanda, però vorremmo riprendere tre questioni che sono state poste in questi anni.

Innanzitutto: la cultura della città è produttiva di saperi caldi. Questa definizione a qualcuno piace, a qualcuno no. Cercheremo di chiarirla in modo che possa essere meglio compresa ed utile alla discussione.

Intendiamo la cultura calda delle città, come: a) cultura della ricerca e dei lavori; b) cultura delle presenze sociali di frontiera; c) portato di "emergenze culturali".

Emergenze non nel senso di negatività, bensì nel significato di punte di eccellenza, di produzione di cultura viva.

Sono i saperi caldi, che mettono in crisi, o meglio mettono in assetto relativo e variabile, i saperi costi-

tuiti (che, ovviamente, la trasmissione della conoscenza che la scuola realizza deve considerare).

La produzione di cultura viva (arte, musica spettacolo, letteratura, linguaggio) è riferibile ad elementi disciplinari che sono ancora oggi dei buchi neri nei programmi e forse anche nella consapevolezza didattica della scuola reale. Proviamo ad analizzarli valutando se e come essi possono interagire con il contenuto della progettazione educativa.

Accogliamo la classificazione di Sergio Neri che individua tre possibili composizioni del curricolo: a) il "curricolo esplicito", inteso come insieme dei percorsi di approfondimento dei contenuti disciplinari; b) il "curricolo implicito", inteso come insieme di percorsi di avanzamento delle dinamiche psico-relazionali dell'alunno della classe ma anche dell'intera popolazione studentesca; c) il "curricolo trasversale" come insieme di percorsi per l'acquisizione degli strumenti metodologici dello studio come qualcuno ha detto: "la cassetta degli attrezzi dello studente".

Proporremmo, proseguendo nella metafora, di allargare un po' questa cassetta o per lo meno di considerare più la spalla che la porta che non il suo contenuto.

Utilizzeremo il termine: "curricolo trasversale" per definire l'insieme dei percorsi per arrivare a maggiori possibilità di conoscenza e pratica dei linguaggi e della loro multiformità.

Ecco allora che possiamo provare ad articolare le tre fonti del sapere "cittadino" con le tre classi curriculari indicate. Abbiamo parlato di saperi caldi, di saperi che mettono in relazione le discipline già costituite con i punti di loro relativizzazione, con i punti che segnalano nuove acquisizioni.

Dove si producono? Si producono nei luoghi della ricerca, del lavoro, della vita sociale, della creazione artistica e culturale, che

sono luoghi "cittadini".

Se questo è vero, ne derivano tre connessioni.

A) Si evidenzia che frequentare luoghi atti alla formazione, alla didattica, situati presso centri di ricerca e di lavoro dentro la città, sarà utile a comprendere meglio i processi di formazione delle discipline, a relativizzarne i contenuti a realizzare quel curriculum esplicito a cui abbiamo fatto riferimento.



B) Abbiamo parlato, per la cultura della città, di presenze sociali di frontiera, considerando la città luogo del molteplice, luogo di conflitto ma anche luogo di affrancamento.

Io penso si possa dire che è necessario prevedere la frequentazione di luoghi didattici nel territorio, aventi la funzione di far conoscere la molteplicità sociale dell'ambiente, per realizzare meglio quel curriculum implicito a cui la scienza dell'educazione ha fatto riferimento.

Si tratterà in questo caso dei luoghi della multiculturalità, ma anche luoghi dell'istituzionalità, della democrazia, della rappresentatività, della diversità ideale e religiosa, del diritto. Su questo forse le esperienze sono minori rispetto ai saperi a cui fa riferimento il curriculum esplicito. Non di meno, qualche esperienza c'è, soprattutto nel mondo associativo. Per realizzare il curriculum tra-

sversale, il terzo elemento curricolare che veniva prima ricordato.

C) Infine abbiamo citato la città come produttrice di emergenze culturali, cioè di nuova cultura, la città come luogo dei linguaggi, comunicazione, produzione, consumo culturale, arte, musica, spettacolo. Forse si può dire che è necessario prevedere nella costruzione di una strategia formativa di un istituto scolastico la frequenza di luoghi attrezzati, alla conoscenza e alla esperienza del fare cultura.

È evidente che occorre avere la consapevolezza che la suddivisione qui proposta nei "tre curricoli" è un'architettura sistematica, forse utile a comprendere un processo, ma non rappresenta assolutamente l'applicazione di una teoria generale capace di qualificare anche, come dire, le modalità, le frequenze dei luoghi, ecc. Viceversa il portare nella scuola elementi e pezzi di esperienze territoriali è tema tutto da vedere che vive di diverse possibilità. Mi sono riferito a cose che nella nostra realtà sono presenti come l'attrezzamento già in atto di tanti luoghi per la funzione didattica sia dell'insegnamento che dell'apprendimento.

Nell'organizzazione dell'offerta allargata di formazione, della fruibilità didattica dei luoghi della città, occorre forse un punto di passaggio, di svolta per salvare le esperienze migliori, per evitare che un'ondata destrutturante o la scarsità delle risorse cancelli il meglio delle esperienze senza comprenderne le possibilità di cambiamento.

Forse si potrebbe individuare un punto di passaggio e di svolta anche verso il recente passato, privilegiando da parte dell'ente locale la realizzazione di laboratori in diretto rapporto e in convenzione con la scuola, con la professiona-

lità della scuola e con l'associazionismo che le professionalità della scuola esprimono. Un rapporto diretto con la soggettività dei quadri alti della professione docente.

Insegnanti veri, intendo, non altri soggetti, non "i non frontali", i salvati come qualcuno negli anni passati amava definirli rispetto ai "sommersi" che lavorano nelle classi.

Un altro nodo importante è il rapporto con i quadri e docenti e il loro utilizzo per una proficua coniugazione della relazione tra sfera del "pubblico" e soggetti motivati da un interesse privato di utilità pubblica, diciamo da un interesse "specifico" professionale. C'è qui una articolazione concreta del tema della sussidiarietà, del valore del terzo settore, di cui oggi molto giustamente la politica discute.

Quale ruolo per gli insegnanti?

Penso sia prevedibile un ruolo della scuola, della professionalità docente contenuta nella scuola anche nell'assumersi compiti diretti di ospitalità e di pilotaggio delle esperienze sugli snodi fra cultura e saperi delle città e progettazione formativa. Non per ridurre soltanto al rapporto fra ente locale e scuola, la multiformità delle esperienze possibili di formazione, ma perché è maturo il tempo di unificare la politica culturale di una città con la politica scolastica.

Non è più possibile mantenere una duplicità degli interventi, ad esempio prevedere una visita ai musei didattici territoriali e una ai musei nelle scuole, non regge più sul piano delle risorse e non regge più su quello teorico. Così non è più possibile distinguere politiche giovanili da politiche scolastiche delle grandi città.

Ecco allora così possiamo ipotizzare la strada di una maggiore collaborazione, di una corretta integrazione delle risorse interne ed

esterne delle scuole riportate nella progettazione formativa, nell'ambito di un'alleanza educativa. Io lo definivo: sistema formativo allargato ed in collaborazione, ma, al di là delle formule, se è possibile pensare a questo percorso, forse nella riscoperta, nella ridefinizione del progetto formativo del rapporto scuola-città e nell'era dell'autonomia è possibile trovare un antidoto utile a superare una forte pressione che viene dall'esterno verso le scuole. È il disagio che proviene dalla richiesta di un allargamento indistinto del percorso d'istruzione delle scuole a tutte le educazioni che la fantasia ed anche le reali emergenze possano fare immaginare. Non tira buona aria fra gli insegnanti, neanche in Emilia-Romagna per questa pressione ad allargare indistintamente a tutti gli ambiti educativi il proprio lavoro. Ci sono reazioni corporative alla base di questo rifiuto ma ci sono anche fondamenti, oserei dire epistemologici, di deontologia professionale, molto seri per rifiutare che la scuola diventi la sommatoria degli orari di educazione valoriale, comportamentale, sessuale, sanitaria, stradale. Le "educazioni" citate riguardano questioni importanti ma forse potremo ragionare meglio ed in modo nuovo di come rispondere ai bisogni dai quali originano, sulla scorta della grande vastità di esperienze che abbiamo del rapporto fra scuola e territori. Potremo rifiutare l'allargamento indistinto dei compiti della scuola, comprendendo però insieme all'impossibilità anche le ragioni di una richiesta, le motivazioni di questa pressione che la scuola riceve. È possibile ipotizzare un ruolo proprio dell'istruzione pubblica per rispondere a questo bisogno educativo e formativo che la città esprime con molta forza. Possiamo forse anche pensare, sulla scorta dei ragionamenti

avanzati, ad una visione della professionalità dell'insegnante, in una scuola dell'autonomia, un po' diversa e, però, capace di salvaguardare condizioni di benessere professionale e personale. Una vecchissima frase della cultura latina che ai ginnasi ancora viene insegnata, "vir bonus, dicendi peritus", ricorda l'importanza, per il professionista della politica, o per colui che è alla direzione di un corpo sociale, di essere un uomo valido, di forte capacità ideale, ma anche esperto, perito nel "dire", nella propria professionalità di comunicatore. Io non vedo ancora altre strade per l'insegnante. Vedo che il docente artista, che "coglie l'attimo", fa propria soltanto la prima qualifica, quella di

"buono".

Interpreta quell'antica frase latina in maniera sconsiderata, alla lettera, e fallisce nel gettare il cuore oltre l'ostacolo.

Al contrario, l'insegnante angelo del ciclostile o della fotocopiatrice, addetto a duplicare eternamente il sapere burocratico, ancorché qualche volta valido, della *filiera* della pubblica amministrazione, degli ispettorati e della ricerca universitaria, ugualmente non convince.

È solo: "esperto", "perito".

Dobbiamo e possiamo pensare ad un insegnante *vir bonus, dicendi peritus*, agente di istruzione pubblica e, in quanto tale, operatore e protagonista delle città dove vive e opera. ■

Premio nazionale di saggistica

Rocco Scotellaro

I Edizione 1998

La rivolta contadina del 1948 in Basilicata

50° Anniversario delle lotte contadine

Il Comune di Tricarico bandisce la prima edizione del Concorso Nazionale sul tema: *La rivolta contadina del '48 in Basilicata*, in occasione del 50° anniversario delle lotte contadine, con lo scopo di esaltare il momento storico ed onorare la memoria del poeta Rocco Scotellaro che seppe, da sindaco, guidare la protesta e che operò per il riscatto della sua gente.

Destinatari

Possono partecipare al concorso autori di saggi inerenti al tema proposto, nel rispetto di tutte le clausole del regolamento.

Modalità

I saggi dovranno essere dattiloscritti e inviati a proprie spese e rischio in sei copie alla segreteria del *Premio Nazionale Rocco Scotellaro*, presso la Sede Municipale - Via don P. Toscano n. 1 - 75019 Tricarico (MT).

Le opere dovranno pervenire entro le ore 12:00 del 30 ottobre 1998.

di Francesco Piazzi

Le parole dell'autonomia

n. 3 FLESSIBILITÀ

La parola *flessibilità* (insieme ai sinonimi *mobilità*, *duttilità*, *elasticità*, *adattabilità*, *modificabilità*, *dinamicità*, *apertura*) ricorre oggi sempre più spesso in contesti legati al mondo della scuola e dell'educazione. Di *flessibilità* si potrebbe dire ciò che scrive Morin per il termine *complessità*, cioè che è "una parola-problema, non una parola-soluzione", una domanda, non una risposta⁽¹⁾.

L'etimologia

Flessibilità è da *flecto* "piegare", che già in Ennio conosceva l'uso metaforico riferito alla mente: *Quo vobis mentes, rectae quae stare solebant, dementes sese flexere?* "Dove piegarono, folli, le vostre menti, che prima stavano sulla retta via?" (A. 203). Qui la *flessibilità* del pensiero è considerata follia, in conformità al modello etico romano che oppone la positività della *firmitas* maschile alla negatività della *infirmitas* e *volubilitas* femminile. Ma la fortuna di *flecto* nel mondo antico si lega alla grammatica, dove designa la *flessione*, che è la modificazione della parola in alcuni suoi elementi (radici, suffissi, desinenze) per esprimere vari rapporti grammaticali. Quest'uso sembra già coniugare l'idea di *flessibilità* con quella di *assemblabilità*, in definitiva di *modularità* (combinando pochi elementi linguistici di base si ottengono molti "moduli" adattabili a diversa funzione comunicativa).

Le definizioni dei dizionari

Etimologia a parte, la parola *flessibilità* è recente e il suo impiego figurato in contesti educativi è raro. Non compare nei dizionari pedagogici, neppure nei più recenti (manca, ad esempio, in Bertolini, *Dizionario di psico-socio-pedagogia*, Mondadori 1980 e in Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze*

dell'educazione, Zanichelli 1996). Non compare nell'*Enciclopedia Einaudi* (Torino 1979), che nell'intento dei redattori raccoglie "elementi importanti e portanti del discorso culturale". Quanto ai principali vocabolari, una breve ricognizione consente di concludere che il lemma *flessibilità*:

- non appartiene chiaramente ad alcuna lingua speciale, se non forse a quella dell'economia e dell'organizzazione del lavoro. Tra gli usi figurati quello economico è il più esemplificato (*flessibilità dei prezzi, del mercato*);

- non compare in contesti legati all'educazione. Il solo esempio che ho trovato è di Croce, riportato dal *Grande Dizionario della lingua italiana* dell'UTET (*flessibilità ed educabilità degli individui*);

- è sempre più spesso riferito alla personalità, alla mentalità, all'atteggiamento.

Un requisito recente

Alcune sinonimie istituite dal Disc (*mente flessibile = mente accomodante*), dal dizionario dell'Utet (*flessibilità = arrendevolezza*), dallo Zingarelli (*flessibile = cedevole, arrendevole*) fanno pensare che sulla nozione di *flessibilità*, psicologica e mentale, gravi ancora l'ipoteca di una considerazione negativa che ha radici antichissime. Della *firmitas* latina ho già detto sopra.

In seno alla questione rinascimentale della Fortuna e della Virtù, è considerato segno di fortuna l'accordo tra i modi dell'operare e lo specifico contesto storico-sociale, ovvero il "riscontrare bene coi tempi", come dice Machiavelli: "Credo che sia felice quello che riscontra il modo del procedere suo con le qualità de' tempi, e similmente sia infelice quello che con il procedere suo si discordano e' tempi" (*Principe*, XXV). Ma non si tratta di *flessibilità*, bensì di *fortuita*

e provvidenziale sintonia tra le caratteristiche dell'individuo e quelle dei tempi, che invocano appunto un individuo con quelle date caratteristiche. Infatti l'uomo "non può deviare da quello che la natura lo inclina" e pertanto "variando la fortuna [noi diremmo *il contesto sociale, l'ambiente di lavoro, ecc.*] e stando gli uomini ne' loro modi ostinati, sono felici mentre concordano insieme, e, come discordano, infelici". Del resto, "perché la fortuna è donna, ed è necessario, volendola tenere sotto, batterla e urtarla ... è meglio essere impetuoso che rispettoso". Attualizzando liberamente, meglio essere rigidi che flessibili e ondegianti.

La flessibilità nel Novecento

Le condizioni storico-culturali perché nasca la nozione moderna di *flessibilità* - cioè di una *duttilità* psicologica, mentale, etica, ecc. vista come una caratteristica positiva della persona - si attuano solo nel Novecento, con la crisi della borghesia europea, l'avvento della psicoanalisi e l'affermarsi di un'epistemologia dell'imprevisto e del contingente in luogo di quella del prevedibile e della media statistica.

Il segno del mutamento sarà, in letteratura, la morte del carattere unico, al quale subentra, ad esempio nelle opere di Svevo e Pirandello, un personaggio dalla psicologia sovradeterminata, "aperto" e mutevole, che raccoglie in sé uno spettro ampio di caratterizzazioni capaci di elidersi tra loro. Su questo carattere "aperto" - di cui la psicoanalisi ha messo in luce la molteplicità, la non unicità (uno nessuno centomila) - si costruisce la moderna nozione di *flessibilità*. Ma questa "apertura", questa disponibilità ad assumere una pluralità di funzioni

(Pirandello avrebbe parlato di maschere) stenta a conseguire una considerazione positiva. Di questi personaggi aperti che invadono la letteratura europea, flessibili, cangianti secondo le varie relazioni che istituiscono, disponibili a modellarsi in rapporto alle attese e alle circostanze esterne (così è se vi pare), i loro stessi creatori forniscono predicazioni negative. Li definiscono "inetti", "senza qualità", segno che il modello etico dominante rimane quello dell'uomo graniticamente "tutto d'un pezzo".

La flessibilità come "scenario" della formazione

Oggi la nozione di flessibilità è in auge anche nel campo della scuola e dell'educazione. Basta scorrere le relazioni dei "Cinquanta Saggi" incaricati da Berlinguer di definire i "fondamentali" della nuova scuola (2). Il coordinatore della Commissione, Roberto Maragliano, tra gli "scenari sociali" entro i quali dovrà operare la formazione, individua in particolare "il passaggio [...] ad una cultura fatta di *flessibilità*, che impegna tutti a confrontarsi con contesti culturali diversi" (p. 11). E ancora: "Nella società presente, differenziata e *aperta al mutamento* costante, l'individuo deve *orientarsi* sulla base di un gran numero di modelli, talvolta anche contrastanti, e lungo tutto il corso della sua vita deve assumere ruoli diversi, secondo i contesti" (p. 75).

Dunque, flessibilità come risposta alle esigenze di una società caratterizzata da grande varietà e mobilità di ruoli e modelli culturali.

Di qui il reiterato invito dei Cinquanta a formare un cittadino che sia appunto "una persona *flessibile*, cioè capace di accogliere le differenze ... alfabetizzata nei confronti di tutto ciò che si va modificando" (Rosanna, p. 101).

La scuola dovrà quindi inventare nuovi percorsi educativi: "Il rapido evolversi delle conoscenze esige che i programmi scolastici tendano

a fornire ... un'elevata capacità di *adattamento*" (Callieri, p. 254), ovvero a "tramettere competenze di base che procurino [...] una professionalità *flessibile*, in grado di acquisire competenze successive" (Borello Sicilia, p. 264). Tale flessibilità è infatti il requisito fondamentale nel mondo del lavoro: "Oggi le imprese chiedono alle scuole di sviluppare nei giovani ... la capacità di *adattarsi* alle nuove esperienze" (Callieri, p. 257).

Ciò implica, da un lato, "un'educazione alla *formazione continua* (abituare i giovani all'idea che non si smette mai di imparare nella vita)" (Callieri, p. 254), dall'altro lato l'abbandono dell'idea che la scuola debba specializzare: "È un errore identificare il compito della scuola con l'esigenza della specializzazione professionale. Si tratta invece di creare le condizioni per un adeguamento delle conoscenze e delle competenze alla *flessibilità* dell'offerta" (Borgomeo, p. 34). Anche Giovanni Polara sottolinea "la necessità di una formazione più adeguata ai *cambiamenti* del mercato del lavoro, il quale non richiede tanto professionalità acquisite una volta per tutte, quanto la capacità di *modificare* più di una volta in itinere la propria personalità" (Polara, p. 158). Occorre che la scuola acceda a una nuova cultura del lavoro: "Si tratta di superare la "cultura del posto" a vantaggio di una [...] *cultura della flessibilità* attraverso la conoscenza delle nuove forme di organizzazione dei processi lavorativi; le nuove forme del lavoro, da quello autonomo a quello artigianale; la preparazione all'imprenditorialità" (Maragliano, p. 76). In questa prospettiva, la flessibilità della scuola sta nella sua capacità di risposta ai bisogni del territorio e del mercato del lavoro, nel suo essere un servizio alla comunità locale: "Occorre che la scuola sia organizzata in modo *flessibile*, capace di svolgere un servizio alla propria comunità, oltre che al Paese" (Rosanna, p. 141)

Flessibilità come reticolarità, modularità, individualizzazione

Talora, negli interventi dei Saggi, alla flessibilità si annette un'idea di cultura reticolare, ipertestuale, basata sulla valorizzazione delle connessioni, sulla libertà dei percorsi, a scapito della linearità e sequenzialità tradizionali. Tra le coordinate della nuova scuola Maragliano indica da un lato "la messa in discussione di un insegnamento rigido, pensato in forma di libro", dall'altro "l'impegno per una formazione *flessibile* che sappia fornire significati, anche destrutturandosi e riedificandosi" (Maragliano, p. 11), secondo "una visione di tipo *reticolare* orientata a individuare criteri più *mobili* di aggregazione delle conoscenze" (p. 73-74). E qui la nozione di flessibilità sembra legarsi a quella di modularità. Del resto, lo stesso ministro Berlinguer usa congiuntamente, e programmaticamente, i due termini quando afferma di volere "puntare su una didattica *modulare*, più *flessibile* e rigorosa" ("Corriere della Sera" del 24 settembre). Anche nei documenti dei Cinquanta l'accostamento di modularità e flessibilità è frequente: "Nel percorso didattico *flessibile* i punti nodali potrebbero essere strutturati in moduli [...] facilitando la *mobilità* di discenti e docenti" (Borello, p. 154). Questo, anche in vista di un insegnamento individualizzato: "C'è la necessità che i programmi siano *flessibili*, per favorire relazioni più *personalizzate*, così che queste non debbano essere confinate all'extrascolastico" (Rosanna, p. 222).

(1) Cfr. F. Piazzini, *Didattica Breve e complessità*, "Innovazione Educativa" 1/1996, IRSSAE E.-R.

(2) *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, "Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", Le Monnier, Roma 1997.

di Paolo Senni

Le parole della ricerca

N. 3 Conoscenza

Con la parola della ricerca numero uno "**problema**"¹ ho voluto scendere in *media res*, aprire la carta e posarvi sopra la bussola, offrire idee e concetti per trovare delle coordinate. Con la parola numero due "**modello di ricerca**"² ho tentato di offrire una strategia di insieme, comunicare l'idea che se in ogni ricerca esiste un impianto, un sistema, è anche vero che esso non sempre è distante (alieno) dalla mentalità e dalle abitudini intellettuali e professionali degli insegnanti, degli educatori, dell'uomo (della donna) della scuola che "fa ricerca per lavoro", che "è costretto a fare ricerca".

In entrambe le parole ho poi cercato di utilizzare esperienze e riflessioni prodotte in sede IRRSAE. Nel caso di **problema** ho proposto quattro nodi per impostare la problematica-ricerca: *ruoli e compiti, competenza e formazione, epistemologia, utilizzazione del prodotto*. In **modello di ricerca** l'esempio della ricerca-azione "Metodologie per l'individualizzazione" ha focalizzato il "modello di ricerca" in: *fatti e attori, problemi, strumenti e azioni*. Tali due puntualizzazioni si configurano come tentativo di costruzione di un'interfaccia fra i paradigmi della ricerca ufficiale e la struttura portante della professionalità docente. Le categorie scelte per puntualizzare ricerca-problema e ricerca-modello costituirebbero una cerniera fra ricerca e formazione, fra ricerca e professionalità docente. Il tentativo di collegamento (la funzione stessa dell'IRRSAE) si concretizzerebbe pragmaticamente nell'uso di un linguaggio comune per denominare strategie e azioni di ricerca: ruolo, compito, competenza, formazione, epistemologia, prodotto, fatto, attore, problema, strumento, azione.

Questo preambolo, in uno spazio

breve, si giustifica per il fatto che nel percorso previsto delle sei parole³ la "stazione" della **conoscenza** si pone come pausa per una riflessione (già iniziata) e che continua con due domande: "*Quale conoscenza per la ricerca nella scuola?*" E di conseguenza: "*Quali le funzioni della conoscenza nella ricerca nella scuola?*"

Una sintesi delle ricerche sulla "conoscenza" e sui diversi significati della parola non solo trascende i limiti di questi fugaci scritti, ma anche la "scienza" del loro estensore, che gli permette, guidato dal problema da risolvere (raccontare la ricerca in sei parole), solo di individuare alcune direzioni. Si va dalla conoscenza "pura" dell'ambito filosofico, a conoscenza intesa come "apprendimento" e, soprattutto, come "modalità di apprendimento" o "modalità di costruzione della conoscenza". Si intende conoscenza in "senso attivo" (come la si conquista) e in "senso passivo" (come si insegna a conquistarla). Utilizzando la chiave "attiva" e dell'"IRRSAE-servizio" (tentare di offrire strumenti "per") mi sembra che alle domande si possa rispondere con altre domande: "*Cosa bisogna conoscere per fare ricerca a scuola?*", "*Quali apporti è in grado di fornire la ricerca alle conoscenze dell'insegnante-ricercatore?*" e "*Eventuali arricchimenti della conoscenza a cosa possono servire?*"⁴. L'intreccio fra le due domande principali (cosa è conoscenza in rapporto a ricerca e a cosa serve) e le tre ausiliarie (cosa serve per fare ricerca e quali sono i risultati) mi sembra costituisca il nocciolo della ricerca-formazione e della ricerca-professione docente e possa portare, in via deduttiva, alle seguenti ipotesi:

• conoscenza in rapporto a ricerca

nella scuola è cosa bisogna conoscere e saper fare per poter fare ricerca, o, meglio, cosa o come bisogna essere;

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

Ma per rispondere userò una tabella, in cui a fianco delle domande anoterò delle osservazioni attingendo ad un'esperienza di ricerca, in cui l'IRRSAE ER si è impegnato in questi anni, il filone della comprensione del testo, che ha prodotto la messa a punto di un intervento-stimolo intensivo individuale di recupero delle abilità di comprensione⁵. ■

¹ P. Senni, *Parole della ricerca, n. 1 Problema*, "Innovazione Educativa", IRRSAE ER, Anno XVIII, 1, 1998, p. 25-26.

² P. Senni, *Parole della ricerca, n. 2 Modello di ricerca*, "Innovazione Educativa", IRRSAE ER, Anno XVIII, 2, 1998, p. 25-26.

³ Le sei parole sono: problema, modello di ricerca, conoscenza, strumento, insegnante-ricercatore e ricerca-azione.

⁴ Qui ho usato la parola "conoscenza" nell'accezione vasta e complessa di: "capacità di ricerca", "competenza professionale", "bagaglio culturale", "arricchimento esperienziale".

⁵ L. Lumbelli e P. Senni, *Per capire di non capire*, Synergon, Bologna, 1995, pp. 147. Ricerca condotta da un docente universitario, ricercatori IRRSAE ER e insegnanti-ricercatori di scuola elementare, Media di I e II grado.

Note empiriche per tentare di descrivere il rapporto fra “conoscenza” e “ricerca” (fra ricerca, formazione e professione) utilizzando la ricerca IRRSAE Er “Accertamento e tutoring delle abilità di comprensione”

Domande	Ricercatore di professione (docente universitario)	Insegnante ricercatore
<p>Quale conoscenza ? (Cosa bisogna conoscere e saper fare? Cosa o come bisogna essere?)</p> <p>Quali le funzioni della conoscenza?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • postulati e teorie scientifiche di riferimento (nella fattispecie: teorie <i>information processing</i> sulla comprensione, teoria del rispecchiamento rogersiano come tecnica interattiva la meno condizionante possibile, teoria psicocognitiva dell'analisi testuale); • competenza professionale nella ricerca (validazione dell'applicazione delle teorie, valutazione della situazione di ricerca, assunzione di decisioni, scelta, costruzione e validazione degli strumenti, decisioni); • collegamento fra il mondo della scuola e ricerca ufficiale; 	<ul style="list-style-type: none"> • problematica reale sulla comprensione (esperienza diretta); • collegamento fra scuola (allievi e istituzione) e Università (ricercatore di professione); • postulati e teorie scientifiche di riferimento; • adozione contemporanea di due punti di vista indipendenti: punto di vista insegnante e punto di vista ricercatore; • uso corretto e coerente degli strumenti nel piano della ricerca;
<p>Cosa bisogna conoscere per fare ricerca a scuola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • principali leggi e programmi scolastici (conoscere l'ambiente in cui si svolge la ricerca); • epistemologia delle scienze umane e della ricerca nel campo dell'educazione; 	<ul style="list-style-type: none"> • aggiornata epistemologia della disciplina insegnata; • caratteristiche culturali degli allievi e problematiche relative all'età; • teorie sull'apprendimento; • teorie della comunicazione; • epistemologia della ricerca in campo educativo; • disponibilità al confronto, al lavoro di gruppo, al nuovo; • autoanalisi rigorosa; • ricerche compiute da altri insegnanti o ricercatori;
<p>Quali apporti è in grado di fornire la ricerca alle conoscenze?</p> <p>Eventuali arricchimenti della conoscenza a cosa possono servire?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • elaborazione e validazione di teorie e modelli; • caratteristiche dell'insegnante-ricercatore; • messa a punto di itinerari di formazione. 	<ul style="list-style-type: none"> • nuove prospettive didattiche (tecniche, procedure nuove); • diversa sensibilità nell'impostare i problemi; • gusto dell'osservazione dell'ascolto come bisogno di dati; • insoddisfazione per la routine come sistema incompiuto e incompleto; • riqualificazione della domanda di formazione; • desiderio di innovazione e modifica del sistema.

di Mariangela Colombo

La bozza 1998 dei Contenuti essenziali per la formazione di base *appunti critici di un lettore ingenuo*

Una lettura attenta e appassionata del documento sui saperi minimi pone in rilievo luci e ombre, punti di forza ed elementi di debolezza.

La lettura della bozza del marzo '98 sui *contenuti essenziali per la formazione di base* provoca una curiosa e inaspettata impressione di déjà vu, piuttosto difficile da elaborare e descrivere.

È come se lo sfondo culturale dal quale emanano le riflessioni analitiche, relative agli ambiti disciplinari, fosse lontano, alto - come dire? - starato rispetto a queste ultime. Infatti, per formulare le varie considerazioni di carattere disciplinare, ancora una volta vengono usate le tonalità tipiche di una pittura accademica: formalmente ineccepibile, anche se sostanzialmente priva di inventiva e di coraggio innovativo.

L'impressione e il giudizio sono, naturalmente, del tutto opinabili. Nascono, però, da una qualche esperienza di letture pregresse, esercitate lungamente nei dintorni di *tutti* i documenti programmatici, elaborati in questi decenni, per *tutti* gli ordini di scuola: dalla materna alla secondaria superiore. Attraverso quelle letture sono passate le plurime versioni dei vari Programmi: dalle prime bozze informali, all'elaborazione definitiva del testo esteso, curato dalle svariate Commissioni di studio e di lavoro, insediate per l'occasione e impegnate per anni nel loro compito, fino alla forma definitiva del testo, licenziato dal competente Ministero.

In tutti quei casi, si è sempre palesata una differenza tra la stesura estesa della Commissione e la successiva stesura ministeriale, a tutto svantaggio del documento ufficiale finale, troppo spesso ambiguo, appesantito da banalità,, incertezze, imprecisioni.

Che dire di questa bozza? Prima di tutto, che essa non offre le *prime* indicazioni di massima, ma "riprende e rinforza le indicazioni di metodo [...] del documento finale della commissione dei saggi 1997". Bisogna dire allora che sembra proprio che l'antico meccanismo si riproduca, in una sorta di gioco di rimandi. Ciò induce a formulare un'ipotesi (certo affrettata): quella che non siano ancora maturi i tempi per realizzare concretamente una scuola di base che sia coerente con le alte premesse culturali (e *politiche*, nella più ampia accezione del termine), dalle quali è partito il progetto del suo rinnovamento.

Consideriamo la premessa, che appare indiscutibile, proprio sul piano formativo: rifiutare (per i dieci anni dell'obbligo) qualsiasi apriori ideologico, per concentrarsi sulla definizione e sulla conquista di saperi e valori comuni a tutti - a prescindere da ogni diffomità di status, di ruolo, insomma di condizione umana e civile.

Anche i punti successivi - riguardanti la struttura dei *Programmi*, il ruolo dei *docenti* e la riflessione sull'attuale funzione delle *tecnologie* nei processi di conoscenza - sottolineano con chiarezza una specie di svolta:

- i Programmi debbono essere *realistici*, indicando traguardi formativi irrinunciabili e ridimensionando sensibilmente i contenuti disciplinari.

- Gli insegnanti debbono ricuperare un preciso ruolo all'interno della *ricerca educativa*, riconquistando soprattutto una motivazione professionale, che - oggi - appare fortemente in crisi. Per raggiungere lo scopo, bisogna orientarsi *anche* verso concrete forme di incentivo, che sono state finora colpevolmente trascurate.

- Anche il ricorso alle nuove tecnologie nell'ambito cognitivo *deve essere ripensato*, tenendo presente una *doppia chiave di lettura*, che vede - da un lato - le tecnologie usate come veicoli che agevolano e semplificano strumentalmente la nostra vita, mentre - dall'altro - le considera come ambiti di formazione e conoscenza, e quindi come soggetti di ricerca, provvisti di un autonomo statuto epistemologico.

Da questi elementi cardinali non può che discendere un forte *concetto processuale* della formazione, abbinato tuttavia al principio della necessità di definire degli *standard formativi* validi (e perciò *impegnativi*) per tutto il territorio nazionale, ma - in pari tempo - *spendibili* fuori dai nostri confini, in ogni parte del mondo.

Inevitabilmente, una portata tanto innovativa dell'intero impianto formativo trascinerà con sé alcune conseguenze, tra le quali si può cominciare ad indicare, da un lato, la necessità della promozione - in tutte le possibili sedi - di forme davvero efficaci di aggiornamento e qualificazione professionale dei docenti. D'altro canto, però, occorrerà ricordare la necessità dell'immissione - nel processo formativo - di un concetto di *giustificabilità* delle proposte: concetto che dovrà armonizzare le esigenze del momento storico-sociale con le istanze e le motivazioni di

un'utenza che (non va dimenticata) è costituita dagli alunni (e dalle loro famiglie), *ma anche dagli stessi insegnanti*.

La scuola assume quindi - come obiettivo fondamentale - quello di garantire a chi la frequenta uno sviluppo delle potenzialità e abilità tale da consentirgli di orientarsi e di agire consapevolmente (e quindi efficacemente) in *questo* mondo e in *questa* realtà, imparando - tra l'altro - a decodificarne i messaggi ingannevoli, difendendosi da essi.

Fin qui - riassunto e parafrasato - il messaggio fondamentale (la premessa) della bozza.

Proseguiamo ora nella lettura delle considerazioni relative alle varie aree disciplinari.

• **Le lingue verbali** (o l'apparato della comunicazione verbale). *Nihil sub sole novi*, vien subito da commentare: la lingua verbale è trasversale... La scrittura deve essere breve, funzionale, efficace... La lettura ["in particolare dei classici"] è fondamentale, e deve essere motivata e motivante, arrivando magari fino al livello della trasformazione del lettore in autore ecc.. Sarà ingenuo, ma perché - ancora una volta -, e proprio in rapporto a questa nostra realtà così pesantemente segnata dallo strapotere dell'oralità eppure così drammaticamente incapace di autentica comprensione/comunicazione - si usano accenti tanto vaghi e banali per sottolineare quanto sia importante - soprattutto nella formazione di base! - diventare *davvero* capaci di **ascoltare e parlare**, cioè *capaci di capire e di farsi capire* ?

Tra l'altro, queste sono abilità linguistiche di eccezionale importanza - cioè *massimamente spendibili* - in un contesto come l'odierno, nel quale occorrerà che *tutti* diventino, rapidamente ed efficacemente, capaci di comprendere ed esprimersi in una o più lingue straniere. L'importanza dell'accesso a que-

ste ultime - infatti - non manca.

Ma - ancora una volta - si sottolinea l'opportunità di utilizzare, come lingua straniera veicolare ["essenziale"], l'inglese, senza fornire un'argomentazione articolata e soddisfacente, che convinca gli insegnanti diffidenti, riottosi, o semplicemente (e corporativamente...) arroccati in difesa della propria specializzazione in altre lingue moderne, non soltanto dell'inevitabilità di questa scelta, ma della sua sostanziale positività e correttezza.

• **L'apparato delle lingue non-verbali** (o della comunicazione non-verbale) - Anche qui, non ci si libera da una fastidiosa sensazione di *déjà vu*. Perché si rinnova la sottolineatura della "pari dignità" di questi codici, rispetto a quello verbale? Non è forse, questo, un dato di fatto inconfutabile? Piuttosto, *da dove deriva* questa pari dignità? Non sarebbe valsa la pena di sottolineare che il problema non verte tanto attorno all'*onnipotenza* (e quindi alla *virtuale preminenza*) del segno verbale, quanto attorno ad un concetto di maggiore *efficacia comunicativa* - in determinati contesti, che lo studente dovrebbe riconoscere proprio in quanto *contesti comunicativi, provvisti di una propria epistemologia* - del segno grafico, o gestuale, o musicale...?

• **L'apparato delle scienze sperimentali** - L'impressione, in questo caso, è invece tutta positiva. Non soltanto sembrano ineccepibili (il verbo è d'obbligo, data la nostra totale incompetenza specifica) le considerazioni e le proposte didattico-metodologiche di natura strettamente disciplinare, ma viene finalmente affrontato, nei suoi termini generali, un *discorso culturale - formativo, che mette in luce il concetto di approccio scientifico alla conoscenza*. È un concetto dal quale derivano alcune essenziali conse-

guenze, che il documento non manca di sottolineare. La prima è che *"l'insegnamento delle scienze sperimentali viene così liberato dalle modalità, spesso pedanti e soprattutto acritiche, seguite da buona parte dei testi didattici e acquisisce una prospettiva storico-epistemologica che ne consente un positivo dialogo con altri campi della conoscenza"*.

Non solo: *"Questo diverso modo di guardare alla cultura scientifica implica necessariamente un diverso modo di individuare e selezionare i contenuti di insegnamento/apprendimento, che anteponga la qualità alla quantità e privilegi la ricerca di nuclei concettuali fondanti. [...]"*.

• **L'apparato delle scienze matematiche** - Anche rispetto a questo settore, la sensazione è complessivamente positiva. Viene intanto denunciato il momento di grande crisi che l'apprendimento rispetto a questo ambito sta attraversando. Ma le proposte per affrontare la situazione vanno verso l'indicazione di percorsi alternativi rispetto a quelli tradizionali: percorsi che privilegino la strategia del *problem solving* e conducano verso l'appropriazione di quelle *"metodologie matematiche che consentono di controllare l'errore e di fare in modo che esso rimanga all'interno di una tolleranza"*, che dipenderà dai problemi mirati e specifici, con i quali l'allievo verrà messo in contatto.

• **L'insegnamento/apprendimento della geografia e della storia** - Qui si ritorna a provare l'alternativa sensazione di già visto-sentito-sperimentato e di fuga verso gli altissimi e improbabili territori dell'utopia, soprattutto là dove si dichiara - omettendo di specificare come farlo didatticamente - che *"vanno considerate parte integrante della storia, come ambito culturale e metodologico, anche le grandi trasformazioni che riguardano la storia delle*

idee, delle mentalità, dei saperi, del vivere quotidiano. delle arti nell'accezione più ampia".

• **L'ambito delle scienze sociali/dell'educazione civica** -

Questi ambiti sono qui accorpate - mentre, nella bozza esaminata, rimangono divisi - per un ostinato convincimento: sono proprio queste le aree più distrattamente, superficialmente, predicatoriamente trattate, nella prassi educativa: a tutti i livelli di età e di scolarità. Eppure, ovunque si parla e riparla di "valori", di formazione dell'uomo e del cittadino, di educazione alla convivenza sociale e all'integrazione tra popoli, razze, religioni, etnie e costumi, di pace e solidarietà, di bando a tutte le guerre... Si fanno confronti con altri sistemi educativi, e si scopre che - là - certi valori sono insegnati, discussi, forse persino praticati. Si dice che le giovani generazioni vanno allo sbando anche perché prive di questi valori, di questi principi e perché non esistono più istanze formative capaci di metterli in contatto con essi, in modo autentico, onesto, forte, sincero.

Perché allora continuare a trattare ambiti formativi di questa vitale importanza come "materie" e non come occasioni per testimoniare i propri convincimenti, mettendoli in relazione con quelli degli altri, nel microcosmo della scuola, per poi allargare il dialogo e il confronto dialettico e democratico anche fuori dalle sue mura?

• **L'ambito filosofico** - Anche questo è un terreno formativo di valore primario. È un ambito che non può più limitarsi a essere un'occasione di approccio storicistico al pensiero e alle opere di grandi pensatori del passato remoto e recente. Scopo fondamentale dell'esperienza filosofica a scuola - sostiene giustamente il documento - è quello di dotare i giovani di strumenti concettuali adeguati alla costruzione di una

soggettività propositiva e critica, che deve esercitarsi attorno a questioni di senso e valore, da un lato, e - dall'altro - sul terreno delle questioni di verità. In entrambe le circostanze, dovrà essere sviluppata soprattutto la capacità comunicativa dell'argomentazione, derivante dall'uso di un potenziale cognitivo e critico di grandissima rilevanza, qual è quello che istituisce relazioni logico-deduttive e induttive tra gli elementi del conoscere.

Una questione, tuttavia, rimane da chiarire. Che cosa si vuole esattamente dire quando al termine del paragrafo, si raccomanda che l'acquisizione delle capacità sopra indicate proceda secondo modalità connesse, "*ma distinte*", rispetto a quelle operanti nei processi linguistici e in quelli attinenti l'educazione civica?

• **L'ambito delle tecnologie dell'informazione** - Rispetto ad esso, appare fortunatamente molto più chiara, sintetica e condivisibile la presa di posizione contenuta nella premessa generale.

Può darsi invece che risulti alquanto problematico tradurre in termini operativi il seguente concetto: "*Alla valorizzazione della componente operativa può fornire un contributo essenziale il ripensamento critico della tecnica e delle sue dimensioni culturali, che sarà da porre anche in rapporto allo sviluppo delle capacità di progettazione e di autoregolazione dell'azione. Le nuove tecnologie dell'informazione hanno in questo senso un valore paradigmatico, dal momento che coniugano in modo visibile la componente materiale costituita dall'hardware [...] con la componente simbolica del software [...]*".

• **Le arti sonore e visive - Il teatro - Il cinema** - Abbiamo lasciato per ultimo questo ambito culturale perché - tra tutti - ci è parso il più significativo esempio di occasione mancata e di mancato

(o, se preferiamo, troppo esile) ricordo con l'impronta innovativa contenuta nella premessa, soprattutto là dove si raccomanda di fare una scuola di base a misura di questa società e di questo momento storico. Questo nostro mondo è il mondo nel quale hanno il massimo spazio la motivazione, la frequentazione consapevole e critica, l'interesse duraturo ed esigente nei confronti - oltreché delle tecnologie dell'informatica e della telematica - della musica e delle arti audiovisive in genere. Per un concerto si mobilitano centinaia di migliaia di giovani, per i quali le parole di una canzone valgono più di un trattato di storia o filosofia sul diritto alla pace o sulla lotta per la libertà di un popolo... oltreché - ovviamente - su numerosi (e meno "nobili") altri tipi di valori o di miti.

Suona quindi insufficiente ridurre fenomeni tanto globalmente coinvolgenti nello spazio di una frase come la seguente: "*Non si tratta di fare della scuola un luogo di informazione sulla musica. Si tratta invece di farne una sede di esperienza acustica e musicale. Solo così i riferimenti storici e ambientali alle diverse espressioni musicali acquisite senso e diventeranno patrimonio dei giovani*".

... E come non giudicare - ancora una volta - velleitaria sul piano dei risultati attesi, e del tutto incongrua, perché troppo tiepida rispetto ad una realtà culturale - questa sì! - tutta nostra, la raccomandazione condensata nella seguente frase: "*Un'auspicabile promozione scolastica del complesso delle attività legate alla conservazione e alla valorizzazione dei beni culturali porterebbe anche alla maturazione del senso storico e di una più compiuta responsabilità ambientale [...]. Accanto all'aspetto della conoscenza/fruizione si potrà recuperare quello della produzione personale [...], che costituisce un valore aggiunto alla grande cultura [...]*" ? ■

CONFERENZA DI SERVIZIO

*Linee strategiche per il piano
delle attività IRRSAE 1999*

Per un Osservatorio IRRSAE dell'innovazione scolastica

di Franco Frabboni

Progettare e dare il primo "giro-di-manovella" ad un Osservatorio dell'Innovazione Scolastica (IS) significa dotarsi di una banca di raccolta (ma anche di disseminazione) dell'estesa costellazione dei modelli "innovativi" (metodologici e didattici) alimentati e praticati nei tre comparti della scuola di base (materna elementare media) e nel sistema del post-obbligo. È nostra convinzione che per assicurare all' "innovazione" prodotta a scuola storicità, legittimità e divulgazione pedagogica occorre sollecitamente dotarla di una rete di archi regionali (per l'appunto Osservatori dell'IS) con il compito di documentare e valorizzare le nuove tipologie metodologico/didattiche condotte in non poche contrade del variato arcipelago del nostro sistema scolastico. Il soggetto istituzionale deputato (per legittimazione legislativa) a gestire questo indifferibile strumento di "ottimizzazione" dell'informazione-ricerca-formazione professionale è senza ombra di dubbio l'Irrsae: l'istituto regionale a cui va richiesto di meglio qualificare, sul piano scientifico, le proprie "antenne" conoscitive (l'accumulo delle conoscenze didattiche) e sperimentali (la banca dati dei possibili modelli innovativi).

In particolare, quali possono risultare le finalità pedagogiche e i contenuti formativi di un Osservatorio Irrsae dell'innovazione didattica?

Prima finalità: l'informazione

L'obiettivo numero uno di un Osservatorio dell'IS è indubbiamente quello di fungere da "cesto" di raccolta e di periferizzazione permanente dell'esteso repertorio innovativo che qualifica la pratica didattica della scuola di casa nostra.

Quali i contenuti "interni" all'obiettivo informazione?

Fondamentalmente tre.

- 1.1. L'accumulo e socializzazione delle "conoscenze" relative all'innovazione in atto nel sistema scolastico regionale.
- 1.2. L'informazione relativa ai modelli didattici "sperimentali" (nazionali e internazionali) di più nitido significato pedagogico.
- 1.3. Un puntuale e aggiornato sostegno bibliografico alla "rete" dell'innovazione didattica disseminata in sede regionale.

Seconda finalità: la ricerca

L'obiettivo numero due di un Osservatorio dell'IS è indubbiamente quello di fungere da officina di ricerca: di sistematizzazione-elaborazione-interpretazione dei dati quantitativi raccolti tramite la funzione "banca" dell'Osservatorio.

Quali i contenuti "interni" all'obiettivo ricerca?

Fondamentalmente tre.

- 2.1. L'allestimento di un "archivio" delle ricerche più accreditate condotte nel nostro Paese

e in sede internazionale sui modelli innovativi in campo didattico.

- 2.2. La costituzione di un Dossier di raccolta di una "modellistica" di possibili ricerche da condurre nell'ambito delle strategie/pratiche didattiche.
- 2.3. La conduzione di ricerche in proprio da parte dell'Osservatorio dell'IS.

Terza finalità: l'aggiornamento in servizio degli insegnanti

L'obiettivo numero tre di un Osservatorio dell'IS è indubbiamente quello di fungere da *teachers centre* per gli insegnanti: sia per quelli già impegnati nell'innovazione didattica, sia per quelli disponibili a cambiare d'abito ai propri "ferri del mestiere".

Quali i contenuti "interni" all'obiettivo aggiornamento?

Fondamentalmente tre.

- 3.1. L'allestimento di un "archivio" dei corsi di formazione in servizio (italiani e non) tematizzati sull'innovazione didattica.
- 3.2. La costituzione di un Dossier di raccolta di una "modellistica" di possibili corsi di aggiornamento imperniati sull'innovazione didattica del sistema scolastico.
- 3.3. L'assistenza scientifica (disciplinare e metodologica) a iniziative di formazione in servizio promosse dalla "rete" dell'innovazione didattica disseminata in sede regionale.

di Franco Frabboni

IRRSAE e ricerca-azione: un matrimonio che s'ha da fare

Questa la tesi che intendiamo argomentare.

L'IRRSAE apre le porte della *ricerca* come strategia diffusa di insegnamento-apprendimento. Di più. La prossima scuola della *Riforma* – intitolata nel nome e nel segno dell'*Autonomia* – è chiamata ad esibire il segno di riconoscimento didattico di *scuola della ricerca*. Bene.

Scuola della ricerca significa costruire un processo formativo fondato sul metodo dell'investigazione *empirica*, dotato di un congegno inquisitivo di natura *prasseologica*. Se la scuola della *Riforma* saprà promuovere una diffusa ricerca dai fondamenti "empirici", l'IRRSAE – in quanto Istituto deputato al sostegno e al monitoraggio della scuola dell'*Autonomia* – dovrà necessariamente esprimere un'opzione esplicita per la *Ricerca-Azione* (che sigleremo RA), unanimemente legittimato come modello inquisitivo "ponte" (di mediazione dialettica) tra le forme accademiche della ricerca in campo educativo (storica, teorica, comparata, sperimentale) e le forme scolastiche della ricerca in campo educativo (empirica e clinica).

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

fenomenologia investigativa. Quali sono le «generalità» della sua patente epistemologica? Fondamentalmente cinque: la logica formale, la logica empirica, il metodo, i linguaggi e il criterio di legittimazione.

a) *La logica formale*. A fronte dell'equazione teoria-prassi, quale chiave ermeneutica di qualsivoglia logica formale in campo pedagogico, la RA opta tendenzialmente (non prescrittivamente) per un paradigma induttivo: «prassi-teoria-prassi». Come dire, decolla dall'ambiente, volteggia alto (la teoria) e atterra di nuovo sul contesto di vita quotidiana dell'allievo.

b) *La logica empirica*. In questa seconda stazione di sosta, la RA enuncia il principio secondo cui gli oggetti dell'investigazione empirica (e della successiva formalizzazione teorica) non sono determinabili a priori: dal momento che riflettono un processo, e non un prodotto. La logica empirica delinea, pertanto, una *tensione ecosistemica*: essendo traguardo di ricerca (nel senso di conoscenza-innovazione-cambiamento-emancipazione) dell'intero repertorio sia dei soggetti (i ricercatori) sia degli oggetti di investigazione (istituzioni, culture, valori e altro) per lo più contestuati nell'ambiente sociale e naturale.

c) *Il metodo*. La strategia abituale di investigazione della RA è una metodologia intitolata alla *problematicità e alla plurilateralità*. La RA dichiara il proprio criterio di problematicità quando prende le distanze da pratiche del fare-scuola rinchiusi in *metodi* preconfezionati e iperformalizzati. Dichiara invece il proprio criterio di pluralità quando prende le

distanze da procedure di investigazione mutate da univoche teorie della ricerca pedagogica. In questa prospettiva, la RA si propone come modello di sintesi a posteriori dei molteplici paradigmi che popolano i territori della ricerca in pedagogia (storica, teorica, comparata, ecc.).

d) *I linguaggi*. La RA convalida la sua logica formale ed empirica scorrendo abitualmente sul doppio binario dell'*interazione* e della *pariteticità* delle rottaie comunicative.

La RA teorizza una *produzione delle conoscenze* frutto sia delle categorie «formali» del pensiero (cognitive e metacognitive), sia delle categorie «informali» dell'affettività e dell'immaginario. Questo per dire che il ricercatore non può sottrarsi alle multiple relazioni – ambientali, culturali, esistenziali, emotive – che si ramificano tra coloro che investigano e gli oggetti di investigazione.

La RA teorizza una *trasmissione delle conoscenze* frutto dell'uso di molteplici codici di traslocazione culturale: il gesto, il suono, l'immagine, la parola orale e scritta, l'alfabeto elettronico, e altri. È dunque una metodologia investigativa *plurilinguistica*.

e) *Il criterio di legittimazione*. La RA formalizza il proprio principio di validazione mediante la pratica di uno *stile sperimentale*. È un criterio di legittimazione – questo – che abbandona gli assunti del *pensiero forte* («modernista») per approdare alle spiagge del *pensiero debole* («postmodernista»): aperto alla storicità- contingenza- precarietà di qualsivoglia validazione dell'insieme degli indicatori focali scaturiti dalla ricerca su campo. ■

Procedure e tempi della progettazione

di Luciano Lelli

1 Prima di proporre alcune riflessioni specifiche sulle tematiche esplicitate nel titolo, consentitemi di indugiare su una questione che al momento attrae intensamente la mia attenzione, questione non avulsa dal nucleo argomentativo del mio intervento, anzi allo stesso strettamente connessa.

Mi riferisco alla direttiva ministeriale 226 del 13 maggio u.s., che disciplina l'organizzazione e la gestione della formazione in servizio per quest'anno e fino a quando non sarà operante il nuovo contratto del personale scolastico, che dovrebbe innovare *ab imis* la materia. Rilevo innanzi tutto il clamoroso ritardo con cui le nuove disposizioni entrano in scena (secondo quanto stabilito dalla C.M. 376/1995, ogni anno la direttiva ministeriale dovrebbe essere emanata entro il 31 ottobre; il ritardo dunque è dell'ordine di oltre 6 mesi, circostanza che testimonia il disagio anche del centro nel rispettare, a proposito di aggiornamento, le modalità e le procedure, virtualmente pertinenti ma di fatto impraticabili dallo stesso sancite).

La direttiva 226 dà corso a una drastica *deregulation*, rendendo facoltativo e discrezionale l'impianto gestionale complesso messo in piedi dalla 376 sopra menzionata, affidando ogni potere in merito ai provveditori agli studi, i quali appunto possono o confermare l'apparato fino al momento in funzione o cambiare strada, avvalendosi "del referente provinciale per l'aggiornamento" (figura che all'improvviso e chissà perché balza in primo piano) e adottando "le soluzioni che si sono rivelate più efficaci per il coordinamento delle iniziative" (sarebbe interessante sapere sulla base di quali esplicite azioni di

verifica le cennate soluzioni hanno - dovranno avere - evidenziato la propria natura).

Ecco, a proposito di una siffatta repentina e brutale sterzata io manifesto una fortissima perplessità, per una serie di motivi che brevemente evidenzio.

Innanzitutto ritengo errata l'inclinazione ricorrente a inventare nuove soluzioni a raffica e a getto continuo, senza considerazione della metabolizzazione in atto da parte delle scuole e dei soggetti coagenti e senza una precisa, mirata analisi delle positività e delle negatività delle azioni intraprese, la quale dovrebbe indurre a rettifiche di percorso caute, parziali e puntuali, non già a buttare nell'immondizia quanto in precedenza congetturato e messo in scena, attratti da nuove impostazioni, la maggiore efficacia e pertinenza delle quali rispetto a quelle ripudiate è indimostrata ed enigmatica.

Poi non intendo la *ratio* dell'accentramento della responsabilità operativa circa una attività di natura squisitamente tecnica quale l'organizzazione e la gestione della formazione in servizio nei provveditori agli studi, figure in discussione per quanto concerne la collocazione istituzionale negli assetti determinati dalla concretizzazione dell'autonomia, che sarebbe comunque adeguato confermare nelle loro primarie *competenze amministrative*, sgravandoli di ruoli tecnici su di loro indebitamente addossati che la normativa - disattesa - affida ad altre professionalità.

Mi riferisco evidentemente agli IRSSAE e agli ispettori tecnici. La direttiva 226 prosegue purtroppo nella politica del deprezzamento e della marginalizzazione. Ora può darsi che in passato gli uni e

gli altri abbiano dato cattiva prova di sé (anche se in verità analisi circostanziate ed inoppugnabili non mi risulta che in merito esistano): ma essi sono comunque il *braccio tecnico* dell'amministrazione scolastica che pertanto sbaglia relegandoli in panchina, non esigendo da essi il massimo impegno nell'esplicitazione delle loro mansioni istituzionali, senza equivoci loro affidate - non escluse successive "sanzioni" se prove evidenti ne dimostreranno fuor di dubbio l'inadeguatezza - facendo senz'altro ricorso ad altre professionalità (nel caso in questione i provveditori agli studi) il più rilevante tasso qualitativo delle quali è ipotetico e tutto da dimostrare.

Che se ne fa infatti la direttiva 226 degli IRSSAE e degli ispettori? A proposito dei primi si dice che "si svilupperà la collaborazione con gli Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione ed Aggiornamento Educativi" (significa tutto e nulla, in concreto più nulla che tutto). I secondi sono tirati in ballo perché "le scuole e le reti o consorzi di scuole si avvarranno *anche* [per bontà loro e se proprio non trovano di meglio: *inciso mio, ovviamente, così come l'enfasi posta su "anche"*] della consulenza e dell'assistenza degli ispettori tecnici". All'articolo 9, ancora, la direttiva sancisce che gli ispettori redigano, nell'ambito della loro relazione annuale, "una specifica analisi dell'azione di formazione in servizio" (cosa che, bene o male, è sempre stata fatta).

2 Qual è l'attinenza delle considerazioni fin qui avanzate (alle quali pongo ora la sordina anche se altre obiezioni premono vogliose d'uscire allo scoperto: per non protrarre a dismisura la digressio-

ne) con la questione delle procedure e dei tempi della progettazione delle sue attività istituzionali da parte dell'IRRSAE? Io sono dell'avviso che essa sia cospicua, partendo dal presupposto che la ragion d'essere dell'IRRSAE consista principalmente nella sua funzione di promotore, coordinatore, animatore della formazione in servizio (senza per altro sottovalutare il suo ruolo nei campi della ricerca - su cui si è appena soffermato con puntualissime riflessioni il presidente Frabboni -, della sperimentazione e della documentazione) e che nell'immaginario del personale scolastico l'IRRSAE si manifesti appunto come istituzione preposta all'aggiornamento. Data per valida la tesi che IRRSAE e formazione in servizio sono coesenziali, va da sé che uno sconvolgimento sismico come quello su cui mi sono intrattenuto (il quale poi, magari e paradossalmente, per la tendenza delle istituzioni scolastiche periferiche all'inerzia difensiva e all'assorbimento "freddo" degli input normativi prodotti dal centro, non provocherà neppure un sommovimento visibile del "territorio" che sulla base di quanto ho evidenziato si potrebbe supporre invece gravemente terremotato) non può non riverberarsi sulle modalità di gestione da parte dell'IRRSAE del proprio programma d'attività. Intendo riferirmi, per esempio, alla tipologia dei rapporti con gli istituti scolastici e ai tempi della progettazione. Con le scuole (e anche con i provveditorati) la relazione funzionale va *reinventata*, con margini molto ampi di iniziativa, legati alla capacità dell'IRRSAE di essere autorevole, propositivo ed avveduto nel corrispondere alle esigenze di formazione di docenti e dirigenti. Per quanto concerne i tempi, essi sono in pratica saltati, né si riproporranno più nei termini del recente passato: deriva per l'IRRSAE la facoltà di cooperare nell'individuazione e

nel rispetto di una tempistica pertinente.

3 Così delineate le coordinate operative desumibili da un quadro normativo nebuloso e provvisorio, passando ora alla parte propositiva del mio intervento ribadisco convinzioni non nuove, espresse più volte in svariate occasioni, con gli amici ricercatori e del consiglio direttivo.

Innanzitutto considero positivamente il lavoro compiuto assieme mesi addietro, sul quale furono manifestate non poche perplessità da qualche tecnico, per approntare e notificare alle scuole, entro novembre, il quadro complessivo delle offerte di formazione dell'IRRSAE, a quel tempo per altro aleatorio, in quanto non supportato ancora dal piano delle attività deliberate dal consiglio direttivo. La messa a punto della proposta, la comunicazione della stessa diretta ai provveditorati, capillare a tutte le scuole tramite l'inserimento di *Innovazione Educativa*, immediata e diffusa mediante l'inclusione nella Pagina WEB dell'istituto, sono servite non solo sul piano, di certo non irrilevante, dell'immagine, ma perché molte scuole se ne sono effettivamente avvalse nella predisposizione del loro piano di aggiornamento e formazione.

Come si rilevò allora, però, in relazione al prossimo anno scolastico 1998/99 e finanziario 1999 è opportuno riassetare la rotta. Occorre, a mio avviso, innanzi tutto fare strategicamente *epoché* dei progetti di quest'anno, metterli tutti tra parentesi, in particolare quelli in corso di realizzazione da tempi lunghi. Il seminario appena avviato dovrebbe essere l'occasione (del resto in specie per il perseguimento di tale obiettivo è stato organizzato) per procedere, in maniera compartecipata e concorde di ricercatori e componenti del consiglio direttivo, alla ricognizione degli snodi funzionali più

rilevanti dell'attuale momento storico della scuola italiana, che dovrebbero, conseguentemente, condizionare con incidenza prioritaria i progetti di ricerca e d'aggiornamento dell'istituto: le emergenze del momento sono state più volte censite e riconosciute; dalla mia ottica evidenzio quelle che a me paiono ineludibili, delle quali dunque l'IRRSAE non può non farsi carico (non pretendo comunque che l'elenco sia esaustivo e neppure da tutti condiviso nella sua primarietà: il *riordino dei cicli scolastici*, che la scuola militante e le sue istituzioni di supporto (quale, appunto, l'IRRSAE) debbono pretendere di influenzare in profondità, per non lasciare l'egemonia dell'iniziativa ai politici, spesso distratti e non sempre confortati nelle loro azioni decisionali da ampiezza e rigore di conoscenze, chiarezza d'intenti e spirito di disinteressato servizio; la *riscrittura dei programmi* delle scuole di ogni ordine e grado, avviata dal ministro Berlinguer con la richiesta a una schiera di saggi di contributi connotati dal lievito della loro scienza, con l'approntamento di un documento di riferimento esplicitante *I contenuti essenziali per la formazione di base*, con l'organizzazione sullo stesso di una diffusa, capillare consultazione del personale scolastico; la *messa in scena dell'autonomia*, con forme progressive di sperimentazione e di concretizzazione, nell'attuazione della quale, come un poco enigmaticamente - e forse riduttivamente in rapporto alla sua funzione complessiva - dispone la legge 59/1997, l'IRRSAE dovrà indossare la veste di "supporto" (non mi pare propriamente termine di trascinate suggestione) delle scuole e, nell'immediato, esercitare la rilevante funzione di responsabile del monitoraggio regionale dei progetti d'autonomia attivati dalle scuole; la *reimpostazione delle problematiche della valuta-*

zione, in connessione al debutto del Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione, questione enorme e delicata da non lasciare in esclusiva alla progettazione e all'iniziativa del centro (CEDE), che quindi l'IRRSAE non può assolutamente escludere dalla sua agenda di lavoro; la ridefinizione dei modelli e delle procedure della formazione in servizio, per far lievitare decisamente il tasso di consapevolezza critica di dirigenti scolastici, docenti e amministratori in merito alle modalità più efficienti ed efficaci di affrontare la questione, nel momento in cui si constata l'inapplicabilità del macromodello sancito dal CCNL 1995 e alla vigilia del "decentramento estremo" delle mansioni gestionali in proposito alle istituzioni scolastiche autonome; l'inclusione nelle pratiche didattiche delle nuove tecnologie, maxitematica che afferisce sia alla formazione dei docenti che all'innovazione e alla sperimentazione didattiche, di cui l'IRRSAE si

dovrebbe con ruolo propositivo occupare, anche considerata la dimensione estesissima delle risorse che il Ministero in proposito sta investendo.

4 Ecco, in rapporto ai punti focali assieme riconosciuti (quelli da me or ora passati in rassegna e qualche altro non iscritto nei miei convincimenti con la medesima nettezza) bisognerebbe operare per pervenire a una definizione tempestiva del piano di attività dell'istituto, che il consiglio direttivo dovrebbe deliberare al massimo entro il prossimo mese di settembre. Subito appresso, con consequenziale riferimento al piano di attività esplicitante le priorità e gli impegni di spesa privilegiati, bisognerebbe procedere alla delineazione dei progetti operativi, concernenti sia la ricerca che la formazione in servizio, per la messa a punto dei quali sottolineo l'opportunità che sia adottato il modello di formalizzazione provato nello scorso novembre, che

sarebbe funzionale usare nel formato elettronico approntato e di recente revisionato, per economia, omogeneità e sistematicità di progettazione: detto impegno dovrebbe venir concluso entro il prossimo ottobre, anche mediante allacciamento, in fase di messa a punto, di espliciti contatti funzionali con i vari soggetti coinvolti. Mi spiego e concludo. Per enfatizzare la sua funzione di servizio e la sua connessione con istituti scolastici, provveditori agli studi ed altri cofattori, è pertinente che l'IRRSAE allestisca le sue specifiche offerte non prendendo le mosse in esclusiva da se stessa ma corrispondendo a richieste preventivamente censite ed assunte delle istituzioni scolastiche. Così operando avverrebbe che la progettazione della formazione dell'IRRSAE sarebbe sinergicamente e contestualmente anche azione delle scuole medesime, per servizio alle quali l'IRRSAE è stato istituito e seguita ad esistere. ■

IRRSAE LIBRI

Valutare per caso



Lo studio di caso è un metodo per la valutazione centrato prevalentemente su osservazione, intervista e analisi di documenti, che si esprime attraverso la narrazione.

Esso giunge in Italia a metà degli anni Ottanta e l'IRRSAE Emilia Romagna ne cura la diffusione organizzando un Seminario di formazione al termine del quale si applica il metodo per la valutazione in due scuole materne impegnate nella sperimentazione dell'innovazione.

Il testo *Valutare per caso* si suddivide in due parti e raccoglie da un lato il resoconto dell'itinerario di formazione all'uso del metodo dello studio di caso e dall'altro la documentazione di due studi valutativi inerenti sperimentazioni effettuate a Pontenure (PC) e a Salsomaggiore (PR).

In apertura appaiono, inoltre, due riflessioni sul rapporto tra sperimentazione e valutazione del progetto sperimentale nella sua concreta applicazione.

La proposta complessiva viaggia dunque intrecciando tre grandi temi che riguardano la sperimentazione, la valutazione e la formazione.

di Armando Luisi

La ricerca IRRSAE nella prospettiva delle riforme

Il lavoro di gruppo vs l'individualismo

Se ognuno di noi potesse dire di sé agli altri suoi colleghi di lavoro, tutti scopriremmo molti *compagni di viaggio* che hanno condiviso per anni lo stesso ufficio o vissuto nella stanza a fianco, e di cui sappiamo ben poco. Molto spesso ci accorgiamo solo alla fine di un lungo periodo di lavoro che altre persone sono state impegnate in attività parallele, complementari o identiche alla nostra, senza che vi sia stato mai alcun contatto fra noi e loro. Anche quando si predispongono ampi progetti che danno la sensazione della condivisione degli scopi e dei mezzi, possono prevalere l'individualismo, la divisione, la separatezza e la frammentazione. Il problema è proprio di tutte le organizzazioni di lavoro, ma principalmente di quelle di servizio, soprattutto all'interno della Pubblica Amministrazione. L'individualismo ha messo solide radici e si è installato nel patrimonio genetico delle nostre istituzioni.

Il processo riformatore che è stato messo in atto in tutta la P.A. e nella scuola, però, va nella direzione opposta a quella della frammentazione.

La ricerca, in particolare, da lungo tempo non si concilia con l'individualismo e la separatezza. Essa è sempre più l'obiettivo e l'esito dell'azione *coordinata* di specialisti diversi che cooperano per realizzare un obiettivo condiviso.

La *condivisione degli obiettivi* e il *coordinamento* rappresentano due fattori fondamentali dei modelli collaborativi. Il segreto del loro successo risiede nel fatto che il risultato finale è correlato alla valorizzazione delle risorse indivi-

duali. In altri termini, è interesse di tutti valorizzare compiutamente le risorse di ciascun partecipante.

Ciò richiede che le persone siano disponibili a lavorare in gruppo e a coordinarsi o a farsi coordinare.

Il passaggio dall'individualità alla gruppaltà è, però, un prodotto culturale che non si costruisce *in una notte*. Né basta la buona volontà, né tante buone individualità costituiscono necessariamente un buon gruppo.

La prospettiva della gruppaltà, pur fra mille difficoltà, si sta diffondendo anche nelle scuole e lo sarà sempre di più con la conquista dell'autonomia. Le scuole sono impegnate da alcuni anni nell'elaborazione di progetti educativi d'istituto che dovrebbero costituire lo sfondo unificante delle diverse prestazioni specialistiche individuali.

Esse, al pari degli IRRSAE, hanno oggi il problema di come conciliare le competenze e le esigenze individuali con le attese e gli obiettivi dell'istituzione. Fino a quando non si sarà affrontato il nodo della riforma degli IRRSAE, la gestione del rapporto fra obiettivi individuale e obiettivi generali o coordinati rappresenta una priorità indiscussa.

Per evitare che il prevalere di uno dei due poli determini squilibri e inefficienze sul piano gestionale, ritengo che ci si possa muovere in due direzioni.

1° Movimento - dall'istituzione verso l'individuo

Utilizzando lo strumento della *conferenza di servizio*, si individuano le linee strategiche generali, tenendo conto dei bisogni potenziali degli utenti ma anche delle risorse interne (personali, di struttura, tecnologiche ecc.).

La progettazione riguarderà i

grandi temi della scuola del nostro tempo e potrà prevedere anche itinerari di ricerca che, per certi versi, esulino dai percorsi ordinariamente seguiti a livello individuale dai singoli tecnici o consiglieri. Questa strada può spingersi fino a chiedere agli operatori un *allontanamento* dai loro percorsi abituali. In tal modo possono determinarsi delle distanze fra ciò che le persone sanno già fare e ciò che viene loro richiesto di fare. Quando esse sono evidenti, ma colmabili, il piano della ricerca dovrà prevedere una fase iniziale di formazione per coloro che la condurranno.

Per andare oltre le opzioni e i limiti individuali, occorre che l'investimento nella formazione sia avvertito come un'esigenza istituzionale, prima che individuale.

In sintesi, dunque, l'istituzione privilegia obiettivi generali e coordinati, senza trascurare le persone di cui dispone: le coinvolge nella stesura del piano e ne cura la formazione per la riconversione o la riqualificazione.

2° Movimento - dall'individuo verso l'istituzione

In presenza di un piano strategico (alla cui definizione tutto il personale chiamato a realizzarlo abbia collaborato), viene meno uno dei motivi che determinano la costituzione di nicchie o ambiti di intervento a *esclusivo gradimento individuale*.

Escludendo spinte autoritarie, si dovrebbe poter pervenire a un modello gestionale nel quale ogni collaboratore garantisca il suo apporto alla realizzazione del progetto che ha condiviso e alla cui elaborazione ha partecipato.

In tali circostanze, ai singoli si chiede la disponibilità a perseguire guadagni sociali (prima che

personali) a porsi come risorsa per gli altri e a riconoscere gli altri come risorsa, a *investire nella formazione (avvertita come esigenza dall'individuo)*.

Si chiede, in altri termini, che l'individuo, consapevole del rapporto che lo lega all'istituzione, si renda disponibile a perseguirne gli scopi in via prioritaria. Quando un'istituzione riforma i suoi ordinamenti, i suoi programmi e le sue strutture, deve poter contare nella fiducia, sulla lealtà e sulla franchezza dei suoi operatori. In questa fase si possono anche prevedere abbandoni da parte di coloro che non condividono il processo innovatore.

La collaborazione con le scuole

La ricerca come fatto collaborativo si impone anche per il mutamento organizzativo che si sta determinando nel sistema scolastico e che assegna alle scuole scelte e responsabilità prima collocate al centro. Le scuole, come centri di ricerca-sviluppo, saranno committenti dirette dell'Istituto, senza l'intermediazione di altri organi.

Il lavoro di gruppo si impone, pertanto, non solo per ragioni interne, ma soprattutto per effetto dell'art. 21 della legge 59/1997, che prevede la ristrutturazione degli IRRSAE come enti a sostegno dell'autonomia.

Il sostegno andrà visto in una dimensione complessa e sistemica, nella quale vi è una molteplicità di attori e di responsabilità.

Aumentano i centri di responsabilità e, al tempo stesso, si moltiplicano i vincoli (o, se si vuole, i legami) che ogni centro ha con tutti gli altri. L'IRRSAE dovrà prendere atto, per esempio, che non sarà possibile pensare alla ricerca prescindendo dalle scuole (che costituiscono il laboratorio naturale e il destinatario finale di ogni eventuale disseminazione di esiti positivi).

Che cosa offrire alle scuole?

Si dovrà considerare che non è praticabile inseguire la diversificazione delle richieste con una proliferazione di prodotti su misura di ogni scuola o di ogni operatore. Non è il numero dei progetti che renderà conto della qualità del servizio, ma alcune loro caratteristiche intrinseche che andranno progettate e monitorate. Una di esse può essere fin d'ora intravista nella flessibilità o nell'adattabilità alle esigenze delle singole scuole: le offerte predisposte dall'Istituto devono potersi adattare ai contesti e agli scopi di un'ampia e variegata realtà scolastica regionale.

Si prenda in esame, per esempio, *il miglioramento dell'offerta d'istruzione*, una delle urgenze maggiormente avvertite dalle scuole. Si sta diffondendo nelle forme spontanee più varie una cultura della valutazione che coniuga sempre più insegnamento (offerta) e apprendimento (esiti).

La ricerca IRRSAE (o della scuola con il contributo degli IRRSAE) pare quella meglio piazzata sul versante del miglioramento perché più vicina alla scuola militante e più idonea a far percepire possibile il cambiamento e ad attivare una revisione delle pratiche dal basso. Si tratta di una ricerca che meglio permette agli insegnanti di riflettere su quello che fanno, di rivisitarlo alla luce di esplicite opzioni toriche e di ritornare alla pratica senza trascurare ciò che essi sono, sentono e fanno volentieri.

La ricerca, con l'autonomia, pone in capo alle scuole la progettazione di azioni di miglioramento, nell'ottica della formazione-sviluppo. Ciò determina una trasformazione degli istituti scolastici da fruitori ad elaboratori di prodotti e metterà gli istituti che dovranno supportarne l'attività (come l'IRRSAE) nella condizione di non dare risposte, ma di *offrire sollecitazioni* perché le risposte siano date dagli attori responsabili e contestualizzate alle specifiche

situazioni di ciascuna scuola (o di ciascun insegnante).

L'IRRSAE potrà offrire modelli formativi o d'intervento che facilitino la trasformazione degli aspetti culturali della formazione e della ricerca in comportamenti operativi, che aiutino a tradurre modelli teorici in comportamenti, in indicazioni tecniche.

L'ambito di intervento

Le linee di intervento sono già tracciate dai fatti (la norma in vigore e quelle che si stanno preparando). I mutamenti in atto ci impongono di essere orientati al futuro nella *selezione* degli ambiti di intervento.

È vero, però, che una fase di cambiamento non può essere gestita spostandosi interamente sul nuovo. Per tale ragione, ritengo che per i prossimi due anni si possa strutturare l'attività intorno a due dimensioni:

a) la prima, quella centrale, potrebbe riguardare i contenuti strategici, intorno ai quali organizzare il massimo sforzo (di formazione del personale, di impiego delle risorse finanziarie e umane ecc.). In essa potrebbero trovare posto:

- la ricerca -sviluppo;
- la formazione in servizio;
- il monitoraggio della sperimentazione dell'autonomia;
- la valutazione;
- la costruzione dei curricoli;
- la dirigenza scolastica;

b) la seconda, quella accessoria, potrebbe costituire l'integrazione dell'offerta primaria, tenendo conto delle ricerche che sono state realizzate negli anni passati e di quelle che si stanno attualmente concludendo.

Fra le due dimensioni, l'impegno prevalente dovrebbe essere posto sulla prima, traendo da questa conferenza di servizio l'occasione per unire ciò che per lungo tempo è stato diviso.

di Ivana Summa

Aiutare l'autonomia

Riflessioni e proposte da parte degli addetti ai lavori

Durante la Conferenza di servizio si è costituito un gruppo di lavoro denominato "L'IRRSAE/ER per l'autonomia scolastica e l'innovazione". Il gruppo, formato da 13 persone, ha approfondito le problematiche connesse con i processi di profonda trasformazione che stanno investendo il sistema formativo e tutta la pubblica amministrazione e il modello stesso dei rapporti tra centro e periferie, tra Stato ed Enti locali. Dentro questi processi si collocano anche gli istituti regionali, nati all'interno della logica politica ed istituzionale dei decreti delegati del '74. Il sistema scolastico allora determinatosi è ormai destinato a trasformarsi gradualmente ma in modo radicale, anche se è difficile comprendere bene quali saranno i tempi e le modalità di questo processo. Paradossalmente, aspettare la nuova sanzione normativa per le rinnovate funzioni degli istituti di ricerca e la loro collocazione nella nuova geografia istituzionale significherebbe determinarne la marginalizzazione. Infatti, come accade nelle fasi di grandi trasformazioni, nonostante le incertezze ed i rischi ad esse connessi, chi si

trova "sull'onda del cambiamento" è costretto, comunque, a cavalcarla.

Per il nostro istituto - è bene sottolinearlo - non si tratta di costrizione, ma di una precisa volontà di contribuire, avvalendosi della propria specificità, al successo stesso del cambiamento, anticipando l'interpretazione di quel ruolo di "sostegno" che la Legge n. 59/97, peraltro, le ha già assegnato.

Con questo spirito, dunque, si è analizzato proprio questo ruolo emergente, cercando di trovare le risposte giuste alla domanda: **come è possibile aiutare le scuole, intrecciando una visione di prospettiva ancorata al presente?**

L'analisi è stata condotta su due binari: il primo riguarda la conoscenza approfondita della copiosa normativa che dal settembre '96 (Patto per la Formazione e il Lavoro) si è andata producendo fino ad oggi, giugno '98 (Dimensionamento delle unità scolastiche); il secondo concerne una rilevazione capillare delle risorse - ovvero delle competenze professionali - di cui sono portatori i singoli tecnici.

Se una prima annotazione può

essere quella che a fronte della copiosità delle innovazioni che si vanno introducendo normativamente, bisognerà fare i conti con la scarsità numerica dei tecnici ricercatori del nostro istituto, una seconda riguarda certamente la necessità di coniugare, con lungimiranza ma anche con concretezza, le risorse professionali esistenti ed attivabili con i bisogni e le attese delle scuole avviate sui sentieri di una innovazione che, per sua stessa natura, è trasversale e pervasiva dell'intero sistema scolastico, sia negli aspetti strutturali, che in quelli processuali e di produzione.

Entro la prima decade di settembre questa articolata analisi sarà completata per essere messa a disposizione dei decisori politici - il Consiglio Direttivo - che dovranno ricomporla all'interno di un Piano strategico chiaro, leggibile, realizzabile. Tre grandi aree tematiche - intese anche come spazi di agibilità per il ruolo dell'IRRSAE - sono state individuate e, accanto a queste, sono stati collocati gli oggetti stessi dell'intervento in termini di ricerca e di formazione.

Possiamo così schematizzarli:

<p>AUTONOMIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • cultura • etica • collaborazione • flessibilità • profili professionali • funzioni di sistema <p>VALUTAZIONE</p> <ul style="list-style-type: none"> • qualità • sistema di valutazione • valutazione di sistema • miglioramento offerta formativa <p>FORMAZIONE/SVILUPPO</p> <ul style="list-style-type: none"> • modelli • ricerca • ricerca-azione • miglioramento 	<p>FORMAZIONE/SVILUPPO</p> <ul style="list-style-type: none"> • modelli di formazione • modelli di ricerca • Ricerca/Azione/Sviluppo • sviluppo del potenziale professionale • formazione, ricerca e sviluppo organizzativo • empowerment • apprendimento organizzativo • costruzione di identità professionale • costruzione di identità istituzionale
---	---

Nuovi saperi

Cicli

Dirigenti scolastici

Metacognizione

Extra-scuola

Specificità ordini di scuola

Dialogo diretto istituzionale

Rete

Piani nazionali di formazione in servizio

Formazione iniziale dei docenti

Rapporti scuola/università

Laboratori didattici territoriali

Strumenti giuridici

Accordi di programma,

Consorzi,

Associazioni

Uno sportello ante litteram per la scuola materna

di *Andreina Bergonzoni*

Un gruppo di insegnanti di scuola materna della provincia di Parma sperimenta da tempo un programma di autoformazione assistita, nell'ottica di concrete sinergie inter-istituzionali.

L'IRRSAE si decentra ed apre sportelli sul territorio: Modena, Piacenza e, soprattutto, Rimini. La notizia è fresca fresca, l'innovazione recentissima. Eppure a Parma è attivo, dal 1995, una sorta di sportello "ante litteram" per la scuola materna gestito da un gruppo di lavoro costituitosi in seguito ad un corso di formazione. Ma procediamo con ordine. Cercherò di ricostruire sinteticamente la nascita di questo gruppo territoriale avvalendomi anche di quanto riportato da Maria Pia Bernardi nell'articolo *Un centro di coordinamento territoriale per la scuola materna di Parma* (v. "Innovazione Educativa" n. 1/2 1997).

L'idea di creare un centro di coordinamento territoriale per la scuola materna ha radici lontane. Nacque dalle riflessioni e dal dibattito di un gruppo di insegnanti che, a partire dal 1991, avevano seguito i corsi di formazione organizzati dall'IRRSAE/ER su affidamento ministeriale. Ma l'idea era rimasta, come suol dirsi, nel cassetto, tra i desideri che non trovano occasione per realizzarsi.

L'occasione si andò profilando qualche tempo dopo, durante un mio incontro con il gruppo dei

formatori di scuola materna del territorio parmense. Fu chiaro da subito che gli insegnanti presenti desideravano "sperimentarsi" come formatori e trovare un "ubi consistam" che permettesse loro di farlo in modo sistematico e formalizzato.

Dal dibattito emerse il profilo di un formatore impegnato e attivo sul territorio, propenso ad operare per divulgare il patrimonio di conoscenze acquisito e per dar vita ad un servizio che permettesse ad una realtà geograficamente frammentaria come la provincia di Parma di avere un punto di incontro, scambio, messa in comune di idee e progetti. Incontro dopo incontro si precisò la proposta di realizzare un centro di coordinamento provinciale per la scuola materna che trovasse un riconoscimento e un'ufficializzazione a livello territoriale. Un centro di osservazione-coordinamento-documentazione che permettesse di ovviare a quella frammentazione geografica (e non solo) che rendeva difficile comunicare, scambiarsi progetti, esperienze e materiali, mettendo in comune le esigenze formative e le risorse individuali e cercando di razionalizzare le offerte formative.

L'idea era dunque quella di un centro polivalente di servizio sulle tematiche della formazione continua; una formazione che si evolve, si autoalimenta, cresce e si trasforma da piccola in grande risorsa. Idea ambiziosa, certamente, e di non facile applicazione burocratica. Gli "inciampi", infatti, non furono pochi, ma grazie alla stretta collaborazione tra Provveditorato, Sovrintendenza ed IRRSAE si giunse ad un protocollo di intesa e nel marzo 1996, dopo vari incontri, il Provveditore agli

Studi di Parma istituì con decreto il Centro di Coordinamento Pedagogico affidandogli precisi compiti, varie competenze e un indispensabile finanziamento.

Del gruppo, ufficialmente costituito, fanno parte:

- i formatori di scuola materna statale del territorio provinciale;
- un Direttore Didattico designato dal Provveditore con compiti di coordinamento pedagogico e amministrativo-contabile;
- un Direttore Didattico per ogni Polo scolastico;
- un rappresentante dell'IRRSAE/ER con funzioni di consulenza tecnica, assistenza, coordinamento delle diverse iniziative;
- un rappresentante della Sovrintendenza Scolastica regionale con compiti di supervisione.

Il Centro ha sede presso i locali di una scuola del territorio.

Come primo obiettivo il gruppo si propose di costituire uno "sportello" per offrire un servizio a tutti i colleghi della scuola materna attivando con loro una stretta collaborazione al fine di raccogliere le esigenze e le proposte formative, razionalizzare l'utilizzo delle risorse umane ed economiche a disposizione, favorire l'aggregazione delle diverse realtà scolastiche.

Io ho continuato a seguire l'attività di questo gruppo di lavoro sia dall'Istituto, sia con incontri periodici "in loco" per la messa a punto di diverse iniziative e la verifica in itinere. Ha così preso corpo una sorta di autoformazione assistita, nonchè una struttura che, parafrasando il gergo milita-

Area didattico-professionale

re, abbiamo scherzosamente definito di servizio permanente effettivo.

Sul piano istituzionale tutto ciò trova collocazione nello sfondo tracciato dalla C.M. 376 del 23/12/95 che al punto 5 (Piano provinciale per l'aggiornamento) sollecita la costituzione di "strutture per la formazione" tese tra l'altro a:

- favorire la costituzione di reti di scuole per la documentazione, la progettazione, la realizzazione e la disseminazione delle iniziative formative;
 - facilitare la comunicazione e lo scambio di esperienze e di materiali didattici;
 - costituire un'interfaccia organizzativa per l'attuazione e l'implementazione delle azioni di formazione gestite a livello regionale o centrale;
 - promuovere forme di monitoraggio, di verifica e di valutazione delle iniziative realizzate attraverso raccordi programmati con IRRSAE e Ispettorato;
 - assicurare assistenza organizzativa per la formazione nel momento della predisposizione di progetti riguardanti reti di scuole...
- La stessa circolare, al punto 6,

chiede di "procedere alla rilevazione della domanda e dell'offerta" utilizzando la collaborazione degli IRRSAE, raccomandazione ripresa anche da C.M. 227 del 14/5/98 che all'articolo 4 raccomanda anche "l'individuazione di scuole che fungano da centri di documentazione per la raccolta e la circolazione dei materiali prodotti, nonché come sedi di attività di formazione".

Dopo poco più di due anni dall'ufficializzazione del Centro di coordinamento, mi pare che il bilancio, sia pure con tutti i difetti e le lacune del caso, si possa considerare largamente positivo. In questo periodo infatti sono state realizzate, in alcuni casi con il contributo ed il coinvolgimento del Comune di Parma e della FISM territoriale, tre iniziative seminariali che hanno visto l'affluenza di un gran numero di insegnanti (circa un migliaio complessivamente), la realizzazione di un percorso formativo sulla documentazione che è stato proposto a tutte le scuole materne della provincia, l'elaborazione di un questionario sugli standard di qualità nella scuola materna e l'avvio di una ricerca/azione su tale argo-

mento.

E non abbiamo intenzione di fermarci qui: è infatti attualmente allo studio un progetto di ricerca ed una pubblicazione sull'identità professionale dell'insegnante di scuola materna che pensiamo possa essere realizzato (fondi permettendo) durante il 1999.

Il gruppo intende continuare ad operare attenendosi a quanto raccomandato dalla normativa; interiorizzando esperienze e conoscenze tese ad un cambiamento non solo personale ma di contesto; cercando di evitare le trappole dell'autoreferenzialità per favorire la formalizzazione e la capitalizzazione delle esperienze; proponendosi come struttura per la formazione dedicata alla scuola dell'infanzia e al versante della continuità tra scuola materna e scuola elementare.

Non ci sono *copyright* sull'iniziativa! Saremmo anzi molto lusingati se potessimo costituire, in qualche modo, un punto di riferimento per nuove iniziative di decentramento e di autoformazione assistita.



IRRSAE INFORMA

- Città di Castel S. Pietro Terme
- Dipartimento di Matematica dell'Università di Bologna
- Corso di Laurea in Matematica dell'Università di Bologna
- Nucleo di Ricerca in Didattica della Matematica di Bologna
- Laboratorio di Didattica della Matematica dell'Università di Bologna
- Mathesis di Bologna

INCONTRI CON LA MATEMATICA N. 12
Castel San Pietro Terme, 6, 7, 8 novembre 1998
Convegno Nazionale

DIVERSI ASPETTI E DIVERSI AMBITI DELLA DIDATTICA DELLA MATEMATICA

- per insegnanti di scuola dell'infanzia, scuola elementare, scuola media, scuola superiore
- per personale direttivo • per personale ispettivo
- È stato concesso l'esonero dal servizio per il personale docente, direttivo e ispettivo.

INFORMAZIONI: Assessorato alla Cultura, Comune di Castel San Pietro Terme
Piazza XX Settembre n. 3 - 40024 Castel San Pietro Terme (BO) - Tel. 051.6954111, fax 051.6954141
e-mail: damore@dm.unibo.it

Gli Irrsae per la scuola dell'infanzia

di *Andreina Bergonzoni*
Mauro Cervellati

Nel rispetto di una "autonomia epistemologica", si avverte sempre maggiore la necessità di un fulcro organizzativo, volto al confronto istituzionalizzato.

Antefatto

Nel dicembre del 1996 il Servizio Scuola Materna del MPI invitò gli IRRSAE materna a partecipare ad un seminario "sulla mente del bambino".

In quell'occasione nacque l'idea di raccogliere i prodotti migliori delle sezioni Scuola Materna degli Irrsae, i "progetti di qualità" rivolti alla scuola dell'infanzia. Si trattava di costruire una documentazione per testimoniare e pubblicizzare i risultati di un qualificato impegno pluriennale.

Da qui l'idea di organizzare un seminario nazionale a Roma, come occasione di incontro fra i tecnici e i responsabili degli Irrsae, coinvolti nelle attività di formazione, sperimentazione e ricerca legate alla scuola dell'infanzia.

Gli Irrsae Materna tra passato e futuro

Possiamo affermare che il rapporto tra Irrsae e scuola materna ha un glorioso passato, un robusto presente e un incerto futuro.

Un glorioso passato fatto di snodi importanti che, dall'uscita degli Orientamenti del '91, ha visto l'Irrsae attivo su diversi fronti: la formazione dei formatori, la sperimentazione ex art. 3/419 del '74, la sperimentazione nazionale ASCANIO, l'elaborazione di importanti ricerche che hanno

avuto risonanza nazionale, la produzione di pubblicistica e documentazione, il supporto alla progettualità delle scuole ...

Un presente che vede le Sezioni materne degli IRRSAE impegnate su più fronti: intercultura, ambiente, apertura ai sistemi prescolari europei, riflessione sui curricoli, unitarietà del ciclo 3-4-5-anni della scuola dell'infanzia, relazione educativa come sfondo ad ogni reale processo formativo dotato di senso...

Le giornate di lavoro trascorse al Seminario intitolato "Il ruolo degli IRRSAE per la scuola dell'infanzia nella riforma del riordino dei cicli" hanno avuto lo scopo di lanciare idee per il futuro. L'incontro tra gli IRRSAE, svoltosi a Roma il 30 e il 31 gennaio 1998, ha inteso rilanciare un'immagine, un ruolo e una funzione che ci paiono strategici per il decollo dell'autonomia e per il futuro della "Grande riforma".

Si è avviato un confronto di esperienze, di scelte progettuali che si è fatto analisi, indagine, validazio-

ne delle esperienze. Sono emersi interrogativi e slanci per nuove imprese: un modo concreto e fattivo per non sentirsi isolati.

A fronte di un'autonomia di tipo "epistemologico" relativa ai temi forti della ricerca, della sperimentazione e dell'aggiornamento/formazione, si avverte la necessità di un fulcro organizzativo che garantisca la possibilità di un confronto istituzionalizzato, per evitare un'eccessiva frammentarietà delle teorie, delle metodiche, dei processi e dei prodotti della ricerca. È importante che iniziative come quella di Roma non rimangano episodi isolati, anche per garantire un'attenzione forte e costante ai temi culturali della Scuola dell'Infanzia: i modelli organizzativi, la professionalità docente, la ricerca educativa applicata, la continuità agita... Insomma tutto ciò che, come qualcuno ha detto durante i lavori romani, trasforma in oro proposte e situazioni che sono, a volte, di metallo meno nobile. ■

IRRSAE LIBRI

DI IMMINENTE PUBBLICAZIONE

IRRSAE Emilia Romagna

BROGLIACCIO DI ACCOGLIENZA

*Racconti minimi e riflessioni
sulle prime giornate di scuola*

a cura di A. Bergonzoni e M. Cervellati

Accogliere i bambini a scuola. Accogliere i genitori. Favorire l'inserimento e l'integrazione tra bambini "nuovi" e bambini "vecchi", tra insegnanti "nuovi" e "vecchi". È un grande impegno che riguarda un po' tutti gli ordini di scuola. È stata letta la realtà dell'accoglienza osservando due scuole dell'infanzia e due scuole elementari durante la prima settimana dell'anno scolastico. Si è voluto cogliere il clima, la coreografia delle interazioni, la trama dei punti di vista che le persone venivano tessendo negli scenari scolastici.

di Roberto Vignoli

Luigi Bombicci

un educatore

Nella vita e, soprattutto, nelle opere dell'educatore bolognese si rintracciano significativi percorsi innovativi validi ed efficaci ancora oggi.

Il professor Luigi Bombicci Porta, nato a Siena nel 1833, si era laureato in Scienze naturali nel giugno del '53, non ancora ventenne; si era anche diplomato alla Scuola Normale Superiore con pieni voti e lode nel luglio del '57.

Il Museo Universitario di Mineralogia di Bologna porta giustamente il suo nome: quando egli ne divenne direttore, all'età di 28 anni, ebbe in custodia non più di novemila esemplari. Alla sua morte gli esemplari di quel Museo erano quasi cinquantamila (la maggioranza dei quali donati direttamente da lui). Ottimo professore, sapeva rendere attraenti le sue lezioni, anche con esperimenti di fisica e di chimica. Era amatissimo dai suoi studenti. Si occupò di questioni disparatissime: dalla mineralogia alla meteorologia, dalla zoologia alla botanica, dalla geologia all'ecologia... Scrisse oltre duecento pubblicazioni: manuali di mineralogia, memorie accademiche, conferenze, scritti vari.

Come scienziato, per spiegare la formazione dei cristalli, concepì la teoria delle "associazioni poligeniche". Ebbe tantissime cariche, titoli accademici e onorificenze. Fu fervente sostenitore del 'WWF' dei suoi tempi, il "Pro montibus et sylvis", e si batté strenuamente contro i disboscamenti. Partecipò attivamente, con conferenze, convegni, scritti, alla risoluzione di problemi riguardanti la scuola (dagli asili all'università) e le scelte da lui proposte erano, per

quei tempi, all'avanguardia.

Si dedicò anche più direttamente all'educazione dei ragazzi del popolo: per tanti anni fu Presidente di un Ricreatorio laico festivo per ragazzi dai sette ai dodici anni. Se il tempo era bello si giocava all'aperto (con palle, anelle, piastrelle, salti, corse e quant'altro), o si usciva in passeggiate, escursioni o visite a "tutto ciò che di bello, di nuovo, di istruttivo" vi era in città e nei dintorni. Ma se il tempo era brutto ed occorreva rimanere al chiuso, ecco che si poteva ricorrere a tantissime attività (egli le aveva previste ed elencate in ben otto pagine): da giochi di agilità ad esperimenti scientifici, da passatempi umoristici a racconti, da lavoretti ricreativi ad *intrattenimenti musicali*. Il Ricreatorio non era certamente un'istituzione 'alla buona': aveva un suo statuto, un direttore delle ricreazioni, un custode, un inserviente facchino e un'assistente (nello statuto, di tutte queste figure veniva descritto il mansionario e lo stipendio). Lo statuto venne anche pubblicato per propagandare le attività del Ricreatorio: costituiva, sotto un certo aspetto, la "carta dei servizi" (così la chiameremo oggi) del Ricreatorio stesso. Oltre alle persone sopra indicate, potevano intrattenere i bambini anche i docenti iscritti alla Società degli Insegnanti di Bologna, che volontariamente offrivano la loro opera in modo saltuario. Potevano intervenire anche artisti, operai, scienziati e quant'altri volessero parlare ai ragazzi del loro lavoro e delle loro esperienze. Tutto ciò mi ricorda i tempi 'eroici' dei primi tempi pieni, quando si cominciò ad aprire la scuola alle persone (genitori, nonni, lavoratori...) che desideravano parlare agli alunni della loro vita e delle loro attività.

Durante il Terzo Congresso Nazionale dei Ricreatori Italiani, svoltosi a Genova dal 28 giugno al 1° luglio del 1894, il Bombicci tenne una conferenza nella quale propugnò l'idea che i Ricreatori dovessero essere non solo festivi (60 giorni all'anno), bensì giornalieri. È possibile – si chiedeva – che con cinque o sei ore la settimana il Ricreatorio possa competere "con gli ostacoli enormi e molteplici dell'ambiente sociale contemporaneo e vincerli?". Sapeva benissimo che solo con Ricreatori quotidiani si poteva sperare di combattere le nefaste influenze dei cattivi compagni e dei malvagi esempi dati a volte dagli adulti.

Ma la realizzazione di Ricreatori giornalieri comportava la soluzione di problemi enormi: già era difficile avere a quel tempo i fondi per i Ricreatori festivi, figuriamoci per quelli giornalieri! Si trattava di problemi di tempi, di spazi, di spese... Il Bombicci avanzò alcune proposte: i locali avrebbero potuto essere quelli delle scuole elementari, perché al pomeriggio erano vuoti; poteva essere utilizzato l'arredamento delle aule.

Le attività non potevano essere quelle del mattino, ma quelle che erano proprie dei Ricreatori: attività che al giorno d'oggi sarebbero chiamate "integrative". Era, se vogliamo, un avvio al doposcuola, ma ad un doposcuola senza compiti da svolgere; un doposcuola che forse aveva, sotto alcuni aspetti, più le caratteristiche del tempo pieno.

Per far svolgere al Ricreatorio dei lavoretti piacevoli, sarebbe stato sufficiente, così proponeva il Bombicci, anche un operaio o un artigiano che avesse la capacità di interessare i ragazzi a questo tipo di attività. Queste persone, alme-

no per il primo anno, sarebbero state remunerate con i proventi di una piccola tassa, pagata dai cittadini più abbienti; per gli anni successivi sarebbero stati i ragazzi più grandi ad insegnare i lavoretti ai bambini più piccoli.

Poiché le classi a quel tempo erano molto numerose, generalmente di 50 e 60 alunni, il Bombicci aveva previsto di suddividere le classi in due gruppi: l'istruttore non avrebbe potuto eseguire i lavori di così tanti ragazzi; una trentina di allievi era un numero ancora gestibile. Così, mentre un gruppo poteva rimanere all'aperto a giocare o ad intrattenersi in attività motorie, l'altro gruppo veniva impegnato nel lavoro manuale. I due gruppi si sarebbero scambiate le attività qualche tempo dopo.

Si direbbe che il lavoro per gruppi sia un'attività scoperta ai nostri giorni; invece ora impariamo che era già stata pensata e prevista.

Gli organizzatori del Congresso di Genova speravano di ottenere dal Governo del tempo fondi per i Ricreatori; ma quelli erano tempi di economia ridotta all'osso e sperare in finanziamenti era puramente illusorio.

Il Bombicci si dedicò anche ad altri problemi, oltre a quelli dei Ricreatori; problemi più attinenti alle scuole ed alle discipline scolastiche.

Ad esempio, riguardo al lavoro manuale, contrastò le idee di alcuni pedagogisti scandinavi, che propugnavano attività impegnative addestranti il bambino al rigore e alla precisione. Secondo il Bombicci, il lavoro manuale doveva essere riposante, educativo, piacevole; e doveva rivelare le attitudini che, sviluppate, avrebbero indicato la professione o il mestiere che il ragazzo avrebbe intrapreso da grande.

Il Bombicci fu invece fiero oppositore dei lavori femminili di ricamo e di cucito: era sì necessario che una bambina conoscesse un

po' di cucito, ma poiché già a quel tempo vi erano macchine e negozi con biancheria e vestiario, "il cucito - egli scriveva - è una aberrazione didattica, è una indegnità verso l'igiene; obbliga le bambine a star lungamente curve; ne affatica la vista, fa che la colonna vertebrale si pieghi, che i visceri si sentano compressi...".

Il Bombicci fu uno dei primi ad interessarsi, nell'aprile del 1889, al problema della refezione scolastica. Egli fece osservare il tormento "demoralizzatore ed iniquo" dei bambini poveri, condannati ad assistere a scuola alla refezione dei compagni più fortunati. Evidentemente gli alunni mangiavano a scuola alimenti che portavano da casa.

Una scuola veramente educatrice non doveva fomentare il rancore dei diseredati contro i facoltosi.

Non si trattava di elargire un'elemosina, ma di fornire un'anticipazione, sotto forma di cibo, di energia che sarebbe poi stata restituita "sotto forma di lavoro muscolare, intellettuale, meccanico o artistico, scientifico o professionale".

Per risolvere questo problema egli avanzò alcune soluzioni; ma di lì a pochi anni, anche per merito suo, il problema fu risolto dal Comune con la refezione uguale per tutti.

In modo simile egli si batté per un vestiario (il famoso grembiule) uguale per tutti, che il Comune poteva donare ai soli alunni indigenti.

Dobbiamo tener presente che a quel tempo vi dovevano essere bambini molto poveri, con vestiti molto mal ridotti.

Le premiazioni solenni erano un'altra 'bestia nera' del Bombicci. Chi ha letto il libro *Cuore* del De Amicis sa di che si tratta: gli alunni giudicati più studiosi e meritevoli venivano premiati ogni mese di fronte alle autorità. Non riporto le parole di fuoco del Bombicci contro questa istituzione: le invidie che faceva

nascere, le umiliazioni, specie per quei bambini che, non avendo in famiglia possibilità di cultura o comodità di studio, non potevano sperare, nemmeno con grossi sacrifici, di raggiungere il punteggio per poter meritare un premio.

Combatté anche i compiti per casa: dopo cinque ore di scuola, impegnative come dovevano essere a quel tempo, era certamente crudele infierire ancora sugli alunni imponendo loro sforzi di memoria, compilazioni di cose aride e astratte, inutili cronologie e nomenclature da ripetere a papagallo il giorno dopo.

Già si è detto dell'importanza dell'educazione motoria per il Bombicci: altrettanto importante per lui è l'igiene: acqua, sapone, aria e luce; e conoscenza da parte del maestro delle principali nozioni di pronto soccorso.

Altri argomenti da lui toccati: maggiori rapporti tra i vari ordini di scuola, il miglioramento delle condizioni economiche degli insegnanti, una selezione più rigorosa degli stessi...

Anche per le discipline scolastiche il Bombicci ebbe suggerimenti da proporre: ad esempio la storia non deve essere presentata come un insieme di guerre ma come un susseguirsi di conquiste della scienza e del progresso.

Egli affermò che a scuola non occorre poi tanta grammatica (è da ricordare che a quel tempo era insegnata in modo mnemonico); la lingua, a suo giudizio, andrebbe insegnata, invece, in maniera essenzialmente pratica, per via d'esempi e con correzioni ai discorsi o ai componimenti degli alunni.

Il Bombicci riconobbe anche la necessità dei rapporti della scuola con i genitori, e consigliò che due volte al mese i docenti ricevessero i genitori degli alunni per informarli sulla condotta e sul profitto dei figli.

Durante il Congresso dei Maestri Elementari, tenutosi a Bologna nel

settembre del 1888, poiché da più parti si auspicava il passaggio degli insegnanti dai Comuni allo Stato, egli consigliò una soluzione più articolata: l'Amministrazione, gli stipendi, gli organici, i programmi didattici e la legislazione avrebbero dovuto essere statali; la manutenzione, l'arredamento, i sussidi e la fornitura dei locali (costruiti secondo le leggi dello Stato) avrebbero dovuto essere comunali; il governo diretto sulle scuole elementari doveva essere affidato in ogni provincia ad una nuova forma di Consiglio Provinciale Scolastico.

L'attività di docente del Bombicci non si esplicava solamente a livello universitario, anzi: egli si dedicò direttamente all'istruzione degli adulti con lezioni di mineralogia applauditissime, ai programmi della "Lega bolognese per l'educazione del popolo" presieduta dal Carducci. Ma l'argomento che più stava a cuore al Bombicci era certamente l'educazione e l'istruzione dei bambini: non un'istruzione astratta, di parole bensì di cose: oggettiva in quanto basata sull'osservazione diretta degli oggetti.

L'insegnamento oggettivo era previsto dai Programmi Didattici del 1888, programmi di impronta positivista. Portare degli oggetti in classe, farli toccare ai bambini, porre domande (com'è fatto, di che colore è, è liscio o ruvido, pesante o leggero, di che materiale è fatto?...) per far acuire la loro capacità di osservazione: questo era lo spirito di quei programmi e anche l'intendimento del Bombicci. Purtroppo intervennero alcune Case Editrici a snaturare questo spirito, sfornando libriccini con cose disegnate ed esercizi di nomenclatura. Si può immaginare la reazione del Bombicci, che protestava: così si formano dei fonografi, non degli osservatori!

Per poter sviluppare l'insegnamento oggettivo nelle scuole elementari di Bologna, egli propose,

il 30 marzo 1884, alla Società degli Insegnanti, sotto la presidenza di Pietro Siciliani, un piccolo museo 'circolante', composto da tre armadi, uno per ogni regno della natura. Ogni armadio avrebbe avuto trenta cassette, che potevano essere passati da scuola a scuola e da classe a classe, in modo che tutte le scolaresche di Bologna avrebbero potuto utilizzarlo.

Dopo quattro anni e con l'aiuto di una dozzina di insegnanti, il 'museino' era terminato. I tre armadi, più un quarto armadio-vetrina, furono mostrati al pubblico all'Esposizione Emiliana del 1888 ai Giardini Margherita.

Non contento di ciò, il Bombicci, sapendo che i maestri di allora avevano carenze di cultura (a quei tempi si diventava maestri con pochi anni di scuola oltre le elementari), pubblicò nel 1898 tre libri (*L'insegnamento oggettivo - descrizione di piccole collezioni*, Tipografia Mareggiani, 3 voll.), uno per ogni armadio: ogni libro dedicava un capitolo ad ogni cassetto del museino, in maniera che il maestro poteva mostrare agli alunni gli esemplari con maggiori conoscenze sulle cose contenute in quel cassetto e sulla loro utilità. Non solo: ogni armadio aveva dieci cassette riguardanti l'alimentazione, dieci attinenti le vesti e dieci relativi alle abitazioni. In tal modo egli precorse i "centri di interesse" del Decroly (il quale nel 1888 aveva solamente 17 anni).

Il museino fu premiato con diverse medaglie d'oro: nel 1898 all'Esposizione di Torino, nel 1899 all'Esposizione Didattica di Roma e nel 1900 all'Esposizione Mondiale di Parigi. La Società degli Insegnanti, forse perché riteneva il museo un bene troppo prezioso per metterlo nelle mani dei bambini, e non volendolo sciupare, frenava la sua utilizzazione nelle scuole. La quale cosa faceva irritare parecchio il Bombicci, che

in un suo scritto ricordava le numerosissime difficoltà incontrate nel costruirlo. Egli protestava affermando che, dopo tante fatiche, bisognava assolutamente sperimentarlo ed utilizzarlo.

Il Bombicci ebbe ben chiare le finalità (gli obiettivi generali) che desiderava raggiungere con l'utilizzazione di questo museo didattico. Cerco di riassumere in poche parole questi obiettivi (che egli elencò nella prefazione del primo dei tre volumi del *L'insegnamento oggettivo*, cit.):

1. rendere facile, piacevole ed esatto l'insegnamento oggettivo nelle scuole, per un uso pratico, cioè per conoscenze che saranno utili alla vita futura dell'alunno;
2. far nascere e crescere nelle menti infantili la capacità di osservare e riflettere;
3. aiutare i maestri nelle loro lezioni;
4. rendere circolanti i cassette, come libri di una biblioteca;
5. insegnare ai maestri di campagna come si possano costruire piccoli musei didattici;
6. promuovere il lavoro manuale per rivelare ai ragazzi le loro attitudini.

Il Bombicci morì settantenne nel 1903. Il Ricreatorio festivo venne sciolto pochi mesi dopo. Il Museino venne posto in un'aula della scuola elementare Manzolini. Dal 1985 è stato trasformato in Aula Didattica Decentrata e le classi vengono a visitarlo, anche da fuori Bologna; le operatrici hanno sempre rispettato i nuovi Programmi Didattici del 1985 e le programmazioni delle insegnanti che richiedono per la loro classe la visita guidata.

I libri del Bombicci riguardanti la didattica sono consultabili presso le Biblioteche universitarie e la Biblioteca Comunale dell'Archiginnasio di Bologna. ■

Anno XVIII
Numero 3
Maggio - Giugno 1998

INNOVAZIONE EDUCATIVA

Scuola Città Territorio

Conferenza di servizio IRRSAE

Osservatorio dell'innovazione scolastica

Saperi di base

3

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

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

IRRSAE



Emilia Romagna

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

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



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



I bambini e gli incidenti domestici - N. 2

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