

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

Anno 2000 n. 4  
Luglio - Agosto 2000

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 chiedere l'invio che sarà gratuito.

#### Direzione

<b>Direttore responsabile</b> Davide Ferrari	<b>Direttore editoriale</b> Armando Luisi
---	--

#### Comitato di redazione:

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

#### Progetto grafico:

A. L.

#### Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

#### Impaginazione

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

#### 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** Lavori in corso di Armando Luisi  
**3** È l'anno della rivuluzione copernicana? di Luciano Lelli

### ▼ Area politico - istituzionale

- 4** L'intesa Regione - IRRE E.R. Una firma da replicare di Franco Frabboni  
**6** Intesa Regione - IRRE E.R.

### ▼ Area pedagogico - culturale

- 9** Il mondo come orizzonte di Luigi Cajani  
**14** Riordino dei cicli e professionalità docente di Ivana Summa  
**16** Le implicazioni formative del viaggio d'istruzione nella prospettiva del POF di Milena Bertacci  
**18** Progettazione europea nelle scuole in vista dell'incontro dei "Cercles Europe" di Giampaolo Venturi  
**21** Fare teatro nella scuola dell'autonomia di Anna Bonora, Franco Fortini, Gerardo Guccini

### ▼ Area didattico - professionale

- 23** Progettando Bellaria di Anna Bonora, Gerardo Guccini  
**29** Netplayng: a proposito di scambi in rete di Mariapaola Zanichelli

### ▼ Libri

- 30** Giochi per parlare di Maria Cristina Gubellini  
**31** La città dell'amicizia di Roberto Falconi

### ▼ Un byte alla volta

- 32** Una noia ... portale di Alessandro Candeli



Associato  
Unione Stampa  
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 16-09-2000

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

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

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

di Armando Luisi  
IRRSAE Emilia Romagna

## Lavori in corso

**Un'estate di lavoro! È il segnale che viene dal Ministero della Pubblica Istruzione, in vista dell'anno scolastico che segna l'avvio dell'autonomia. È ipotizzabile che i cantieri estivi resteranno aperti ancora per molto tempo, forse anni.**

Stiamo lavorando per voi! È questo il segnale che è pervenuto dal Ministro in persona il quale, con numerosi funzionari e tecnici del Ministero della P.I., ha presidiato il suo Ufficio per dare attuazione alle numerose riforme che stanno radicalmente ridisegnando la fisionomia del nostro sistema scolastico. I settori di intervento sono molteplici e vanno dall'attuazione della legge sui cicli all'avvio dell'autonomia, dal pasticcio *concorsi* al conferimento della qualifica dirigenziale per i capi d'istituto, dalla ridefinizione del sistema della formazione in servizio alla ricerca delle risorse per il funzionamento delle scuole e per il contratto del personale scolastico. L'impressione che se ne trae è che il *centro* stia accelerando i tempi, con la consapevolezza che siamo in ritardo.

Il primo ritardo si registra nella designazione dei *dirigenti regionali* e nella istituzione dei nuovi uffici. Sicuramente vi saranno cause tecniche che giustificano ampiamente il ritardo, ma qualcuno azzarda anche l'ipotesi che vi possano essere cause per così dire politiche: il ruolo del dirigente regionale ha contorni di responsabilità e di potere che non possono non attrarre una classe politica che ancora pare avvezza alle logiche delle *designazioni* e della *rappresentanza*.

Questo fa sì che le decisioni tecniche siano dipendenti dagli *umori* politici e che i tempi delle prime possono dipendere dai tempi delle seconde.

Quanto questo contribuisca a determinare ulteriormente un allontanamento dei cittadini dalla vita politica è facilmente intuibile da tutti.

Un effetto evidente di questo ritardo è il mantenimento in vita dei provveditorati ancora per qualche mese. Ciò fa verificare quello che si voleva evitare: le scuole avranno da settembre competenze che erano dei provveditorati dei quali si prevedeva la soppressione da settembre.

Il secondo ritardo riguarda la posizione dei *capi d'istituto*, sia per il pasticcio dei *movimenti*, ancora una volta rivisti all'ultimo momento, sia per la loro nuova posizione giuridica di dirigenti. Si è verificato in molti casi che i capi d'istituto che hanno preso servizio a settembre in una certa sede, avviando le pratiche d'inizio d'anno, abbiano dovuto traslocare qualche giorno dopo per la revisione dei trasferimenti, a causa di errori negli stessi. I tempi dell'informatica consentirebbero di individuare facilmente la fonte di questo ripetuto disservizio, non necessariamente a fini repressivi, ma per individuare i nodi critici del processo e potervi porre rimedio in vista delle operazioni dei prossimi anni.

Si sono anche registrate difformità evidenti nel conferimento dei nuovi incarichi dirigenziali: in qualche caso a fine agosto erano pronti gli incarichi individuali, in altri gli incarichi sono stati fatti collettivamente, in altri non sono stati ancora conferiti. Ma non è tanto l'atto formale individuale o collettivo che preoccupa, quanto l'assenza di indirizzo della parte pubblica all'ARAN per la contrattazione

riguardanti i nuovi dirigenti scolastici. Siamo contro ogni tentativo di monetizzare il disagio dei lavoratori che trova le sue radici in altri ambiti motivazionali, ma non possiamo non registrare uno strabismo politico che da una parte si appoggia alle nuove responsabilità dei suoi dirigenti e dall'altra non sa trovare le risorse necessarie per dare ad essi la dignità di dirigenti anche sotto il profilo del riconoscimento economico e dell'utilizzo di efficaci leve gestionali.

Certo, le cose saranno sanate. Ma quanto tempo perso e quanta motivazione scaduta!

Il terzo ritardo riguarda il *contratto dei docenti* (parte economica). Dopo che da ogni parte si sono levate voci di denuncia delle precarie condizioni economiche e di prestigio sociale dei nostri docenti, sarebbe stato lecito attendersi un consistente segnale di cambiamento.

Ma la scuola non è fatta di soli ritardi. I *lavori in corso* sono tanti e testimoniano un sincero desiderio di cambiamento. Ne sono esempi significativi gli atti agostani che, una volta tanto, hanno creato le premesse per un ordinato inizio d'anno scolastico: la conferma dei supplenti, le istruzioni amministrative e contabili, le deleghe ai provveditori in materia di dirigenti scolastici, la V area della dirigenza, l'istituzione e il funzionamento della commissione incaricata di elaborare un piano di fattibilità della legge sui cicli.

E la periferia? Fra i segnali di vitalità vi è, per parte nostra, la convenzione fra IRRE (ora così sono denominati gli ex IRRSAE) e la Regione Emilia Romagna. Si tratta di un segnale positivo all'interno del sistema delle autonomie perché volto a integrare e valorizzare risorse, piuttosto che a rivendicare prerogative e a porre steccati. ■

## È l'anno della rivoluzione copernicana?

di Luciano Lelli  
IRRSAE Emilia Romagna

**Tanto il centro quanto le periferie del nostro sistema scolastico sono investiti da numerose innovazioni pedagogiche, normative e amministrative: spetta ai singoli e alle istituzioni il compito di vitalizzare le novità e di contribuire al miglioramento qualitativo del sistema stesso.**

L'anno scolastico appena cominciato sarà sicuramente ricordato nella storia della scuola italiana come quello della "grande svolta", almeno sul piano delle innovazioni normative e istituzionali; è pertinente in questo momento d'esordio (un poco moscio a dire il vero) un interrogativo: esso costituirà una vera e propria "rivoluzione copernicana" oppure alla lunga il tasso di cambiamento, di miglioramento qualitativo del sistema sarà meno consistente di quanto in questa fase aurorale auspicato e sperato?

Arduo e tutto sommato futile sarebbe cedere al gioco delle precognizioni e delle profezie: a suo tempo si vedrà e si analizzerà o meglio, è opportuno porsi da subito in un'ottica di controllo funzionale continuo, così che siano possibili interventi sistematici e tempestivi per eventuali aggiustamenti.

Certo è, comunque, il proposito dell'amministrazione scolastica a tutti i livelli di dar corso da quest'anno a un rilancio dell'azione del sistema scolastico italiano da una pietra miliare di eccezionale rilevanza: mai infatti, in passato, tante novità sono state condensate nello stesso momento operativo, con intenzionalità sistemica così evidente ed espansa.

Una rapida rassegna, minimamente argomentata, giustifica fattualmente

il convincimento.

Decolla a regime l'autonomia scolastica, didattica, organizzativa, di ricerca sperimentazione e sviluppo, dopo due anni di generalizzata sperimentazione. Essa sostanzia un "mutamento di paradigma", nel significato attribuito alla locuzione da Kuhn in relazione alle rivoluzioni scientifiche: perché nel nuovo contesto di funzionamento e gestione nulla dovrebbe essere più come prima e quindi gran parte dei comportamenti operativi di docenti, amministrativi e dirigenti scolastici dovrebbe venire ristrutturata per significarsi adeguatamente entro il nuovo "orizzonte di senso".

Sarebbe semplicistico pensare che una transizione come quella accennata avvenga dappertutto fluidamente, senza intoppi e in luminosa evidenza di miglioramenti: diventa allora essenziale per il successo dell'operazione l'azione di supporto a svariati livelli prevista e da esercitare: affinché i vari soggetti caricati di nuovi oneri e responsabilità abbiano consapevolezza di non essere soli nella costruzione dell'inedito scenario ma, per quanto indiscussi primi attori (in particolare gli insegnanti), di far parte di una efficiente compagnia capace di operare sinergicamente per il buon esito della nuova, ambiziosa rappresentazione.

È in dirittura d'arrivo la riforma complessiva della pubblica amministrazione scolastica, con riassetto radicale dell'intero sistema delle attribuzioni e delle responsabilità.

Il Ministero della Pubblica Istruzione, mastodonte immane anche per il numero degli operatori che amministra, fa una energica cura dimagrante, diventa "leggero", rinuncia alla funzione di amministrazione centralistica del sistema scolastico, per rivestire più duttili panni di indirizzo, coordinamento, promozione controllo successivo.

Contestualmente al processo di generalizzato decentramento in atto

nell'amministrazione della cosa pubblica in Italia, vengono in ciascuna regione istituiti gli "Uffici scolastici regionali" che inglobano in sé in prima battuta le sovrintendenze scolastiche e, entro pochi mesi dall'entrata in scena, i provveditorati agli studi, soppressi dunque.

È anche questo un processo virtualmente di enorme portata, tutt'altro che indolore e non generalmente condiviso, le prospettive e le incognite gravanti sul quale è al momento assai difficile individuare con sicurezza.

Cambiano pelle anche i tre organismi che, ormai oltre un quarto di secolo fa, furono messi in scena per agevolare il processo di riforma innescato dai cosiddetti Decreti Delegati: gli IRRSAE, ridesignati IRRE, per mettere in primario risalto la funzione di ricerca che essi dovrebbero prevalentemente esercitare, la BDP, divenuta Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa, il CEDE, metamorfosizzato in Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione, al quale è affidata, come dalla denominazione esplicitamente si evince, la responsabilità di prima linea nella valutazione del funzionamento del sistema scolastico italiano.

L'esperienza generata dagli insuccessi o dai risultati opachi di tante riforme in precedenza messe in cantiere induce a prevedere che la transizione non sarà affatto liscia e tranquilla: in ogni caso, avverso un pericolo è indispensabile attrezzarsi, quello della devitalizzazione immediata della novità, provocabile da atteggiamenti quali l'inclinazione a riverniciature di mera facciata, la prevalenza della volontà di conservare i "poteri" attualmente esercitati rispetto all'inclinazione a declinarsi secondo un rinnovato "spirito di servizio", l'inganno gattopardesco, in ultima sintesi, di cambiare tutto in modo che nulla effettivamente muti. ■

di *Franco Frabboni*  
Presidente  
IRRSAE Emilia Romagna

### L'intesa Regione - IRRE E.R. *una firma da replicare*

**Il Protocollo tra l'amministrazione regionale e il nostro istituto definisce campi comuni di intervento per la costruzione e lo sviluppo di un sistema formativo integrato, sostanziando così quel raccordo tra politica scolastica nazionale e locale che la recente normativa sull'Autonomia postula ed auspica.**

1. Con queste righe intendiamo alzare il sipario per dare palcoscenico e voce all'Autonomia intesa quale punto di sintesi (dalle elevate cifre di interazione, complementarietà e interdipendenza) tra le politiche scolastiche a raggio nazionale - di guida unitaria e di controllo complessivo del sistema formativo del nostro Paese - che spettano al centro (al Parlamento, al Governo e, conseguentemente, al Ministero della Pubblica Istruzione) e le politiche scolastiche a raggio regionale - di programmazione, qualificazione, democratizzazione del sistema formativo locale - che spettano alla periferia (agli Enti locali e alla scuola militante). Quest'ultima, fortemente "responsabilizzata" nella progettazione e conduzione del proprio Piano dell'Offerta Formativa, nel quale vanno pariteticamente tenute presenti le ragioni educative dell'allievo, le ragioni cognitive dei saperi disciplinari e le ragioni sociali della cultura antropologica di cui è depositario l'ambiente, la comunità di appartenenza della popolazione scolastica. Tutto questo per dire che l'Autonomia si propone come un vero e proprio dispositivo rivoluzionario nei confronti di una scuo-

la centralistica che si è diffusamente "macchiata" di tre inaccettabili "I": Inefficienza (perché costosa, pesante, improduttiva), Inefficacia (perché macchina del vuoto, spreccervelli: in quanto produttrice di dispersione intellettuale) e Iniqua (perché antidemocratica: in quanto programmata su un allievo astratto, per lo più deambientalizzato e deantropologizzato).

La legge delega al Governo (n. 59 del 15 marzo 1997) - che conferisce nuove funzioni e compiti alle regioni ed enti locali per la riforma della Pubblica Amministrazione [...] - dà finalmente il primo giro di manovella (art. 21) alla tanto attesa Autonomia della scuola di casa nostra. Questa norma legislativa - intitolata all'autodeterminazione istituzionale, organizzativa e didattica del sistema scolastico - impegna ad una profonda innovazione tanto sul dentro-scuola quanto sul fuori-scuola.

Sul dentro-scuola, l'Autonomia postula - secondo la legge - il "superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo-classe e delle modalità di organizzazione e d'impiego dei docenti [...]". Sul fuori-scuola, l'Autonomia postula - secondo la legge - "il raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di accordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi".

La domanda allora è un po' questa. Come colorare di Autonomia (di responsabilità, flessibilità e integrazione con le istituzioni e la cultura del territorio) gli scenari formativi della vita scolastica? La risposta può essere data soltanto da un'istituzione scolastica responsabilizzata a decidere le scelte delle

proprie offerte culturali. In grado quindi di cogliere e di rispondere tempestivamente sia ai bisogni reali dello studente (di natura soggettiva: interessi, motivazioni, attitudini, vocazioni et al.), sia alle domande culturali e formative che provengono dalla comunità sociale ed economico-produttiva del suo contesto di vita (di natura oggettiva: cittadinanza, civismo, lavoro et al.).

Su questi presupposti istituzionali, culturali e pedagogici è stata recentemente firmata una importante Intesa - forse una convenzione prototipo/apripista nella direzione del federalismo scolastico - tra la Regione Emilia Romagna e l'IRRE/ER (l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa) finalizzata a "definire comuni campi di interesse di intervento per la costruzione e il sostegno del sistema formativo integrato, in stretta correlazione con le politiche di sviluppo locale". Dunque, una formazione che non abita più in una scuola "corpo-culturale" separato dalla maglia delle opportunità formative, delle strutture socioculturali, del mondo delle imprese e del lavoro del territorio. Ma una scuola che attiva un continuo "scambio" dei reciproci beni culturali, secondo la felice immagine di un ambiente che eleva i propri patrimoni e le proprie risorse formative ad aule didattiche decentrate.

Il protocollo d'intesa si pone, in proposito, alcune domande che fanno tutt'uno con il quadro di riferimento culturale e normativo sotteso al Documento. Queste. Quali dovrebbero essere i modelli e le pratiche di "integrazione" longitudinale (tra i gradi del sistema scolastico) e trasversale (tra la scuola e le agenzie formative intenzionali di territorio: famiglia,

enti locali, associazionismo, mondo del lavoro) da porre a “bersagli” prioritari sui quali dirigere le frecce di un sistema formativo integrato?

- In prospettiva longitudinale, il sistema scolastico dovrà presentarsi unitario e in-continuità.

Intendiamo dire che il nostro sistema scolastico (momento istituzionale nevralgico, ma non esclusivo del sistema formativo) dovrà esporre e praticare modelli didattici in grado di assicurare piena espansione sia ai processi di socializzazione (finalità: l'educazione sociale, affettiva, etica), sia ai processi di acculturazione (finalità: l'alfabetizzazione primaria e secondaria sui fronti linguistici, storici, scientifici, artistici).

- In prospettiva trasversale, il sistema formativo “scuola” più “territorio” potrà camminare per i sentieri dell'integrazione (respingendo l'assalto di un sistema formativo “policentrico”, tendente a polverizzarsi in un mercato popolato di una miriade di opportunità formative non-intenzionali: effimere, mutevoli, instabili) a condizione che persegua l'alleanza - in forma di rete interistituzionale - tra la scuola e le agenzie formative storiche, permanenti, intenzionalmente educative: famiglia, enti locali, associazionismo, mondo del lavoro. Un patto - questo - chiamato a perseguire un rapporto di reciprocità dialettica tra scuola e beni/oppor-

tunità culturali (istituzionali e permanenti) del territorio, secondo linee di complementarità e di interdipendenza delle rispettive risorse formative. Il tutto allo scopo di potere rispondere per l'intero arco dell'anno ai bisogni educativi e alle aspettative culturali delle singole comunità sociali.

2. In proposito, ci sembra esemplare la check-list delle aree tematiche che qualificano il protocollo d'intesa tra Regione Emilia-Romagna e Irre/ER. Le citiamo.

(a) Supporto all'Autonomia delle istituzioni scolastiche

L'Intesa si rivolge in particolare alla “conoscenza del sistema scolastico e formativo del territorio, alla rilevazione dei centri risorse, dei laboratori territoriali, delle reti locali e regionali”. Il tutto, noi aggiungiamo, nella prospettiva della formalizzazione di una sorta di micro-Censis regionale.

(b) Orientamento scolastico-professionale

L'Intesa si rivolge in particolare alla “diffusione e alla pratica dell'orientamento/.../ attraverso la sperimentazione di dispositivi nuovi particolarmente mirati allo sviluppo dell'interdipendenza personale, della percezione del sapere e dell'informazione come garanzia sociale, delle capacità di autovalutazione in un processo formativo

contro il rischio di esclusione, di dispersione e di abbandono, nonché come strategia di ingresso e di mobilità nella vita attiva e come misura di facilitazione e di accompagnamento dei rientri formativi in età adulta”.

(c) Diritto allo studio

L'Intesa si rivolge in particolare agli “indicatori di qualità e alle proposte di integrazione dei soggetti in situazione di handicap, alle problematiche giovanili, al disagio e alla prevenzione nonché all'inserimento formativo/occupazionale di utenze emarginate, con particolare riferimento agli immigrati extracomunitari”.

(d) Integrazione tra i sistemi

L'Intesa si rivolge in particolare “all'obbligo scolastico elevato, all'obbligo di frequenza ad attività formative fino a 18 anni, alla formazione superiore integrata e alla formazione permanente”.

(e) Scambi internazionali.

L'Intesa si rivolge in particolare alla “partecipazione ai progetti dell'Unione europea, alla cooperazione educativa e ai partenariati transnazionali e alla formazione in chiave europea dei docenti e degli operatori”.

### Gruppo U.L.I.S.S.E. (Uniamo le Idee Su Significative Esperienze)

**Che cos'è?** È un gruppo aperto formato da insegnanti - formatrici di scuola materna della provincia di Piacenza.

**Che cosa fa?** In collaborazione con l'IRRSAE Emilia Romagna, intende dare circolarità alle idee, stimolare l'approccio al nuovo, favorire lo scambio di esperienze e promuovere un'opera di stimolazione, collegamento e coordinamento pedagogico su tutto il territorio provinciale.

#### **Come ci si può mettere in contatto?**

Si può telefonare all'IRRSAE/ER (051 - 227669), chiedendo della dr.ssa Laura Longhi.

Si può telefonare alla Direzione Didattica del 2° Circolo di Piacenza (0523 - 322837), chiedendo della direttrice Lidia Pastorini.

Si può consultare il giornalino “Insegnanti al timone”, presso la pagina web all'indirizzo: [www.odisseo.pc.it/cde](http://www.odisseo.pc.it/cde)

### INTESA

#### TRA LA REGIONE E L'ISTITUTO REGIONALE DI RICERCA EDUCATIVA DELL'EMILIA ROMAGNA (IRRE/ER)

##### SI STIPULA

la seguente intesa finalizzata a definire comuni campi di interesse e di intervento, per la costruzione ed il sostegno del sistema formativo integrato, in stretta correlazione con le politiche di sviluppo locale.

##### QUADRO DI RIFERIMENTO NORMATIVO SOTTESO ALL'INTESA REGIONE-IRRE

L'ulteriore rafforzamento di un rapporto interistituzionale tra la Regione e l'IRRE/ER trae la sua motivazione dal nuovo contesto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e delle competenze recentemente attribuite al sistema delle autonomie locali sul fronte delle politiche formative, nonché dalla riforma della pubblica amministrazione in senso generale e della pubblica istruzione in particolare. Il rilancio degli investimenti in tale settore è il contenuto di una ricca letteratura e normativa in campo europeo che attribuisce al sistema scolastico e formativo la capacità di realizzare valore aggiunto nell'attuale realtà economica, per la costituzione di una società democratica più avanzata. Il rapporto Delors infatti ha chiaramente indicato all'Europa la formazione come elemento strategico e concorrenziale con altre realtà tecnologiche e produttive; il rapporto Cresson ha sollecitato gli Stati membri ad occuparsi della formazione a tutto campo, per garantire il diritto di ciascuno all'apprendimento, lungo tutto l'arco della vita, compresi i soggetti più deboli e a rischio.

Senza formazione, non si riesce a far fronte al mutamento di una realtà sempre caratterizzata dalla centralità della conoscenza.

La prospettiva europea dunque, che si manifesterà anche attraverso gli interventi progettuali e finanziari per i prossimi anni, è quella di rinforzare la strategia formativa attraverso un

processo di integrazione, a livello internazionale, mediante l'intensificazione degli scambi, ma anche per quanto riguarda un rinnovato rapporto tra la formazione scolastica, professionale ed il mondo del lavoro a partire da quelle regioni e quei territori che più manifestano difficoltà, carenza di sviluppo.

La specificità dell'intesa risiede nella capacità di favorire l'integrazione delle competenze dei diversi organismi rappresentati al tavolo negoziale nel campo della formazione.

Tutto ciò a partir da un nuovo livello di rappresentanza e di governo del sistema sul territorio che in Emilia-Romagna trae origine dal Protocollo di intesa tra i Ministeri della P.I. e del Lavoro, la Regione stessa e la Conferenza delle Autonomie Locali del 13.06.77, che ha visto l'allora IRRSAE coinvolto come riferimento per aspetti di carattere tecnico - professionale e come consulente scientifico dell'intera operazione.

Il Protocollo ha anticipato la strategia innovativa che si sta compiendo attraverso un complesso quadro normativo fondato sull'assunzione di responsabilità locali e sull'esigenza che dalla qualità del sistema a livello locale si possa poi pervenire ad una qualificazione dell'intero servizio a livello nazionale e così alla sua confrontabilità a diversi livelli sul piano internazionale.

La legge n. 59/97 apre questo nuovo scenario di compartecipazione centro-periferia; da essa trae origine il Dlg. 300/99 sulla riforma della pubblica amministrazione ed in particolare dell'amministrazione scolastica centrale e periferica, con il quale si propone il passaggio da una situazione di presidio centralistico della materia ad una maggiore flessibilità che vede nel livello nazionale funzioni di orientamento politico e di governo generale e nelle strutture

periferiche supporti tecnico-amministrativi che rendano maggiormente efficiente il servizio e garantiscano il diritto allo studio ed alla formazione per tutti i cittadini.

Dall'altra parte il DPR n. 275/99 sancisce l'autonomia organizzativa e didattica degli istituti scolastici e favorisce la loro azione nell'ottica della qualità del servizio e della contrattualità formativa, sia per la costruzione del curriculum e l'organizzazione della didattica, sia per le attività integrative e complementari (di cui ai DD. PP. R.R. nn. 567/96 e 156/99), sia per la formazione degli adulti (prevista dall'O.M. n. 455/97), che fanno della scuola un vero presidio pedagogico del territorio. Rimane fermo il principio dell'integrazione dei soggetti portatori di handicap (di cui alla L. 104/92).

Tra indirizzi generali e contrattualità sociale si inserisce l'attività di programmazione del servizio nonché materie ad esso connesse che vengono attribuite agli Enti Locali all'interno di linee di politica territoriale emanate dalle Regioni, indicate dal Dlg. 112/98. Recependo tale delega la Regione Emilia-Romagna ha disciplinato il complesso delle nuove competenze con la L.R. 3/99 in cui si prevede di rinforzare il valore del sistema scolastico e formativo regionale attraverso il principio dell'integrazione, sia tra scuola, altre agenzie culturali, sociali e formative del territorio, formazione professionale e lavoro, sia tra pubblico e privato, secondo il principio di sussidiarietà, capace di incarnare la libertà dell'offerta e la pubblicità e la qualità del servizio. In tale contesto con la L.R. 10/99 agli alunni è garantito il diritto allo studio secondo le diverse occasioni formative, alle scuole e ad altre agenzie la possibilità di ottenere sostegni progettuali e finanziari, direttamente dalla Regione o attra-

verso gli Enti Locali per la qualificazione del servizio formativo nella sua più ampia accezione.

Tra scuola dell'autonomia e sistema formativo locale si delinea un circuito di qualità che va attentamente considerato e sostenuto anche mediante l'attivazione di Centri risorse territoriali che possano contribuire all'attività di ricerca didattica, di formazione del personale, di documentazione e informazione, di incontro e di orientamento.

Tale circuito è da collegarsi a livello nazionale con quanto attiene alle nuove modalità di governo e di valutazione del sistema nonché con la costituzione dell'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa e con l'Istituto nazionale per la valutazione della qualità del sistema formativo, e più direttamente, con la realtà internazionale soprattutto europea. Un'intesa a livello regionale che attraverso direttamente e coinvolga le diverse competenze tecniche del sistema può sostenere i protagonisti anche con adeguate strutture locali di servizio.

Al fine di mantenere secondo la tradizione della nostra Regione in detto settore, i collegamenti con i vari soggetti istituzionali e funzionali che vi operano, tale intesa dovrà tener conto delle nuove strutture periferiche dell'Amministrazione scolastica, al momento della loro costituzione.

Si tratta quindi di mettere a fuoco i possibili campi di interesse comune di intervento e di concordare la promozione di iniziative che possono alimentare la cultura e la pratica dell'integrazione fra i sistemi.

### **PREMESSO CHE**

- Le Istituzioni firmatarie della presente intesa concorreranno all'attuazione dell'accordo nel quadro di rispettivi ordinamenti, mettendo a disposizione, per la realizzazione di specifici progetti ritenuti di interesse comune, le necessarie risorse umane, strumentali e finanziarie;

- Esse si impegnano inoltre a fare ricorso ad ogni strumento utile ad assicurare il più efficace coinvolgimento dei vari soggetti interessati alla realizzazione degli obiettivi delineati dall'intesa e delle relative progettazioni, adottando un approccio rivolto allo snellimento procedurale ed alla semplificazione amministrativa;

- All'applicazione dell'intesa provvedono di comune accordo l'Assessore regionale competente, o suo delegato, ed il Presidente dell'IRRE/ER, o suo delegato;

### **SI CONVIENE QUANTO SEGUE:**

#### **1. OGGETTO**

**La collaborazione fra la Regione Emilia Romagna e l'IRRE/ER verte sulle seguenti aree tematiche:**

#### **A. SUPPORTO ALL'AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE**

Conoscenza del sistema scolastico e formativo del territorio regionale, rilevazione di centri risorse, laboratori territoriali, reti locali e regionali, loro integrazione attraverso la programmazione regionale; formazione degli operatori.

#### **B. ORIENTAMENTO SCOLASTICO/ PROFESSIONALE**

Diffusione della cultura e della pratica dell'orientamento, secondo gli strumenti e le metodologie già predisposte dalla Regione ed attraverso la sperimentazione di dispositivi nuovi particolarmente mirati allo sviluppo della intraprendenza personale, della percezione del sapere e dell'informazione come garanzia sociale, delle capacità di autovalutazione, in un processo formativo contro il rischio di esclusione, di dispersione e di abbandono, nonché come strategia di ingresso e di mobilità nella vita attiva e come misura di facilitazione e di accompagnamento dei rientri forma-

tivi in età adulta.

#### **C. DIRITTO ALLO STUDIO**

Indicatori di qualità e proposte di miglioramento, integrazione dei soggetti in situazioni di handicap, problematiche giovanili, disagio e prevenzione; sostegno all'inserimento formativo/occupazionale di utenze emarginate, con particolare riferimento agli immigrati extracomunitari; formazione a distanza.

#### **D. INTEGRAZIONE TRA I SISTEMI**

Obbligo scolastico elevato, obbligo di frequenza ad attività formative fino a 18 anni; formazione superiore integrata, formazione permanente; riforma dei cicli.

#### **E. SCAMBI INTERNAZIONALI**

Partecipazione a progetti dell'Unione Europea; cooperazione educativa e partenariati transnazionali; formazione in chiave europea dei docenti e degli operatori.

#### **2. AZIONI**

**Gli interventi nelle citate aree tematiche potranno realizzare principalmente le seguenti azioni:**

#### **A. SUPPORTO ALL'AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE**

L'informazione e la documentazione in campo educativo assumono il ruolo di risorse indispensabili per promuovere, orientare e sostenere i processi di qualificazione della scuola, sia a livello di governo/gestione del sistema formativo, sia per favorire una migliore professionalità degli operatori.

La costruzione di una rete di Centri risorse e/o laboratori territoriali per gli insegnanti e per tutti gli utenti, bene articolata sul territorio regionale e finalizzata alla ricerca, alla formazione e alla documentazione, rappre-

senta un'opportunità significativa per sostenere i processi di innovazione, di sperimentazione e di formazione in servizio, nonché di partecipazione sociale.

Il passaggio fondamentale, attraverso cui tendere alla costruzione di una rete di centri risorse integrata a livello regionale, è individuabile nella valorizzazione e nel sostegno di sistemi di reti telematiche tra scuole, università e servizi territoriali, a partire dalle esperienze di reti locali valutando costi/benefici in termini di hardware (dotazione) e software (formazione degli operatori), anche nella prospettiva di un'istituenda rete nazionale.

L'istituzione scolastica è davvero autonoma, quindi risorsa per il territorio, se tutti coloro che vi operano comprendono il significato e le opportunità dell'autonomia: azioni di informazione e diffusione rivolte alle famiglie, agli studenti, ai docenti.

### B. ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE

L'orientamento non solo come elemento regolatore del sistema delle uscite e dei rientri, tra il sistema formativo e quello del lavoro, in un rapporto persona-società a carattere permanente, ma essenzialmente come processo formativo continuo, in grado di contribuire alla costruzione della identità personale ed all'acquisizione della cultura del cambiamento.

Raccolta di esperienze significative per il territorio regionale e nazionale in esito allo svolgimento di attività di accoglienza, bilancio di competenze, tutoring, valutazione svolte da scuole ed enti di formazione.

### C. DIRITTO ALLO STUDIO

Analisi sul fenomeno dell'integrazione scolastica, formativa ed occupazionale de soggetti in situazione di handicap, elaborazione di misure volte a favorirla ed interventi in con-

tinuità, per superare la dicotomia fra le diverse istanze istituzionali competenti in materia.

Le azioni d quest'area dovranno farsi carico anche delle problematiche giovanili, favorendo l'accoglienza soprattutto nel primo impatto con le diverse realtà scolastiche (Continuità educativa) dovranno facilitare inoltre le dinamiche comunicative e relazionali tra i soggetti protagonisti dei processi di insegnamento/apprendimento (Comunicazione) al fine di evitare la dispersione e la demotivazione, rendendo l'ambiente formativo positivo e gratificante (Prevenzione).

In tale contesto anche i problemi del disagio giovanile e dei soggetti a "rischio" andranno affrontati nell'ottica di un sistema formativo integrato che comporti l'intesa tra scuole, enti locali, aziende sanitarie locali e associazionismo del privato sociale.

Il diritto allo studio sarà maggiormente garantito dall'introduzione di nuove modalità di apprendimento "aperto" attraverso tutti i possibili meccanismi di trasmissione, in particolare attraverso risorse e servizi multimediali fruibili nei luoghi della formazione e dell'istruzione, nonché attraverso la predisposizione di servizi di apprendimento a distanza.

La promozione e l'offerta di servizi di istruzione aperta e a distanza, finalizzate all'introduzione delle nuove tecnologie e di nuovi media nel processo educativo, saranno sostenute da azioni condivise di formazione degli insegnanti, degli operatori e degli amministratori del sistema scolastico e formativo.

### D. INTEGRAZIONE FRA SISTEMI

In considerazione della domanda di formazione che emerge in relazione ai nuovi bisogni sociali, culturali e professionali dei singoli territori e dell'esigenza di dare applicazione al diritto all'apprendimento per tutta la vita, a livello regionale e nazionale si

intende sviluppare un'offerta di formazione permanente integrata per favorire l'adeguamento e l'ampliamento delle conoscenze e delle competenze delle persone. Va pertanto previsto il monitoraggio delle attività dei nuovi centri territoriali per l'Educazione degli Adulti, nonché le possibili relazioni con la rete dei centri di servizi all'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Il coordinamento e la più stretta connessione tra i diversi soggetti che operano all'interno dei settori che afferiscono a quest'area sono indispensabili a garantire l'efficienza e l'efficacia del sistema scolastico e formativo, con particolare riferimento alla costruzione di un sistema di certificazione dei percorsi e dei crediti formativi basato su standard omogenei a livello nazionale e su unità capitalizzabili, condiviso sia dalla scuola sia dalla formazione professionale che dall'Università.

### E. SCAMBI INTERNAZIONALI

Sviluppo di progetti che promuovono la cooperazione tra i sistemi formativi europei, la costituzione di reti transnazionali di scuole, gli scambi nella formazione dei docenti, nella prospettiva della qualificazione del patrimonio culturale sociale e produttivo dell'Emilia-Romagna. Elaborazione di materiali.

### 3. DURATA

La presente intesa ha validità triennale e può essere, con l'accordo delle parti, modificata in qualsiasi momento e rinnovata alla scadenza.

Redatta in triplice originale, letta, confermata e sottoscritta.

Per la regione Emilia Romagna, l'Assessore Regionale Lavoro, Formazione, Scuola, Università

Per l'IRRE Emilia Romagna, Il Presidente



## Il mondo come orizzonte

*apologia dell'insegnamento della storia mondiale nella scuola*

di Luigi Cajani

Università La Sapienza

Roma

*Die Anlage zu einem  
Erziehungsplan muß kosmopolitisch  
gemacht werden*  
(Immanuel Kant)

La costruzione di un progetto educativo deve avere un carattere cosmopolita

Nella seconda metà del Settecento si diffuse fra molti intellettuali europei la convinzione che la storia dovesse assumere un ruolo nuovo, più importante, all'interno dell'insegnamento secondario, emancipandosi dal modello della *ratio studiorum* dei gesuiti, che l'avevano confinata nel contesto dell'*humanitas*, facendone un supporto allo studio della cultura classica<sup>1</sup>. Fu soprattutto nell'ambiente degli illuministi tedeschi che queste istanze diedero vita a un gran numero di riflessioni didattiche e di manuali di storia, ispirati a quel cosmopolitismo che rappresentava il senso profondo dell'educazione illuministica. La storia da insegnare, conformemente a questa impostazione, doveva essere una storia universale, che consentisse allo studente di diventare un cittadino del mondo. Uno dei massimi teorici dell'insegnamento della storia, Ludwig August Schlözer, professore all'Università di Gottinga, espresse con grande chiarezza la volontà di presentare una storia completa di tutti gli eventi più importanti della storia del mondo, senza privilegiare nessun popolo, nessuna epoca, rifiutando esplicitamente qualsiasi centralità nazionale: "In quanto storia mondiale, essa comprende tutti gli stati e tutti i popoli del mondo. Senza patria e senza orgoglio nazionale essa si estende a tutte le terre che ospitano società umane; e abbraccia con lo

sguardo tutta la scena, sulla quale in qualsiasi tempo abbiano recitato gli essere umani. Per lei tutte le parti del mondo sono uguali. Non ha predilezioni né per le quattro monarchie, che ne escludono gretamente circa altre trenta, né per il popolo di Dio, né per i Greci e i Romani. La sua curiosità si estende sia al fiume Huangò e al Nilo, che al Tevere e alla Vistola. Ilidschuzaj per lei è più importante di Mecenate, e Alessandro, Cesare e Gustavo Adolfo non sono più importanti di Attila, degli Inca e di Tamerlano"<sup>2</sup>.

Naturalmente esisteva un criterio di selezione dei fatti, affinché la storia insegnata fosse un sistema intellegibile e non un semplice assemblaggio di nozioni. Schlözer identifica il filo conduttore in una serie di *Hauptvölker*, distinti in "herrschende" (dominanti) e "blos wichtige" (solo importanti). I primi sono caratterizzati dall'essere popoli dominanti che hanno determinato per secoli interi il destino di milioni di esseri umani grazie alla forza, che ne ha fatto dei conquistatori, e alla ragione, che ne ha fatto dei legislatori. In questa categoria Schlözer classifica, per la storia antica (*alte Geschichte*), gli Assiri, i Persiani, i Macedoni e i Romani; per la storia successiva (*neue Geschichte*), i Franchi, i Normanni, gli Arabi, i Mongoli e Turchi; e infine, per la storia moderna (*neueste Geschichte*), gli Spagnoli, i Russi, gli Olandesi, i Britannici e i Manciu. I popoli che invece egli definisce *blos wichtig* sono quelli che senza la violenza, ma solo con la saggezza, le invenzioni, il commercio, la religione, la superstizione, o grazie al caso, hanno dato luogo per molto tempo ai cambiamenti fondamentali che hanno interessato gran parte dell'umanità: e fra questi egli annovera gli

Egiziani, i Fenici, gli Ebrei, gli altri Greci, per la *alte Geschichte*, e per la *neue Geschichte*, lo Stato della Chiesa, i Bizantini e i Siriani<sup>3</sup>.

La storia universale per Schlözer ha dunque un taglio essenzialmente eurasiatico. L'Africa è presente solo con gli Egiziani e i Cartaginesi, legati ai Fenici: una scelta questa condivisa anche da altri autori di manuali. L'America poi è del tutto assente. Ciò che però colpisce in questo quadro è l'assenza della Germania. La storia tedesca infatti non ha una collocazione autonoma, ma è inserita da Schlözer all'interno di quella più generale dei Franchi<sup>4</sup>. Non che Schlözer fosse contrario all'insegnamento della storia nazionale. Al contrario, quando nel 1769 aveva redatto un piano di studi di geografia, storia ed educazione civica per tre giovani nobili russi aveva sottolineato l'importanza che essi studiassero a fondo anche la storia del proprio paese<sup>5</sup>. Ma inserita, appunto, in un contesto di storia universale, "senza patria, senza orgoglio nazionale".

Simile concettualmente a quello di Schlözer, ma più ampio e completo come presenza delle varie parti del mondo, è il quadro su cui è costruito uno dei più importanti manuali di storia dell'epoca, la *Allgemeine Weltgeschichte für Kinder* di Schröckh. Nella prefazione questi si sofferma successivamente sulle quattro parti del mondo, delineando il ruolo di ciascuna nella storia universale. All'Asia riconosce una primazia nello sviluppo della civiltà umana, perché è lì che è stato creato l'uomo, che sono nate le quattro grandi religioni, molte forme d'arte e di scienza, e i primi imperi. Lo sviluppo dell'Asia era tale che nell'antichità sembrava che dovesse restare la parte più importante e felice del mondo. Ma poi i suoi abi-

tanti si sono scatenati tanto violentemente gli uni contro gli altri, che oggi solo in una piccola parte dell'Asia c'è il benessere. Anche in Africa le distruzioni provocate dagli uomini hanno fatto perdere molte conoscenze e arti, e al tempo stesso si è messo troppo poco zelo per uscire da uno stato primitivo, per cui essa è adesso la meno progredita di tutte le parti del mondo. L'Europa ha invece guadagnato poco a poco la preminenza sulle altre parti del mondo. L'America è stata facilmente conquistata dagli Europei, e ha imparato molto da loro, "ma cionostante anche prima a molte migliaia di loro non mancavano costumi ed istituzioni civili" <sup>6</sup>. E fra i popoli eccellenti, ovvero quelli che hanno maggiormente contribuito al progresso dell'umanità nel campo dei costumi, della religione, del lavoro, delle leggi, delle arti e delle scienze Schröckh annovera anche "Peruviani e Messicani ... due popoli, il cui ricordo vive ancora nella storia" <sup>7</sup>. Rispetto all'elenco di Schlözer troviamo in Asia anche gli Indiani. Quanto all'Europa, quasi tutti i suoi popoli sono importanti: Greci, Romani e Germani, e i popoli che da loro sono discesi, cioè Danesi, Svedesi, Inglesi, Olandesi, Portoghesi, Spagnoli, Francesi e Svizzeri; fra gli Italiani soprattutto i Veneziani; fra i popoli slavi i Russi e i Polacchi; e infine gli Ungheresi. Analoga attenzione ad una storia che comprenda tutto mondo la troviamo in altri manuali di stampo illuministico. La *Kleine Weltgeschichte* di Pölitz, che va dalle origini dell'uomo fino alla "storia dei nostri giorni", segue assiduamente il cammino delle stirpi indiana e cinese e dei califfati arabi <sup>8</sup>; così pure la *Weltgeschichte* di Eichhorn, che mette l'accento sulle interconnessioni fra le varie parti del mondo, distinguendo le varie epoche nel passaggio da un mondo diviso ad un mondo unito, dà molto spazio all'Asia, soffermandosi su Arabia, India,

Battriana, Cina, Unni, Tatars orientali, Turchi e Mongoli, <sup>9</sup> e dedicando addirittura un volume monografico all'Asia, all'Africa e all'America contemporanee <sup>10</sup>.

In questa fase della storia dell'insegnamento della storia in Europa si era dunque giunti alla definizione di un quadro di storia universale sostanzialmente equilibrato nell'informazione e attento esclusivamente alle motivazioni scientifiche dell'insegnamento. Questo modello cosmopolitico venne però messo in discussione nella nuova temperie nazionalistica che attraversò tutta l'Europa. Una visione della storia "senza patria, senza orgoglio nazionale" collideva infatti con il progetto di una educazione nazionale, come quella reclamata appassionatamente da Fichte nelle sue *Reden an die deutsche Nation*, cioè con le esigenze di legittimazione degli stati nazionali ottocenteschi.

Così, nel corso del secolo XIX il modello illuministico venne progressivamente contestato e abbandonato, in Germania e in altri stati europei <sup>11</sup>. L'orizzonte della conoscenza storica trasmessa agli studenti si restrinse ad un'Europa che faceva da sfondo alle varie storie nazionali.

Seguiamo ad esempio il caso italiano. Nel Piemonte sabauda, un'*Istruzione* del 1856 affermava il netto rifiuto dell'insegnamento della storia universale a favore della storia d'Italia, per sviluppare nei giovani la coscienza nazionale, con un'attenzione particolare alla storia del Piemonte e della dinastia regnante, con l'argomento che la dimensione locale sarebbe quella che maggiormente attira i giovani:

"Si è creduto che, meglio d'una storia universale, troppo difficile ad insegnarsi e ad apprendersi, potesse giovare per dette classi [delle scuole speciali primarie] quella della nostra Nazione. Il quale divisamento fu consigliato ancora più dal pensiero che dalle siffatte lezioni abbiano i giovani ad imparare a

conoscere le vicende dell'Italia antica e moderna, a trarre da esse utili esempi di amor di patria, e ad informarsi al più elevato sentimento della nazionalità e della dignità civile. Noteranno i Professori, come nel programma siasi fatta più larga parte agli avvenimenti del Piemonte e della sua illustre Dinastia, parendo conveniente che si dovesse assecondare l'istinto il quale conduce il giovane a cercar di conoscere con più viva curiosità le cose di casa sua" <sup>12</sup>.

Con l'unità d'Italia si confermò e si accentuò l'impostazione dei programmi di storia come biografia della nazione italiana, a cui fa da prologo la storia di Roma. Michele Coppino, già Ministro della Pubblica Istruzione, e autore dei nuovi programmi del 1867, rispondendo pochi anni più tardi, nell'ambito dell'inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria, alla domanda sull'insegnamento della storia, ribadiva la centralità assoluta della storia nazionale: "Io dico che è tanto difficile compiere una buona storia italiana che io sarei contento che [gli studenti] sapessero un po' della greca e dopo fosse la storia italiana. La storia dei paesi che furono in contatto col nostro si dovrà far dopo. Io direi con quell'arabo che si deve studiare prima di tutto la storia del proprio paese. Io in fatto di storia sarei restrittivo e mi contenterei che ognuno sapesse la storia del proprio paese" <sup>13</sup>.

L'insegnamento della storia doveva dunque foggare non più il cittadino del mondo, ma il buon patriota. La storia del proprio paese doveva essere al centro dell'insegnamento e solo in funzione di essa veniva tagliata tutta l'altra storia. Le istruzioni, particolarmente ampie, ai programmi per i licei del 1881, precisavano ad esempio che dopo aver insegnato la storia antica nel ginnasio, "nelle due classi liceali s'insegna la storia dei popoli europei dopo la caduta dell'Impero romano, dando peraltro assoluta preferenza

alla storia italiana: e a buon diritto, poiché l'Italia per ragioni molteplici, tra gloriose e funeste, venuta a contatto coi principali popoli d'Europa, può benissimo essere considerata come centro della storia medioevale e in gran parte anche della moderna" <sup>14</sup>. La storia d'Italia come nazione viene fatta risalire fino al Mille, quando un "volgo disperso o senza nome, contrito da lunghe sventure... si desta all'anelito della nuova vita, ritemprato col sangue degli antichi vincitori" <sup>15</sup>. L'apertura al resto dell'Europa è motivata solo dalla sua rilevanza per la storia d'Italia. Leggiamo infatti: "Col principiare dell'età moderna, per una dolorosa necessità, la storia d'Italia s'intrinseca a quella d'altri Stati, giacché da tutte le parti vengono flagelli o dominatori, Turchi, Tedeschi, Svizzeri, Francesi, Spagnoli, Africani. Nel percorrere questa storia assegnata alla seconda classe liceale, il Professore meno che mai potrà limitarsi agli avvenimenti nazionali: dia però a questi la preferenza, e si studi a mostrarne il nesso e la relazione con quelli esterni" <sup>16</sup>.

La storia insegnata era così diventata un *instrumentum regni*, perdendo le sue motivazioni scientifiche, che avevano ispirato gli illuministi. La storia universale era definitivamente tramontata. Ad essa si erano sostituite storie nazionali, variamente ancorate al mondo classico, e variamente collegate alla storia degli altri stati europei. E l'insegnamento della storia, in un contesto nazionalistico, diventava non solo strumento per fondare un'identità nazionale, e magnificarla in un sentimento di superiorità, ma anche per sviluppare un atteggiamento di ostilità nei confronti di stati nemici. Al punto che varie società per la pace, già agli inizi del XX secolo, si posero il problema di contrastare questa funesta tendenza e di operare una revisione dei libri di testo per eliminarne pregiudizi e immagini negative riguardo stati e popoli

stranieri e diffondere piuttosto l'idea di pace e di riconciliazione fra i popoli <sup>17</sup>. Dopo la Prima guerra mondiale queste iniziative si moltiplicarono a vari livelli: sia nazionale, come nel caso delle associazioni di insegnanti francese e tedesca, che lavorarono insieme <sup>18</sup>; sia a livello internazionale, in particolare ad opera del Comitato Internazionale per la Cooperazione Intellettuale, istituito dalla Società delle Nazioni <sup>19</sup>. Dopo la Seconda guerra mondiale questa iniziativa venne ripresa dall'UNESCO, mentre in Germania si segnala l'Internationales Schulbuchinstitut fondato da Georg Eckert, che varò una serie di commissioni bilaterali fra la Germania federale e altri stati.

Il nazionalismo dei manuali di storia era ormai stato messo apertamente in discussione, e il nuovo clima politico dell'Europa occidentale, caratterizzato dalla fine della plurisecolare lotta per l'egemonia e dall'avvio di un processo di unificazione, ne rendeva possibile, anzi necessario il superamento. Ancora una volta un cambiamento politico si rifletteva sull'insegnamento della storia. Il Consiglio d'Europa organizzò infatti fra il 1953 e il 1958 una serie di sei conferenze, allo scopo di eliminare dai manuali di storia allora esistenti i pregiudizi negativi e polemici nei confronti degli altri stati europei e di proporre, come scriveva uno dei delegati italiani, Roberto Berardi, "un nuovo angolo visuale, una nuova tavola di valori, in base alla quale scrivere o riscrivere la storia d'Europa: che doveva apparire raccontata non più da un osservatorio angustamente nazionalistico, ma da un osservatorio "europeo" <sup>20</sup>.

Nel corso degli anni i voti del Consiglio d'Europa si sono realizzati. Nei manuali di storia degli stati aderenti alla Comunità europea il punto di vista si è spostato sempre più dalla dimensione nazionale a quella europea. Come scriveva Falk Pingel, in conclusione di

una ricerca sull'immagine dell'Europa nei manuali per la scuola media di storia, geografia ed educazione civica di vari stati comunitari, condotta agli inizi degli anni '90 presso il Georg-Eckert-Institut: "Non si può certo più dire che i manuali da noi esaminati cerchino esplicitamente di sviluppare una coscienza nazionale: piuttosto orientano verso valori globali, o cercano di destare la coscienza della tradizione europea e occidentale" <sup>21</sup>.

Dalle varie coscienze storiche nazionali, in conflitto fra di loro, si è così passati ad una coscienza storica europea, tendente alla pacificazione interna. Uno spostamento di accento certo rilevante. Ma che rimane tutto all'interno di un contesto europeo, senza influenzare la rappresentazione del resto del mondo, che continua a restare ai margini. L'orizzonte, rispetto ai manuali del tardo Ottocento, è rimasto sostanzialmente immutato. Quasi inconsapevolmente. Infatti anche se non troviamo nei programmi di storia un'ideologia eurocentrica, analoga alla precedente ideologia nazionalistica, di fatto, anche senza una dichiarazione programmatica, la storia che viene insegnata è eurocentrica. Si prenda il caso del programma per la scuola media italiana del 1963. Nell'introduzione non compaiono mai né il termine Europa né il termine Italia, anzi, l'inizio sembra addirittura ispirato ad una visione mondiale: "Nello svolgimento della storia, gli alunni impareranno a conoscere gli aspetti caratteristici della vita dei vari popoli e il loro contributo al divenire della civiltà, intesa come patrimonio comune del genere umano" <sup>22</sup>. Ma quando poi si passa a leggere il programma si vede che lo scenario nel quale si muove la storia narrata è solo europeo. Esso si apre infatti con le civiltà antiche, ovvero Grecia e Roma e quel mondo orientale che appunto agli antichi greci e romani era conosciuto; ancora in Europa si svolge il

periodo successivo, “dal Sacro Romano Impero alla conclusione del periodo napoleonico”; e anche negli ultimi due secoli l’Europa rimane protagonista, seppur con un’apertura verso l’esterno e una specificazione verso la storia nazionale: “L’Europa e il mondo nei secoli diciannovesimo e ventesimo, con particolare riguardo alla storia d’Italia dagli inizi del Risorgimento ai giorni nostri”<sup>23</sup>.

Questa impostazione, in cui la storia inizia col mondo greco-romano, con un prologo in Mesopotamia e in Egitto, per poi proseguire con l’Europa carolingia, frutto della sintesi fra civiltà romana e civiltà germanica sotto l’egida del cattolicesimo romano, e quivi restando fino ad oggi, con un’apertura a quel pezzo di Europa geograficamente fuori d’Europa che sono gli USA, è comune anche ai manuali di altri stati europei. Del resto del mondo si parla solo quando entra in contatto con l’Europa: ad esempio durante i conflitti fra Europa e arabi o turchi, o a proposito del colonialismo e della decolonizzazione. Il resto del mondo non ha insomma sua storia autonoma, ma esiste solo in funzione dell’Europa.

I manuali, anche quando non propongono esplicitamente un’ideologia europea<sup>24</sup>, la creano di fatto implicitamente concentrando l’attenzione sulla storia europea e dando scarsissime informazioni, e discontinue, sul resto del mondo. Sicché gli studenti europei acquisiscano a scuola un’immagine deformata della storia: un corpo con un’enorme enfiatura, l’Europa, a cui sono attaccati una serie di moncherini, le altre parti del mondo.

Insegnare una storia etnocentrica non è peraltro un atteggiamento soltanto europeo, ma è diffuso ovunque nel mondo: in America latina<sup>25</sup>, come in Giappone<sup>26</sup>, come nel mondo islamico<sup>27</sup>. In quest’ultimo anzi è anche emerso, come in Europa, un progetto di insegnamento della storia che andasse al di là dei vari punti di

vista nazionali in una sintesi arabo-islamica: infatti una risoluzione presa dalla V Conferenza culturale araba, sotto l’egida della Lega Araba, ha raccomandato l’unificazione dei manuali di storia, affinché mettessero l’accento sul ruolo avuto dagli arabi nello sviluppo della civiltà e nella lotta contro l’imperialismo<sup>28</sup>.

In questi ultimi anni sembra peraltro che nella cultura occidentale si stia creando un insieme di fattori che spingono verso un superamento di questa parzialità dell’insegnamento della storia e verso un ritorno a quell’orizzonte mondiale che lo caratterizzava nel Settecento. Si tratta di fattori eterogenei, di tipo didattico, sociale e scientifico. Sul piano didattico l’attività di revisione dei manuali ha diffuso una sempre maggiore consapevolezza delle manipolazioni dell’insegnamento della storia e sviluppato una critica negativa. Sul piano sociale la crescente immigrazione di extraeuropei ha posto a vari stati europei, anche se in misura e con tempi diversi, il problema di una trasformazione in senso multiculturale della scuola, dove sono cominciati ad entrare i figli degli immigrati. Vi è poi da considerare il diffondersi nell’opinione pubblica dell’attenzione al processo di globalizzazione, che ha portato ad osservare non soltanto il presente ma anche il passato su una scala mondiale. Infine la stessa scienza storica ha compiuto negli ultimi tre decenni importanti passi avanti nello studio della storia mondiale come sistema, dando quindi un ulteriore impulso al rinnovamento dei contenuti dell’insegnamento.

Il primo passo verso l’introduzione della dimensione mondiale nell’insegnamento della storia è stato compiuto negli Usa negli anni ’90, dopo un lungo travaglio che ha investito il mondo della politica e della cultura e che è molto istruttivo per capire quanto sia grande la posta in gioco e quali siano gli elementi favorevoli e quali le diffi-

coltà per l’attuazione di questa riforma. La consuetudine scolastica in quel paese vede due curricoli separati di storia, uno di storia statunitense ed uno di storia non statunitense. Fino agli anni ’80 il primo era caratterizzato dall’attenzione verso l’élite bianca, mentre il secondo era una storia della *Western Civilization*, sostanzialmente simile al modello eurocentrico insegnato in Europa. Negli anni ’80 questa impostazione venne vivacemente messa in discussione dai gruppi etnici di origine non europea che vivono negli Usa, ovvero afroamericani, asiatici, *latinos*, *natives americans*, i quali cominciarono tutti a pretendere che nelle scuole venisse loro insegnata quella che ritenevano essere la propria storia, e non più quella dei bianchi dominatori. Come reazione al monoculturalismo fino ad allora imperante si ebbe così un multiculturalismo conflittuale<sup>29</sup>. La risposta fu rappresentata da una revisione dei programmi di storia, affidata al National Center for History in the School, basata sull’inclusione nella storia statunitense dei gruppi sociali ed etnici fino ad allora trascurati, e per la storia non statunitense sulla costruzione di un quadro mondiale. Questi nuovi programmi, i *National Standards for History*, vennero presentati all’opinione pubblica e al Senato alla fine del 1994 e furono oggetto di durissime critiche da parte dei repubblicani, che li accusarono di denigrare e diffamare gli USA e l’Occidente. Bob Dole, futuro candidato presidenziale, dichiarò al meeting annuale della American Legion nel 1995:

“Fra i responsabili del sistema educativo, a tutti i livelli – e in maniera particolarmente evidente nei National History Standards – è in corso una sorprendente campagna per accusare l’America e rifiutare le idee e le tradizioni dell’Occidente... lo scopo dei National History Standards sembra essere non quello di insegnare ai

nostri figli i fatti essenziali della nostra storia, ma di denigrare la storia dell'America, e di abbellire e magnificare le altre culture" <sup>30</sup>.

La violenza dei toni di questa campagna era motivata anche dalle contingenze elettorali: superate queste, ben presto le acque si calmarono ed una nuova versione degli *Standard*, che conteneva alcune modifiche che non tradivano affatto il loro spirito originario, venne pubblicata ed entrò in vigore poco dopo <sup>31</sup>. Ma al di là delle contingenze questo episodio mostra che i valori particolaristici rappresentano ancora il principale ostacolo ad un insegnamento della storia libero da condizionamenti politici.

Credo però che sia giunto il momento in cui è possibile riprendere le istanze cosmopolitiche. Dopo la meritevole opera di revisione dei manuali è necessario compiere un passo ulteriore, cioè scrivere una storia mondiale, che presenti le comuni linee di sviluppo della storia dell'umanità in tutti i luoghi e in tutti i tempi, per superare in tal modo le innumerevoli storie tribali che oggi vengono insegnate nel mondo. Un quadro di storia mondiale, nel quale le varie storie locali, la cui conoscenza è necessaria alla formazione del cittadino, dovranno essere inserite coerentemente, "senza patria, senza orgoglio nazionale".

1 Cfr. FRANÇOIS DE DAINVILLE S.I., *L'enseignement de l'histoire et de la géographie et la "ratio studiorum"*, in *Studi sulla Chiesa antica e sull'Umanesimo. Studi presentati nella Sezione di Storia Ecclesiastica del Congresso Internazionale per il IV Centenario della Pontificia Università Gregoriana, 13-17 ottobre 1953* [= *Analecta Gregoriana Cura Pontificiae Universitatis Gregoriana edita, vol LXX Series Facultatis Historiae Ecclesiasticae Sectio A (n. 3)*], Romae, Apud Aedes Universitatis Gregoriana, 1954, pp. 123 - 156.

2 AUGUST LUDWIG SCHLÖZER, *Vorstellung seiner Universal-Historie*, Göttingen und Gotha, bey Johann Christian Dieterch, 1772, p. 28 (ristampa anastatica in: LUDWIG AUGUST SCHLÖZER, *Vorstellung seiner Universal-Historie (1772/73) mit Beilagen*,

herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Horst Walter Blanke (Beiträge zur Geschichtskultur, Band 4, Herausgeber Jörn Rüsen), Margit Rottmann Medienverlag, Hagen, 1990)

3 *Ivi*, pp. 106 s.

4 *Ivi*, p. 177.

5 Cfr. HANS-JÜRGEN PANDEL, *Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographischen erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765-1830)* (= *Fundamenta historica. Texte und Forschungen*, herausgegeben von Georg G. Iggers, Peter Hanns Reill, Jörn Rüsen, Hans Schleier, Bd. 2), frommann-holzboog, Stuttgart - Bad Cannstatt, 1990, pp. 235 s.

6 JOHANN MATTHIAS SCHRÖCKH, *Allgemeine Weltgeschichte für Kinder*, Leipzig, 1779-1784, I, pp. 8-12.

7 *Ivi*, p. 22.

8 KARL HEINRICH LUDWIG PÖLITZ, *Kleine Weltgeschichte: oder gedrängte Darstellung der allgemeinen Geschichte für höhere Lehranstalten*, Leipzig, 1834 (7<sup>a</sup> ed.).

9 JOHANN GOTTFRIED EICHHORN, *Weltgeschichte*, Göttingen, 1799-1800.

10 *Ivi*, vol. 4.

11 Per la Germania si veda PANDEL, *Historik und Didaktik*, cit., pp. 262 - 270; per la Francia si veda EVELYNE HERY, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999, pp. 66 - 71.

12 *Istruzione del Ministero della Pubblica Istruzione del 10 dicembre 1856. Norme ai Direttori degli studi e ai Maestri per gli insegnamenti a darsi, e per l'uniforme indirizzo delle scuole speciali*, in GIANNI DI PIETRO, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1991, pp. 189 s.

13 LUISA MONTEVECCHI, MARINO RAICICH (a cura di), *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, (= Pubblicazioni degli Archivi di Stato, Fonti XXI: Archivio Centrale dello Stato, Fonti per la storia della scuola, IV), Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, Ufficio Centrale per i Beni Archivistici, 1995, p. 267.

14 *Istruzioni e programmi per l'insegnamento nei licei e nei ginnasi in esecuzione del Regio Decreto 16 giugno 1881*, in DI PIETRO, *Da strumento ideologico...*, cit., p. 261.

15 *Ivi*.

16 *Ivi*, S. 262.

17 Cfr. CARL AUGUST SCHRÖDER, *Die Schulbuchverbesserung durch internationale geistige Zusammenarbeit*, Georg Westermann Verlag, Braunschweig, 1961, p. 48.

18 *Ivi*, pp. 50-54.

19 *Ivi*, pp. 66-75.

20 ROBERTO BERARDI, *La V conferenza "europea" per la revisione dei manuali di storia*, in "Annali della pubblica istruzione", IV (1958), fasc. 1, p. 8.

21 FALK PINGEL, *Befunde und Perspektiven - eine Zusammenfassung*, in FALK PINGEL (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Band 84), Diesterweg, Frankfurt am Main, 1995, p. 287.

22 *Orari, programmi d'insegnamento, prove d'esame per la scuola media statale, D.M. del 24 aprile 1963*, in DI PIETRO, *Da strumento ideologico...*, cit., p. 406.

23 *Ivi*, p. 408.

24 E' questo il caso, peraltro, di uno dei manuali per la scuola media più diffusi in Italia negli anni '80, quello di ALBERTO CAOCCI, *Conoscere per capire la storia*, Mursia, Milano, 1990.

25 Si veda il caso venezuelano illustrato da NIKITA HARWICH VALLENILLA nel suo saggio *Kollektive Vorstellungswelt und nationale Identität: Drei Etappen im landesgeschichtlichen Unterricht in Venezuela*, in WALTER FÜRNRÖHR (Hrsg.): *Geschichtsbewußtsein und Universalgeschichte. Das Zeitalter der Entdeckungen und Eroberungen in Geschichtsschreibung, Unterricht und Öffentlichkeit* (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 73), Diesterweg, Frankfurt am Main, 1992, pp. 99-113.

26 Si veda MARTIN BOOTH, MASAYUKI SATO, RICHARD MATTHEWS, *Case Studies of History Teaching in Japanese Junior High Schools and English Comprehensive Secondary Schools*, in "Compare", vol. 25, n. 3, 1995, pp. 279-301.

27 Per il Marocco si veda MOSTAFA HASSANI IDRISSE, *Les manuels d'histoire et l'identité nationale*, in *Travaux du séminaire: La recherche en éducation au Maroc. Méthodes et domaines*, 22-24 avril 1982, Faculté des sciences de l'éducation, Rabat, pp. 139-160; su altri stati islamici si veda MARC FERRO, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Payot, Paris, 1986, pp. 77-122.

28 Cfr. FERRO, *Comment on raconte...*, cit., p. 79. Hassani Idrissi nota peraltro che questa raccomandazione è rimasta senza esito e che ogni stato arabo è rimasto legato ad una propria concezione della storia (cfr. *Les manuels d'histoire...*, cit., p. 148).

29 GARY B. NASH, CHARLOTTE CRABTREE, ROSS E. DUNN, *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*, Alfred A. Knopf, New York, 1999, p. 99.

30 *Ivi*, S. 245.

31 *National Standards for History, Basic Edition*, National Center for History in the Schools, Los Angeles, 1996.

di Ivana Summa \*  
IRRSAE Emilia Romagna

# Riordino dei cicli e professionalità docente

**Il nuovo sistema scolastico italiano si basa su una profonda trasformazione della progettazione formativa e della didattica. Diventa centrale, pertanto, il ruolo delle specifiche professionalità maturate, che necessitano oggi più che mai di valorizzazione, riqualificazione, riconversione.**

Dunque, stiamo veramente per partire e in questo momento il punto di arrivo appare in tutta la sua complessità. Stiamo parlando della legge 10 febbraio 2000 n. 30 "Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione" e dell'art.6 relativo all'attuazione progressiva dei nuovi cicli, poiché proprio qui si prevede che entro sei mesi il Governo presenti al Parlamento un programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma.

Per elaborare tale progetto il ministro Tullio De Mauro ha costituito il 15 giugno u.s. una Commissione che, pur composta di 280 esperti, ha lavorato alacremente e ha concluso i suoi lavori il 12 settembre esaminando i numerosi punti nevralgici dell'attuazione tra i quali "un progetto generale di riqualificazione del personale docente, finalizzato anche alla valorizzazione delle specifiche professionalità maturate, nonché alla sua eventuale riconversione". Analizziamo ora brevemente tale aspetto utilizzando alcuni concetti interpretativi, poiché riteniamo che il nuovo assetto del sistema scolastico del nostro paese si giochi fondamentalmente sulla variabile della professionalità docente. Infatti, se ciò è vero per tutte le

altre riforme a partire dall'autonomia scolastica, lo è ancor di più per questa, dal momento che il nuovo sistema scolastico si basa su una profonda trasformazione della progettazione dei processi formativi degli studenti e dei relativi processi, ma anche della didattica.

Innanzitutto cominciamo a notare che la legge parla di *riqualificazione, riconversione, valorizzazione delle specifiche professionalità maturate*.

Dunque, se il legislatore ha usato tre diverse denominazioni, ovviamente intende fare riferimento a bisogni formativi diversi, di diverso grado e orientati su contenuti diversi, ma anche ad una pluralità di interventi formativi tra di loro differenziati ed integrabili.

Diventa importante, allora, la fase di identificazione dei bisogni, che non può solo essere presunta in modo indifferenziato per tutti e liquidata con operazioni del tutto formali, ma anzi deve rappresentare la fase iniziale della formazione, specialmente se a tale operazione se ne affianca un'altra consistente in un bilancio delle competenze professionali già esistenti. Resta il problema dal quale siamo partiti: come valorizzare? Come riqualificare? Come riconvertire?

### Alcune raccomandazioni

*1°: non riciclare*

Questa avvertenza non ha bisogno di molti commenti, poiché è facilmente intuibile il riferimento: no a corsi di aggiornamento o, peggio, a corsi abilitanti più o meno brevi, con commissioni arruolate in modo approssimativo, con esami farsa, giusto per essere a posto formalmente. La trasformazione, in questo caso, consisterebbe in un'operazione di riciclaggio orientata essenzialmente a assicurare

coloro che sono poco propensi al cambiamento, ma che inevitabilmente comporta la frustrazione di tutti gli altri. Se la nuova scuola dovesse partire con il riciclare vecchi riti e per fare ciò si dissipassero risorse finanziarie ed umane, allora sarebbe auspicabile addirittura lasciar lavorare gli insegnanti nel modo consueto, affidandosi alle iniziative di autoapprendimento individuale e di progressivo aggiustamento delle pratiche didattiche.

*2°: non distruggere*

Anche se il riordino dei cicli scolastici intende realizzare un sistema di istruzione profondamente diverso rispetto al passato, tuttavia occorre tenere conto che l'attività innovativa di tante scuole, sia in percorsi sperimentali istituzionali, sia in percorsi spontanei, ha modificato le scuole e soprattutto la professionalità docente. Infatti, in questi ultimi anni si sono diffuse pratiche riflessive sull'attività di insegnamento che hanno modificato l'idea di aggiornamento, fino a ricondurla a quella di formazione e ricerca.

Il nostro pensiero, ad esempio, sta andando a quegli istituti comprensivi che ormai da un quinquennio stanno lavorando lungo il versante della verticalizzazione del curriculum della scuola elementare e media, attraverso l'integrazione delle diverse competenze professionali dei docenti esistenti e la contaminazione delle due diverse culture. Questi percorsi di crescita vanno assunti e valorizzati senza imporre e sovrapporre balzelli formali.

*3°: non centralizzare*

Questa raccomandazione riguarda la tendenza dell'Amministrazione centrale a lanciare grandi piani

nazionali, centrati su indicazioni molto puntuali e specifiche, che dovrebbero rappresentare il quadro istituzionale di garanzia della qualità, ma poi affidati, per gli aspetti gestionali, agli snodi periferici dell'amministrazione che oggi sono ancora i provveditorati agli studi e che, in un domani ormai molto prossimo, resteranno, sia pure con denominazioni diverse.

Ora, sappiamo bene che la formazione e la gestione dei docenti, anche nel nuovo sistema dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, sono rimaste competenze affidate al centro, ma qui si discute di come questa competenza centrale possa essere esercitata in modo più efficace.

L'esempio recentissimo della formazione rivolta alle funzioni obiettivo potrebbe essere assunto come paradigmatico di una modalità del tutto impraticabile. Partita con un ambizioso progetto generale nazionale si è poi scontrata, infatti, con le inefficienze e le vischiosità dei singoli territori, generando così un modello "provinciale" - ma la definizione di modello è provocatoria - che si è connotato essenzialmente per la generale insoddisfazione dei formandi.

### Una proposta

La scuola dell'autonomia si sta sviluppando in uno scenario che enfatizza la responsabilità professionale dei docenti che si concretizza nel Piano dell'offerta formativa, reso possibile da una ben interpretata autonomia didattica, organizzativa e di ricerca - sperimentazione. Ebbene, in questo nuovo contesto non sono più praticabili - e comunque assumerebbero di fatto forme molto diverse - né la strategia dei piani nazionali né la strategia dei corsi gestiti dal collegio dei docenti.

È tuttavia possibile coniugare, anche se tale aspetto resterà comunque critico, i compiti di indirizzo e di controllo del M.P.I. che consistono nel dare direttive,

monitorare processi e valutare risultati con i compiti gestionali delle scuole che, in questo caso, si essenziano nei processi di implementazione di un sistema di formazione in servizio.

Stiamo affermando che il programma di attuazione previsto dalla legge 30/2000 in ordine alla professionalità docente può diventare l'occasione per sperimentare concretamente strategie e dispositivi formativi nuovi, che, anche se già previsti dalle più recenti disposizioni contrattuali, stentano a prendere piede: acquisizione o completamento di titoli di studio universitari e di specializzazione, partecipazione a gruppi di ricerca, stages, formazione a distanza basata sul lavoro cooperativo in rete ed ogni altra forma che vada verso l'acquisizione di competenze professionali.

L'idea è quella di far sì che le scuole vengano messe in condizione di elaborare - da sole o in rete (meglio quest'ultima ipotesi) - un piano specifico di formazione che abbia come punto di partenza la valorizzazione delle professionalità già esistenti ed utilizzate e come punto d'arrivo la generalizzazione delle competenze professionali necessarie a realizzare il disegno innovatore.

Ovviamente, ci sono alcune condizioni che dovrebbero rendere possibile l'elaborazione, la realizzazione, il monitoraggio e la valutazione del piano specifico di formazione: direttive chiare, risorse finanziarie, risorse umane, incentivi economici e di carriera, presenza sul territorio di centri di documentazione e ricerca, la trasformazione degli attuali IRRSAE in strutture realmente di supporto alle autonomie scolastiche, il pieno utilizzo degli attuali ispettori tecnici, il coinvolgimento delle università, la presenza di docenti-formatori in grado di presidiare dall'interno delle scuole il processo di innovazione che collega la professionalità dei docenti con i nuovi curri-

coli scolastici.

I diversi piani specifici di formazione devono prevedere i tempi e le modalità di attuazione, ma anche la possibilità per i docenti di accedere in modo differenziato ai diversi percorsi, sia sulla base dei bisogni formativi concretamente rilevati, sia sulla base di investimenti individuali dei singoli docenti non direttamente collegati con il contesto scolastico in cui operano. Quest'ultimo aspetto può sembrare in contrasto con la linea politica generale di piena utilizzazione delle risorse umane esistenti, ma dovrebbe essere tenuto in grande considerazione poiché i docenti dovranno avere la reale possibilità di utilizzare questa occasione straordinaria di trasformazione del sistema scolastico per modificare la propria professionalità lungo orizzonti che disegnano, contemporaneamente, precisi sviluppi di carriera.

A questo proposito, aggiungiamo che tale tipo di formazione - che è, per tanti aspetti, straordinaria - va accompagnata da significativi incentivi economici rivolti a coloro che si impegnano nello sviluppo della propria professionalità. Resta inteso che da tali benefici andrebbero esclusi gli insegnanti alla fine della carriera, perché non sarebbe certo una spesa d'investimento.

Per ultimo, il disegno, appena tracciato a grandi linee, chiede di essere approfondito e trasformato in un piano di realizzazione che flessibilmente sappia accompagnare i processi messi in moto dall'autonomia nelle singole scuole e fuori dalle scuole.

\* *Membro della Commissione di studio incaricata dal Ministro P.I. Tullio De Mauro di elaborare il piano di attuazione della Legge 30/2000 "Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione"*

di Milena Bertacci  
IRRSaE Emilia Romagna

### Le implicazioni formative del viaggio d'istruzione nella prospettiva del POF

**“Il vero viaggio di ricerca  
non consiste nel cercare  
nuove terre  
ma nell’aver nuovi  
occhi”  
Marcel Proust**

#### 1. Il viaggio come metafora formativa

Nella nostra storia culturale il viaggio rappresenta una potente metafora di cambiamento e di rinnovamento.

Da Gilgames (2300 a.C.), primo viaggiatore di cui la tradizione ci abbia lasciato testimonianza scritta, fino a Kerouac e a Chatwin, scorre un filo denso di richiami letterari e avventura che materializza nel viaggio il bisogno di incontro, cimento, sfida, conoscenza e ritrovamento di senso, da sempre presenti nell'animo umano.

I grandi protagonisti di viaggi, storici o leggendari, come Ulisse, Marco Polo, i cavalieri e i pellegrini medievali, Colombo e gli altri navigatori..incarnano appunto l'antico mito dell'eroe, indomito e sofferto, proteso al superamento del quotidiano, della noia, di ciò che è già noto, per conquistare una più piena consapevolezza di sé e una nuova immagine del mondo.

Utilizzato in un contesto didattico, il viaggio mantiene questo valore “iniziativo” (si pensi al film di Pupi Avati “Una gita scolastica”) e fortemente euristico che ripercorre tutta la gamma delle motivazioni contemplate dai viaggiatori storici, quali:

- acquisizione di *conoscenze*,
- ricerca di *cambiamento*,
- bisogno di *divertimento*,

- rottura con il quotidiano e con la *routine*,
- senso dell'*avventura*, misurarsi con l'ignoto, il rischio, il fantastico nel rapporto tra aspettative e realtà,
- *sfida*, *cimento*, capacità di sapersi gestire in situazioni ignote,
- *incontro con l'altro*, *decondizionamento culturale*, \_
- *auto-formazione*,
- *rafforzamento dell'identità*, individuale, culturale, sociale.

In particolare, il viaggio di istruzione può essere definito come un particolare processo formativo che agisce- attraverso una pluralità di nessi e stimoli- sullo *sviluppo intellettuale e psicologico* dell'allievo nelle diverse età, con specifico riferimento a tre macro-ambiti: quello dell' *identità personale* (elaborazione del senso di appartenenza, visione dell'altro e del sé), quello della *costruzione della conoscenza* (nuovi saperi, culture “altre”, ridefinizione delle mappe cognitive, interconnessioni frastagliate con il curriculum esplicito o implicito..) e, infine, quello legato alla *definizione del comportamento*, (modi di essere, valori, relazioni, confronti e contrasti).

Optando per una perimetrazione oltremodo sintetica, di seguito si registrano le implicazioni formative più rilevanti del viaggio di istruzione, quando si ponga su un itinerario ben strutturato di programmazione didattica e faccia leva su motivazioni autentiche di curiosità e scoperta:

- *formazione interculturale*
- *sviluppo intellettuale*
- *superamento degli stereotipi*
- *approccio interdisciplinare*

- *consapevolezza di sé*
- *consapevolezza della storia*
- *senso di partecipazione al mondo*
- *maggior comprensione dei problemi internazionali*
- *educazione alla pace*
- *formazione etica*
- *formazione estetica*

Non possiamo vagliare analiticamente ciascuna variabile. Solo qualche osservazione.

Nel mondo contemporaneo, televisivo e metropolitano, finisce con il prevalere un contatto virtuale o massmediologico nell'interazione dei giovani con l'ambiente. Viene cioè spesso a mancare il “senso fisico” della conoscenza e quell'imprescindibile “approccio sensoriale” che ci consente di strutturare esperienze complete e congrue alla realtà in cui siamo calati. Assistiamo ad un processo di “ottundimento sensoriale”, i cui veri effetti sono tutti da indagare sulla nostra persona e sulla modalità di ricostruzione immaginativa della realtà.

L'esperienza del viaggio ripropone un rapporto con la conoscenza di tipo emozionale, caldo, diretto, legato a dinamiche di spaesamento, incontro e cambiamento del nostro punto di vista, in grado di attivare importanti processi di *decentramento culturale* (adeguamento di significati e significanti, decodificazione della gestualità, acquisizione di elementi basilari di pramalinguistica per poter interagire con l'altro...) e relativa *riparametrazione dei nostri referenti culturali*, (come vagliare gli stimoli delle culture di accoglienza senza il pregiudizio della propria..) Sappiamo dalla psicologia geneti-



ca e ambientale che tra la complessità ambientale e la complessità psicologica esiste un legame indissolubile, fondato su un processo incessante di interazione che segna la progressione dello sviluppo individuale. L'individuo da una parte e l'ambiente dall'altra non vanno considerati come due fattori indipendenti definibili una volta per tutte o legati deterministicamente nella matrice pavloviana stimolo/risposta. Al contrario l'individuo riceve capillarmente l'influenza del contesto ambientale, che agisce su di lui in molti modi diretti e indiretti, per rispondere ad esso modificandolo, e modificandosi, tramite il prodotto di costruzioni simboliche e, reciprocamente, azioni. Così il nostro senso dell'habitat, l'organizzazione percettiva del paesaggio, le modalità di utilizzazione dello spazio a fini relazionali, la delimitazione psicologica della propria identità, la costruzione del reticolo cognitivo, sono tutte costruzioni graduali del nostro interscambio col mondo circostante. L'individuo, interagendo con gli ambienti con cui viene in contatto, modifica il mondo circostante e attraverso questa azione giunge non solo al consolidamento delle proprie strutture cognitive, ma ad una trasformazione delle stesse in forme biologiche e psicologiche sempre più complesse.

Nella stagione della globalizzazione la scuola è chiamata a sviluppare la capacità di mettersi in relazione con il mondo e con le differenti culture che in esso convivono. Un universo scarsamente conosciuto corrisponde ad un contesto percettivo "siderato", assente di memoria cognitiva, depauperato nello slancio immaginativo e quindi della sua potenzialità simbolico-costruttiva.

Portatrici di questa consapevolezza, da tempo molte scuole utilizzano la metafora del viaggio, come autentico percorso di formazione promuovendo attività di ricerca,

scambio, turismo ecocompatibile, scegliendo mete e itinerari che realizzano la prospettiva e il paradigma del sincretismo culturale.

L'educazione al sincretismo culturale in accezione larga è educazione al pluralismo, all'antidogmatismo; è educazione alla duttilità, al confronto, alla curiosità, alla ricerca, contro i sistemi perentori e totalizzanti dominati da "furie dozzinali e rozze contrapposizioni" (Zolla).

Educare a viaggiare ed a viaggiare in paesi densi di storia come quelli mediterranei significa soprattutto attivare questa metodologia conciliativa del confronto, del superamento dell'univoco in un'accezione culturale fondata sul molteplice e sul suo rispetto.

***"Egli era saggio: vide misteri e conobbe cose segrete, un racconto ci portò dei giorni prima del diluvio. Fece un lungo viaggio, fu esausto, consunto dalla fatica; quando ritornò, su una pietra l'intera storia incise"***

*Da L'epopea di Gilgames, 2300 a.C.*

## **2. Il viaggio nel progetto della scuola**

La scuola dell'autonomia poggia la sua identità su presupposti quali *progetto, territorio, sperimentazione, ricerca, curricolo*.

L'esperienza del viaggio interseca tutte queste dimensioni strategiche per divenire un vero e proprio *asse unificante del progetto educativo*, laddove la scuola voglia "scommettere" in tale direzione, in quanto strettamente interrelata al sistema dei *valori, dei saperi, e dei metodi* che strutturano l'edificio

scolastico.

Infatti, se immaginiamo di rappresentare con una piramide l'impalcatura sottesa al progetto didattico avremo tre specifici livelli: la punta della piramide simboleggia i *valori*, le grandi finalità verso cui tende l'azione educativa (*interculturalità, responsabilità, integrazione, sviluppo sostenibile...*); il piano intermedio rappresenta i *saperi*, i contenuti, i concetti ritenuti necessari per un'idea di uomo e di conoscenza che debba muoversi alle soglie del terzo millennio (*reti cognitive, nuclei concettuali fondanti, organizzatori concettuali trasversali...*); la base è costituita dalle *strategie*, dai *metodi* più efficaci per il conseguimento degli obiettivi che ci siamo posti, onde realizzare la visione educativa dell'intero progetto (intrecci esperienziali, conoscenza, approccio sistemico, didattica attiva, i punti di vista, percorsi sensoriali, flessibilità, valorizzazione delle differenze, trasversalità, complessità...) L'esperienza del viaggio si innesta a pieno titolo nel curricolo della scuola diventandone un segmento importante, anzi è essa stessa curricolo; si affaccia direttamente sul balcone degli apprendimenti, instaurando legami molteplici e spinge a un ripensamento delle frastagliate mappe disciplinari.

Una scuola che voglia inscrivere la dimensione formativa del viaggio nel proprio progetto formativo può ricorrere a svariate soluzioni: farne un'area di progetto, declinare un apposito spazio progettuale entro la quota di "curricolo locale", intraprendere progetti di scambio europei, ritagliare appositi spazi di approfondimento nell'ambito della didattica disciplinare o di percorsi trasversali impostati in sede di programmazione.

Dovrà in ogni caso farsi carico di assumere l'esperienza del viaggio integrandola all'identità culturale del progetto formativo che vuole perseguire: definizione di quali

*Continua a pagina 20*

di Giampaolo Venturi  
IRRSAE Emilia Romagna

### Progettazione europea nelle scuole in vista dell'incontro dei "Cercles Europe"

**Alle pur numerose iniziative dedicate al tema - Europa è mancato un progetto organico che, anziché inseguire le esigenze informative del momento, si proponesse come fine fondamentale la formazione del cittadino europeo, consapevole e convinto.**

Per un progetto che sia in grado di avvicinare le nuove generazioni alla "nazione" comunitaria, con un programma regolare e un'azione sistematica è fondamentale il ruolo della scuola, intesa come singola istituzione scolastica e come co-agente del sistema formativo integrato e interistituzionale

#### Un'altra occasione perduta?

Maggio Duemila: cinquant'anni dal "Discorso dell'orologio". Quale splendida occasione, per il Ministero, per fare riflettere gli studenti su un avvenimento fondamentale del secolo! Quale occasio-

ne, anche, per influire sull'insegnamento dell'anno prossimo e, insieme, per richiamare l'attenzione dei "media" su un fatto che, anche nella nostra regione, ha avuto un riscontro ben limitato.

Occasione perduta, come si è visto. Forse chi prepara le tracce da scegliere non si è ancora accorto che da cinquant'anni si cammina verso una Europa Unita. Forse il tanto decantato impegno a conoscere il XX secolo ha confuso l'attualità contingente con gli avvenimenti che contano...

L'insegnamento "europeo" nelle nostre scuole, al di là di iniziative parziali, procede con quella lentezza che si è sempre messa in tanti argomenti, secondo l'abitudine e la ripetitività, in misura inversa al muoversi reale degli avvenimenti. E' vero che l'allargamento ulteriore dell'Unione è stato differito di qualche tempo; ma, in ogni caso, è questione di pochi anni. E' vero che la prima attuazione dell'Euro arriverà "solo" nel 2002; ma ciò significa che abbiamo ancora poco più di un anno scolastico. E che dire del nuovo accordo realizzato fra Unione e Paesi ACP? Non se ne parla nemmeno sulla stampa.

#### Unificare gli sforzi

In un articolo precedente ho cercato di spiegare l'opportunità, nell'ambito dell'IRRSAE, ma con un significato che andava oltre l'ente, di passare da un concetto di "iniziative internazionali" ad uno di "iniziative europee". Non era solo una differenza lessicale. Ora vorrei richiamare l'attenzione dei nostri lettori sulla opportunità di fare alcuni passi in questa direzione, sia nelle scuole prese a sé, sia a livello regionale. L'obiettivo di una "formazione europea" dovrebbe essere nel pensiero di tutti, al momento presente: superiamo i ritardi accumulati e lavoriamo con pazienza per un futuro diverso. Naturalmente, in questo come in altri campi sarebbe illusorio pensare che veramente questa esigenza possa generalizzarsi.

Accontentiamoci allora, almeno, di ipotizzare che:

- a) su proposta dello stesso direttore o preside, si nomini in ogni scuola un insegnante referente per le iniziative europee;
- b) nell'ambito delle "figure di sistema" questo aspetto venga tenuto presente (è ben strano che il Ministero non abbia sentito la necessità di parlarne);
- c) le scuole promuovano la formazione di un "laboratorio Europa";
- d) i vari referenti si colleghino all'IRRSAE (alla Regione, ai vari enti...), onde costituire una "rete" informativa e operativa;
- e) all'IRRSAE (alla Regione, ai provveditori...) si raccolgano e riversino i dati relativi alle iniziative di vario genere attinenti alla tematica europea.

Come si può vedere, questo processo è più lungo da spiegare che



R. Schuman e J. Monnet, fototeca della fondazione Jean Monnet per l'Europa, Losanna

da realizzare. Non importa quanto sia imperfetto. Importa muoversi in questa direzione.

### Diffondere l'appartenenza europea

Quanto detto ha senso, evidentemente, se pensato non tanto in termini statistici (è una tentazione presente a tutti i livelli), quanto conoscitivi/operativi. E, a mio parere, lo ha tanto più se, accanto al piano delle molteplici iniziative, allo scambio costante delle esperienze e dei dati, si affianca quello dell'insegnamento vero e proprio europeo. Che gli europei esistano come "categoria", che da cinquanta anni si lavori in questa dimensione, che tutto sia iniziato per raggiungere una pace reale e duratura, eccetera, non è affatto patrimonio comune né degli adulti né delle nuove generazioni; né degli insegnanti, né degli studenti. Si vede bene anche dalla mancanza, a tutt'oggi, nei manuali, di quella che in altro articolo ho chiamato "l'insegnamento della storia in chiave europea". Se qualcosa manca nei manuali, significa o che chi li ha progettati e realizzati non l'ha presente, o che chi li deve adottare non ha questa esigenza. Potrebbe anche significare che tra l'azione informativa/formativa svolta in questi decenni dalla Comunità e il mondo editoriale è esistito uno iato – al di là degli sforzi, ad esempio, delle associazioni europeiste.

Se le iniziative volte ad illustrare questo o quell'aspetto di attualità dello sviluppo della Comunità negli ultimi anni sono state numerose e lodevoli; se, accanto a queste – di livello europeo, nazionale o regionale – si sono moltiplicate, magari sconosciute, le micro-iniziativa all'interno delle scuole, specie da parte di insegnanti particolarmente sensibili, è mancato, mi pare, un progetto organico che, piuttosto che inseguire le esigenze informative e applicative del

momento – sempre da tenere presenti – inquadrasse per le nuove generazioni, come programma regolare, le origini e il senso della azione comunitaria; un progetto che si proponesse come fine fondamentale – come io stesso l'ho chiamata vent'anni fa – la "formazione del cittadino europeo".

### Sentirsi europei

L' "europeità" – ci si passi il neologismo – è prima di tutto una "forma mentis", una convinzione. Se è vero che una nazione è, ma può insieme non essere, se non è sentita come tale dai suoi componenti, a maggior ragione l'Europa è (e sarà) non tanto perché si decida che sia, quanto perché è sentita come tale dai suoi abitanti: l'Europa è fatta di europei, e di europei consapevoli e convinti.

L'agire in questa direzione non significa *imporre* o *inventare*; corrisponde piuttosto ad una azione di *risveglio*; potremmo dire: è una risposta di sé a se stessi. Questa azione nella scuola coinvolgerebbe – ecco il punto delicato – tutte le "materie"; se dovessimo esprimere una *utopia*, diremmo che la scuola sarà veramente europea – e formerà cittadini europei – quando i

suoi insegnanti, nella globalità, si sentiranno tali e si comporteranno di conseguenza. In attesa dell'utopia... alcuni insegnamenti in particolare – storia, educazione civica, lingua e cultura di altri Paesi, geografia, ad esempio; ma anche: diritto, economia, pedagogia... - potranno porsi in questa ottica e agire in parallelo in questa direzione. O, almeno, si potrà ipotizzare un "modulo" di varia durata e ampiezza, specie tenendo conto delle possibilità offerte dall'autonomia, che persegua questo obiettivo.

Abbiamo già accennato in precedenza ad esperienze compiute in questa direzione; come pure all'interessante percorso realizzato in questi anni dall'iniziativa dei "Cercles Europe", che ha visto in prima fila l'IRRSAE/ER e la Regione. A ottobre è previsto un seminario, proprio nella nostra regione, dei "Cercles Europe", preliminare ad un biennio di azione di "modulo Europa". E' il caso di ritornarvi e di richiamare maggiormente su di esso l'attenzione dei colleghi.

### Proposte di azione

Intanto, va ripetuto che le iniziati-



G. Bersani apre la giornata distudio per il 50° del Discorso di S chuman

ve che veniamo proponendo non si svilupperanno nel deserto. Quanti hanno operato con questa sensibilità e in questa direzione negli anni trascorsi (con qualcuno abbiamo avuto anche occasione di scambiare qualche informazione) non solo non sono al di fuori di queste proposte, ma dovrebbero vederle come la logica ripresa e sviluppo della loro azione.

Provo a tracciare alcune linee schematiche.

*Prima* proposta: raccogliere i dati relativi alle iniziative europee che si sono realizzate o sono in corso nella nostra regione.

*Seconda*: inserire un "percorso" europeo nei programmi del prossimo anno scolastico. *Terza*: inserire la scuola nel sito web dei "Circoli Europa".

*Quarta*: considerare la possibilità di utilizzare corsi brevi, introduttivi, di lingue, specie in relazione a viaggi di istruzione, a loro volta inseriti in un percorso di conoscenza europea.

*Quinta*: avvio alla formazione, nella scuola, di un "laboratorio Europa", avvalendosi dei riferimenti nazionali e anche degli uffici regionali.

*Sesta*: partecipazione alle iniziative di informazione e formazione promosse da IRRSAE, Regione, Centri di Iniziativa e di Formazione Professionale, con carattere europeo.

*In questo quadro*, anche la presenza nella propria scuola di studenti provenienti da altri Paesi europei, già entrati a fare parte dell'Unione o di futuro ingresso, può essere occasione e stimolo per conoscenza, ricerca, avvio di interessi linguistici.

In ultimo, non dimentichiamo che anche la radio e televisione hanno sempre più dato spazio alle tematiche europee <sup>1</sup>.

### Conclusioni

Nel breve spazio di questo intervento ho cercato soprattutto di

richiamare l'attenzione su alcune linee di riflessione e progettualità, anche a conferma dell'intenzione dell'IRRSAE di giungere ad un servizio, nei confronti delle scuole, sempre più efficace; cercando esso per primo di coordinare la propria azione all'interno e all'esterno. Come si vede, molti punti sono solo accennati e meriteranno uno sviluppo più diffuso <sup>2</sup>. ■

1 Il "Centro Schuman" di Bologna, ad esempio, ha realizzato su piano regionale varie trasmissioni, in orari diversi, di interesse europeo.

2 Ometto possibili riferimenti bibliografici: Segnalo che sarà prossimamente disponibile un mio libretto, *Europa, un solo Paese*, che potrebbe essere utile sussidio per le tematiche affrontate; come già lo era, nell'ambito dei "Cercles Europe", la pubblicazione *Formare i formatori*, che l'IRRSAE ha provveduto a inviare in più copie alle scuole della regione.

Continua da pagina 17

*contenuti* o mete e per quali finalità, scelta del *contenitore* e preparazione analitica della struttura, individuazione dei *processi* cognitivi e psicologici che si pensa di attivare, raccordo con discipline e curriculum, scelta delle metodologie.

L'avventura del viaggio si costruisce nell'interazione tra l'individuo e l'ambiente, tra lo spazio dell'aula e lo spazio del mondo.

Del nostro modo di classificare per discipline è fin troppo evidente il carattere di convenzionalità. Eppure è con le discipline che si lavora a scuola, quindi queste vanno tenute presenti anche se nella trama del viaggio s'incontrano problemi e testimonianze che di per sé non "appartengono" a nessuna disciplina ma possono essere letti da una molteplicità di punti di vista disciplinari.

Nella realtà abbiamo tanti possibili *descrittori* di un qualsiasi spaccato ambientale che costituiscono un intreccio, un caleidoscopio di riferimenti pluridisciplinari, visto che ogni unità d'ambiente è polisemica e variegata. I descrittori possono essere, per esempio, *geografici, naturalistici, storici, artistici, antropologici, tecnologici, linguistici, sociali, economici*.

Ciascuna di queste voci ne interseca altre e si presta ad approfondimenti e sviluppi a "grappolo" in una pluralità di direzioni. Il docente, progettista della programmazione educativa, può articolare il tema del viaggio prescelto (città d'arte, educazione ambientale, scambi studenteschi...) in una configurazione progettuale che tenga conto dei possibili collegamenti, nessi, interfacce tra le diverse specificità dei saperi.

Cosa mettere nello zaino prima della partenza per il nostro viaggio? Sicuramente mappe e carte topografiche, occhiali transdisciplinari, la curiosità del nostro immaginario, l'allenamento degli organi di senso, un approccio euristico, la bussola delle discipline, tecniche e strumenti di indagine diversificati, ma soprattutto...la voglia di scoprire il mondo.

E allora, forse, potremmo anche constatare che l'atavica paura di produrre un'economia di sperperi didattici, può invece trasformarsi in una fertile mietitura della scoperta, dove le procedure inquisitive si affidano a emozione e coinvolgimento. ■

# Fare teatro nella scuola italiana dell'autonomia

*prospettive e nuovi spazi*

di Anna Bonora, \*  
Franco Fortini,  
Gerardo Guccini

**La flessibilità organizzativa e didattica che con l'autonomia viene garantita alle singole scuole promuove un radicale rinnovamento, nell'ambito del quale l'attività teatrale rappresenta un elemento altamente qualificante.**

### *Scuola italiana: trasformazioni in atto*

La scuola italiana sta conoscendo una stagione di grandi trasformazioni strutturali; le riforme in atto vogliono sostanzialmente assicurare alle scuole flessibilità organizzativa e didattica secondo i principi dell'autonomia e promuovere la ridefinizione dei curricula secondo modalità basate su obiettivi formativi e competenze, nella garanzia di soluzioni differenziate a seconda dei diversi ordini e gradi di scuola.

In particolare si vuole valorizzare l'introduzione di nuovi percorsi individuali, di nuove discipline, di nuove metodologie didattiche per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento.

Il rinnovamento punta, in particolare, ad un'acquisizione più ampia e articolata dei linguaggi delle arti sonore e visive, ad una accentuazione del valore formativo della conoscenza scientifica, ad implementare la cultura classica anche a livello di base; il tutto in una visione unitaria dell'intero percorso formativo.

In sostanza il rinnovamento della scuola italiana punta su tre grandi indicatori:

- dare la possibilità di un percorso differenziato ad ognuno, garantendo lo sviluppo di tutte le potenzialità
- individuare un nuovo equilibrio dei saperi
- lavorare sulla trasversalità dei saperi

### *Nazionale e locale, sapere e saper fare*

Il curriculum verrà diviso in due parti: una parte uguale per tutti gli allievi (curriculum nazionale) e una parte si differenzierà a seconda delle offerte della singola scuola, delle sue specializzazioni, della sua storia, della sua utenza (curriculum locale).

Dal 1997 il Ministero della Pubblica Istruzione italiana ha avviato uno studio approfondito su quali saperi fondare la scuola italiana del 2000, indicando come irrinunciabili i seguenti:

- il discorso parlato e scritto,
- i linguaggi e la multidisciplinarietà,
- le conoscenze scientifiche e la matematica,
- la storia,
- le scienze sociali e l'ambiente,
- la filosofia la tradizione classica,
- le arti, le nuove tecnologie.

L'innovazione dei saperi, comunque, passa per la definizione e delimitazione di tematiche portanti, traguardi, contenuti disciplinari fortemente alleggeriti, modularità dei contenuti.

Le didattiche, che vanno centrate sulla promozione delle potenzialità di ciascun alunno, devono favorire lo sviluppo di atteggiamenti cognitivi e operativi e far sortire competenze basate sul possesso dei fondamenti culturali e sulla capacità di tradurli in operatività teorica e pratica. *La relazione tra sapere e*

*saper fare diventa un punto qualificante della scuola italiana del 2000.*

### *Scuola italiana dell'autonomia e teatro: uno sguardo d'insieme*

#### contesto

- ogni istituto avrà i suoi individuali criteri di organizzazione e gestione del ciclo scolastico e dei titoli che offre
- anche per il teatro ogni istituto può adottare i suoi individuali criteri di organizzazione e gestione
- **il curriculum si divide in nazionale e locale**
- nuova importanza agli altri linguaggi

#### fare teatro a scuola: commento identificativo di peculiarità

- esiste una tradizione di 30 anni di teatro nella scuola
- **ci sono molti modi di fare teatro a scuola**
- **nelle scuole primarie:**
- **insegnante referente**
- presente come drammatizzazione, animazione
- è fatto all'interno delle discipline
- ogni scuola ha proprie proposte di percorso
- anche percorsi facoltativi
- si stanno affermando situazioni di partenariato
- **nelle scuole secondarie**
- **insegnante referente**
- il teatro non fa parte del curriculum nazionale
- **attività extra - curricolari** come arricchimento di offerta formativa (pochi casi di sperimentazione ex art.3)
- percorsi diversi (teatro come

rappresentazione e come processo)

- molto attivo il rapporto con le associazioni teatrali per cui si stanno affermando situazioni di partenariato

### problemi

- mancanza di piano di formazione nazionale per i docenti che fanno teatro a scuola
- definizione di un curriculum per il sapere teatrale
- specializzazione pedagogica didattica a livello di preparazione universitaria
- partenariato occasionale, di cui spesso non appaiono chiaramente definite le potenzialità
- uscire dagli schemi della classe, del gruppo di lavoro chiuso
- compiere scelte disciplinari e interdisciplinari da riscrivere costantemente
- posizionarsi in una dimensione di ricerca continua per il miglioramento dell'azione formativa

### Quali nuovi spazi?

Nella scuola dell'autonomia il teatro può trovare nuovi spazi consistenti, uscendo dalla marginalità propria delle funzioni integrative.

La lettura del *Documento dei saggi sui saperi irrinunciabili* ci fa capire come questa stagione della scuola italiana tenda a dare grande importanza all'interazione fra linguaggi della mente e del corpo, ad abbattere la barriera fra processi cognitivi ed emozioni. Tale documento riconosce infatti pari dignità al segno di scrittura, all'immagine, al suono, al colore, all'animazione, dando spazio ad un'integrazione tra le diverse matrici di cui si compone l'esperienza quotidiana. Vi leggiamo: "Le arti sonore e visive insieme con il cinema e il teatro vanno tolte dalla marginalità (...) la scuola come sede di esperienza

acustica e musicale (...) di produzione personale (...) di conoscenza e fruizione".

Il *Documento* propone inoltre che l'insegnamento e l'apprendimento vengano organizzati per temi alla cui elaborazione concorrano diversi settori culturali, e raccomanda che i contenuti specifici siano accompagnati ed arricchiti da aspetti tecnico-applicativi

L'operatività e la dimensione del concreto vengono dunque costantemente invocate.

Ora il teatro accoglie e mette in conto tutte le esigenze di cui sopra; così, anche attraverso la sua pratica, tutti i linguaggi artistici potranno conoscere nuovi ulteriori spazi didattici nella scuola italiana uscendo dalla marginalità in cui, finora, sono state collocati.

### *Infine ... un po' di previsioni!*

Possiamo dire che oggi, dopo trent'anni dalla sua comparsa nelle Libere Attività Complementari nei doposcuola della scuola media degli anni '70, in Italia il teatro a scuola si è profondamente radicato in ogni ordine e grado; infatti non solo il teatro è presente, variamente intrecciato alle discipline a livello di scuola primaria e secondaria, ma conosce nuove stagioni di espansione proprio perché, in questi anni, è profondamente cambiata la mentalità e la cultura generale nella scuola: le attività artistiche, in particolare quelle teatrali, sono sempre più gradite dall'utenza così che il loro spazio di considerazione è aumentato.

Il bisogno della scuola italiana è dunque quello di avviare una vasta e capillare opera di formazione degli insegnanti secondo modelli nuovi e fondati epistemologicamente. In particolare si avverte la necessità d'una formazione generale che abbia un carattere di continuità sistemica e curricolare. Così come si avverte il bisogno di implementare un partenariato di qualità, nel senso di attiva cooperazione tra il mondo della scuola e

quello del teatro.

Le attività che si avvalgono del contributo di artisti teatrali devono trovare, all'interno della scuola stessa, un supporto culturale e metodologico adeguato. E vicendevolmente gli artisti devono conoscere la realtà in cui vanno ad operare, filtrandone e reinterpretandone motivi e finalità.

Il problema della formazione si estende dunque su due versanti - quello scolastico e quello degli operatori teatrali - suscitando l'esigenza di trasversalità e sinergie non ancora sufficientemente praticate.

L'importante è, per ora, occupare tutti gli spazi pertinenti.

***Formazione intesa quindi come empiria, laboratori, rispecchiamento fra professionalità integrate, rapporto con le offerte culturali del territorio, valutazione dei percorsi attuati, conoscenza di altri modelli da affrontare e approfondire integrando le soluzioni nazionali al quadro europeo.***



**Anna Bonora** è in servizio presso l'IRRSAE Emilia Romagna

**Franco Fortini** è stato docente in servizio presso l'IRRSAE Emilia Romagna,

**Gerardo Guccini** è docente presso il DAMS dell'Università degli Studi di Bologna

Segnaliamo un volumetto a cura di IRRSAE/ER - ENEA che raccoglie gli esiti di una ricerca-azione su:

- Oggetti e concetti della tecnologia nell'immaginario degli alunni della scuola di base;
- Il concetto di ambiente dalla percezione soggettiva al processo formativo.

*Maestra, ho pensato a una lampadina a colori*

(a cura di Maria Famiglietti e Angela De Vanna) Tip.le.co.

### Progettando Bellaria

*Una fase del progetto europeo sul teatro*

di Anna Bonora  
e Gerardo Guccini

**Nel percorso progettuale da tempo avviato, formatori ed esperti di teatro hanno utilizzato conoscenze, competenze ed abilità personali per creare quel clima di "dilatazione conoscitiva" che compone diversità e specificità.**

#### Alla ricerca d'un punto di partenza

La progettazione dello stage di Bellaria è nata da un momento di sospensione. Questa è stata la sua prima fase. I rappresentanti dei tre paesi promotori (Francia, Inghilterra, Italia), quando si sono incontrati a Nantes, Derby e poi a Bellaria, nello stesso complesso turistico che avrebbe poi ospitato le attività con gli insegnanti europei, hanno infatti evitato di proporre ognuno un differente schema da discutere, da rivedere e, magari, da disarticolare e ricomporre con gli elementi di altri analoghi schemi. Per trovare idee, soluzioni e principi operativi che ancora si ignorano e che dipendono da quanto si verrà a verificare e ad apprendere all'interno dell'équipe così formata, bisogna presentarsi all'appuntamento con un bagaglio attrezzato e agile. Che cosa ricaviamo gli uni agli altri?

Molte informazioni sui rapporti fra teatro e scuola nelle proprie realtà (sia nazionali che regionali e territoriali), una forte curiosità nei riguardi delle differenti possibilità che ci si sarebbe esposti a vicenda, la disponibilità ad adattare le proprie competenze specifiche alle

esigenze che sarebbero risultate dagli incontri. Tuttavia, questo insieme di conoscenze e buoni propositi sarebbe probabilmente restato inefficace o sterile senza quell'essenziale clima di sospensione, di dilatazione conoscitiva, che consente di individuare prima ancora del progetto in sé la sua natura culturale, vale a dire i principi che attuerà, i profili professionali cui si rivolge, gli obiettivi che intende cogliere, e, soprattutto, ciò che unisce (o può unire) al di là delle differenze di lingua, esperienza e contesto sia quanti lo debbono definire e condurre, sia chi vi parteciperà cercando di acquisire nuove e più articolate competenze teatrali.

I nostri appunti sugli incontri dell'équipe a Bellaria registrano sia la scoperta delle diversità reciproche sia l'apparire d'una zona d'interesse comune sia alle nostre private esperienze, sia alle realtà nazionali di cui, in questo contesto, ci facciamo tramite.

Yvonne Hurt, che insegna teatro all'Università di Derby, si scontra con una difficoltà terminologica:

quando parla di contrapposizione fra "teatro" e "dramma" noi italiani pensiamo all'inesauribile dialettica fra il testo (dramma) e lo spettacolo (teatro). Niente affatto; allorché si parla di "drama" a proposito delle attività sceniche che si fanno nelle scuole, è sottinteso intendere "drama in education", pratica alla quale gli italiani e i francesi fanno corrispondere i concetti di "drammatizzazione" e di "animazione".

Ci si accorge che mentre in Francia e in Italia i rapporti fra i teatri professionali e la scuola si traducono in un'impressionante molteplicità di iniziative – fortemente istituzionalizzate nel caso francese, legate a situazioni contingenti in quello italiano –, nel Regno Unito la tradizione del "drama in education" ha stabilito professionalità e applicazioni artistiche parallele a quelle del mondo professionale. Wendy Rouse ("artist-educator") ammette che esiste una certa rivalità fra le due parti. Il che non significa che non esistano artisti di professione che lavorano all'interno della scuola. Anzi, la



loro presenza è al centro di direttive e problematiche che comprendono il controllo della qualità; l'esigenza della continuità; le modalità del passaggio dall'uno all'altro contesto; lo sviluppo del concetto di "theatre in education".

Jean Lataiallade, esponendo la situazione francese, incomincia col precisare che vi sono parecchie diversità rispetto a quella dell'Inghilterra. A partire dal 1981, esiste infatti in Francia una via istituzionale che si affianca alle attività teatrali di tipo volontario condotte da insegnanti e allievi al di fuori delle ore di lezione, e che si fonda sul partenariato. Con questa espressione ci si riferisce a un rapporto strutturato e obbligatorio fra i teatri professionali e gli istituti scolastici, fra gli artisti e gli insegnanti.

### Una nozione avvolgente

Mentre Jean spiega il funzionamento del partenariato nei "colleges" e nei "lycées" e la sua recente trasformazione in "jumelage", questa nozione si impone all'attenzione di noi tutti. "La discussione – leggiamo negli appunti – si sposta sul partenariato". E questo avviene non perché si riconosca nella via istituzionale dei francesi un modello da preferirsi alla professionalità sviluppata dal "drama in education" oppure all'intreccio fra ricerca teatrale e attività scolastica che caratterizza il caso italiano. Non si è trattato di una questione di scelte, ma di rispecchiamenti personali nell'idea.

Il partenariato ci è parso in breve un indispensabile strumento di confronto per la semplice ragione che tale espressione comprende la scuola e il suo esterno, la dialettica fra l'istituzione scolastica, le arti e il sociale, la tensione a definire un sistema e quella a rimetterne in discussione gli assetti stabiliti.

In sintesi: comunque lo si interpreti o realizzi, il partenariato mette al centro delle attività formative e



artistiche un elemento imponderabile e concreto come la relazione fra individualità diversamente connotate, e proprio perciò, nel riferirsi al teatro nella scuola, risulta intrinsecamente teatrale e pedagogico. Il teatro e la pedagogia elaborano infatti – seppure in contesti culturali e operativi che rendono talvolta conflittuali i loro svolgimenti – complessi di rapporti fra identità diverse (il maestro e l'allievo; l'attore e lo spettatore) e individualità distinte.

Questo nocciolo di significati aderiva con grande immediatezza alla sensibilità e ai valori maturati dalle nostre precedenti esperienze. Quando ci siamo interrogati – sempre alla ricerca d'un punto di partenza – circa la specificità dell'educazione artistica e gli apporti che questa può dare ai giovani, le nostre risposte hanno infatti delineato un'impostazione culturale organica, che equiparava il teatro a un luogo di relazioni i cui svolgimenti ed esiti sostanziano in modo pressoché esclusivo la dimensione culturale di tale pratica. Citiamo dagli appunti.

"L'attività teatrale deve portare il giovane alla conoscenza diretta degli artisti e del loro operare".

"L'educazione al teatro si compie

all'interno d'un sistema di relazioni dirette, che produce cultura".

"L'attività teatrale deve fornire strumenti d'azione e occasioni d'esperienza. Gli strumenti possono essere attoriali, drammaturgici, cognitivi. Le acquisizioni possono risolversi in tecniche personali o nell'attitudine a svolgere processi di ricerca. Per conseguire questi obiettivi si rende necessario predisporre équipe articolate e composte, che comprendano insegnanti, esperti, artisti".

"La pratica del teatro può consentire ai giovani di coniugare pensiero e azione in un mondo immaginario, dove si possono compiere esperienze anche radicali, ma sempre in condizioni di completa sicurezza. Visitando questo mondo immaginario, i giovani possono imparare a riconoscere nel proprio mondo quotidiano una realtà analoga, cui è possibile rapportarsi creativamente".

"La pratica dell'arte rende viva la società. Per questo il teatro deve far parte integrante della formazione dello studente. Il nostro lavoro può far sì che gli allievi si appropriino del teatro stabilendo con esso una specie di relazione intima, che coinvolge conoscenze teo-



riche e svolgimenti pratici nella sfera delle esperienze personali”.

Ogni partecipante a questi primi incontri dedicati alla spiegazione e all'ascolto, aveva sperimentato, magari senza nemmeno utilizzare un'espressione specifica, diversi modelli di partenariato, che affiancandosi gli uni agli altri formavano ora un ventaglio di possibilità saldamente connesse al principio per cui la pratica si può fare veicolo di sensibilità e culture quanto più implica al suo interno l'azione di individualità portatrici di molteplici attitudini, tecniche e tradizioni. In Inghilterra, “drama teacher” e “artist-educator” svolgono compiti che riguardano tanto le modalità dell'istituzione scolastica quanto la creatività dell'arte teatrale, e arricchiscono ed integrano lo svolgimento degli insegnamenti tradizionali con metodologie attive che si basano sull'improvvisazione, coinvolgono gruppi trasversali e compositi, fanno sperimentare direttamente le funzioni drammatiche primarie (i punti di tensione; il contesto diegetico; i caratteri). In Francia, l'esperienza del partenariato obbligatorio e istituzionalizzato ha finito per costituire un terreno d'esperienza privilegiato, che comporta un articolato lavoro d'équipe, incrina la separatezza delle singole discipline, incremen-

ta la multidisciplinarietà, individua nel progetto uno strumento culturale e di formazione pedagogica, fa prendere coscienza dei limiti dell'autosufficienza scolastica e offre un esempio di apertura verso altri organismi e istituzioni. In Italia, è diffusamente praticato un partenariato selvaggio all'interno del quale riscontriamo diverse possibilità: gli intrecci fra scuola e ricerca tetrale, che nel corso degli anni '70 si sono storicamente strutturati in tendenze di grande rilievo, e che producono eventi di grande evidenza artistica; la professionalità degli esperti che lavorano nell'ambito del teatro-ragazzi acquisendo competenze assai vicine a quelle del “drama teacher”; le molteplici situazioni irriducibili a un raggruppamento generale, ma che, nell'insieme, alimentano le attività teatrali nella scuola.

Il partenariato, inoltre, non solo figurava nella nostra memoria e nei nostri contesti nazionali, ma era anche presente e attivo al momento poiché noi stessi – insegnanti, funzionari, artisti, esperti e “drama teacher” – ne fornivamo con la nostra collaborazione alla ricerca d'un punto di contatto un ulteriore esempio.

### Verso una cultura del concreto

L'aver individuato quale momento

di convergenza e base dell'individuazione progettuale i criteri generali del partenariato (condivisione delle competenze fra artisti e insegnanti; apertura della scuola all'esterno e degli artisti alla dimensione pedagogica; centralità dell'approccio empirico e concreto) ci ha quindi permesso di precisare gli obiettivi da raggiungere con lo stage conclusivo.

Per i partecipanti, la pratica del teatro avrebbe dovuto essere:

- un contesto esperienziale che attiva i meccanismi fondamentali dell'interpretazione in una dimensione di sensibilità interna;
- un veicolo di sensibilità culturali e di saperi differenziati,
- un modello culturale, in parte compatibile con le esigenze dell'insegnamento tradizionale, che grazie ad esso può rinnovare i propri modi comunicativi e didattici, e in parte dialetticamente contrapposto al mondo dei saperi prestabiliti. Teatralmente, infatti, il sapere coincide con la sua acquisizione, e, per certi versi, presenta le stesse qualità dell'intuizione poetica.

In sintesi: il teatro, essendo linguaggio complesso e pratica della relazione, allena l'insegnante (e poi, col suo tramite, gli allievi) a muoversi fra una molteplicità di percorsi formativi, che – proprietà oggi particolarmente necessaria – possono produrre organicamente i propri codici d'intesa senza presupporli. La sua pratica in ambito scolastico non implica dunque la necessità di acquisizioni tecniche, ma si risolve in esercizi culturali, che, coinvolgendo la globalità della persona, si rifrangono poi su altre capacità e applicazioni a partire da una più articolata esperienza dell'io, conosciuto nell'atto di esprimersi relazionalmente.

A nostro avviso, il progetto non doveva trasmettere delle definizioni legate ai vari saperi implicati nell'iniziativa, ma suscitare delle possibilità di intuizione, scoperta e



acquisizione personale. Le realtà da organizzare e predisporre ai fini della comunicazione collettiva con i partecipanti, non erano dunque di natura disciplinare, bensì esperienziale: occorre, insomma, rendere eloquente il vissuto dello stage connettendo al suo interno i momenti di conoscenza reciproca, di approccio tecnico, di creazione collettiva e di riflessione, e, soprattutto, rendendo significativi e, per così dire, 'memorabili' i passaggi dall'una all'altra di queste proposte. Per conseguire (o meglio: condividere) questi obiettivi abbiamo strutturato l'esperienza secondo scansioni che, considerate con il senno di poi, appaiono improntate alle successioni della forma drammatica: *presentazione, intreccio, scioglimento*.

Si è venuto così a formulare uno schema generale che comprendeva, per la fase della *presentazione*,

- esercizi corporei, di conoscenza reciproca, di improvvisazione
- esercizi tecnici (evidentemente, dato il poco tempo a disposizione, di carattere indicativo);

per la fase dell'*intreccio*,

- svolgimenti creativi a partire da una narrazione data;

per la fase dello *scioglimento*,

- la visione reciproca delle performances realizzate,
- momenti di operatività riflessiva.

Nella prima fase gli esercizi dovevano venire eseguiti collettivamente da tutti i partecipanti e da tutti i membri dell'équipe; nella seconda le attività venivano invece svolte da piccoli gruppi ognuno dei quali si rapportava a un proprio referente artistico, nella terza, infine, la visione delle performances riuniva la comunità attraverso la conoscenza delle proprie parti e identità. Ciascun partecipante, seguendo il processo, non diventava certo un bravo attore o un abile drammaturgo, ma – relativamente alle realizzazioni interne dello stage – un grande, informatissimo esperto di

teatro. Questo è indubitabile. Nessuno più di lui avrebbe avuto i mezzi per valutare l'opera dei propri compagni, della quale conosceva gli ingredienti, l'oggetto espressivo e gli interpreti, vale a dire, le premesse, l'obiettivo e gli attori. Insomma, tutto.

Lo schema descritto consentiva di mettere in atto diverse possibilità di partenariato (propedeutiche negli esercizi creativi, più coinvolgenti e dialettiche negli atelier di creazione), e prevedeva, in corrispondenza di questi ultimi, a seguito dell'enunciazione della storia su cui lavorare, l'immissione di risorse personali profonde.

### Abitare la storia

La storia, nelle attività teatrali, funge da cornice dell'operatività generale e, al contempo, solleva le storie personali di chi vi prende parte. La sua evocazione fa del teatro un luogo di narrazioni molteplici, che, da un lato, riuniscono la comunità all'interno d'un orizzonte diegetico comune, e dall'altro si rifrangono nei singoli suscitando fasci di impressioni, nessi, reminiscenze.

La storia, teatralmente attuata, promuove inoltre la trasformazione dei modi percettivi, che passano dalla registrazione fenomenologica

dei fatti all'individuazione delle processualità in atto, rese sensibile dalla plurivalenza segnica degli eventi, i quali, sollevando nugoli di immediate possibilità interpretative, rimandano al progetto generale da cui derivano, alla personalità di chi li sta attuando, alle relazioni interpersonali che si stabiliscono in corso d'opera, all'orizzonte diegetico, al testo letterario, alle interpretazioni proposte, alle tradizioni e alla professionalità della guida artistica. Dacché la storia entra in campo, la realtà quotidiana, quella immaginaria e quella del progetto si compenetrano alterando i ritmi del pensiero e del sentire. Proprietà, questa, che descrive le valenze pedagogiche del fatto teatrale. Chi cambia, infatti, prende coscienza di sé in quanto 'altro', si costituisce *personaggio* (nel senso che varia il suo essere *persona*) e accede quindi per via comparativa – e non attraverso pericolose evoluzioni introspettive – alle dinamiche di trasformazione e verifica dell'identità personale. Di qui l'insegnante può ripartire, tanto scegliendo il teatro come attività continuata e integrazione didattica, tanto rivedendo i propri modi relazionali, modi che per chi lavora nella scuola (o nello spettacolo) sono obiettivo e sostanza di tutto un modo professionale.



In sintesi: la storia struttura narrativamente il vissuto, sia perché lo fa aderire ad uno svolgimento 'altro' sia perché spezza la linearità quotidiana con avventurosi movimenti di entrata e di uscita dall'orizzonte diegetico e, per queste stesse ragioni, reimposta i modi percettivi e la qualità dell'agire. Naturale, quindi, che la scelta dell'argomento e la sua armonizzazione con le attività propedeutiche ci siano subito apparse della più grande importanza. Occorreva trovare storie i cui svolgimenti e significati non richiedessero ampie descrizioni verbali; che parlassero all'esperienza personale dei partecipanti; che contenessero azioni fisiche da riprendere nelle improvvisazione e presentassero chiare concatenazioni di eventi cui ispirare il montaggio degli elaborati performativi.

### L'auro-re di La Roche

Prima di definire progettualmente lo stage di Bellaria, abbiamo voluto verificare a La Roche sur Yon, lavorando con un gruppo di trenta insegnanti francesi, l'effettiva praticabilità degli obiettivi individuati. Le attività si sono articolate in tre giorni:

- *prima giornata*: l'équipe, preparando l'incontro di formazione, seleziona accuratamente obiettivi, metodologie e contenuti-stimolo;
- *seconda giornata*: lavoro di formazione con gli insegnati, valutazione interattiva dell'esperienza;
- *terza giornata*: enucleazione degli aspetti da riportare allo stage di Bellaria.

In particolar modo la seconda giornata, che si è svolta nel foyer del Teatro comunale di La Roche, doveva riunire in tempi ridottissimi una molteplicità di elementi: esercizi di conoscenza, approcci tecnici, attività creative. Per facilitarne la connessione, abbiamo dunque adattato la storia precedentemente

scelta – *I bambini verdi*, da una cronaca inglese del XII secolo – in modo che già a una prima esposizione risultassero evidenti le sue possibilità d'uso e gli addentellati con gli apprendimenti tecnici, principalmente consistenti nello stage vocale di Anna Bonora (v. *Gli spazi della voce*).

La cronaca iniziava con il ritrovamento, in una caverna nei pressi di Suffolk, di un ragazzo e di una ragazza che parlavano una strana lingua ed emanavano una luminosità verdastra, e si concludeva con le spiegazioni della fanciulla che, a distanza di qualche anno, dopo essersi convertita e sposata, raccontò da dove veniva e come si era ritrovata in quella situazione.

Il nostro trattamento invece si risolveva in un seguito di scene, rispetto alla quali gli insegnati erano lasciati liberi di scegliere se realizzarle in sequenza o isolarne una, sulla quale lavorare con forte accentuazione dei suoi valori figurativi e di significato.

“Due bambini sorvegliano le greggi. Nel loro mondo non c'è né sole né luna, ma una sorta di perenne luce verde, simile a quella dell'alba”.

“Raggiungono l'ingresso di una caverna dalla quale sentono provenire un suono dolcissimo”.

“Entrano nella caverna e sbucano in un altro mondo: restano accecati dalla luce, ma ascoltano con gioia il canto degli uccelli”.

“Sentono delle voci che parlano un linguaggio sconosciuto e si spaventano. I nuovi arrivati li rassicurano e li portano al castello”.

“Al castello viene dato loro da mangiare. Il ragazzo rifiuta il cibo e piange sempre, mentre la ragazza tenta di imparare il nuovo linguaggio: dopo aver provato tutta la notte, al sorgere del sole pronuncia la parola aurora”.

I tradimenti rispetto all'originale rispondevano a due tipi di esigenza. Da un lato, occorreva evitare quanto più possibile la necessità di ricorrere all'elemento discorsivo; anche se a La Roche gli insegnanti erano tutti francesi, l'équipe era internazionale e poi l'esperienza veniva condotta in vista di Bellaria dove le nazionalità sarebbero state rappresentative dell'intero contesto europeo. Dall'altro, occorreva inserire nella storia degli elementi di raccordo con lo stage di Anna Bonora, quindi abbiamo sostituito “lo scampanio di campane distanti” che accoglie i ragazzi verdi all'uscita della caverna con il canto degli uccelli (sul quale vengono qui riportati esercizi tratti da Clement Jannequin, v. *Lo spazio della voce*), e aggiunto la conquista fonatoria della parola che poteva servirsi del lavoro fatto sulla poesia sonora di Milli Graffi:

ar ur or er  
arur or er  
a-ur ror e  
a-uror e  
aaurore re                      aauror-re  
auro-re

A La Roche si è voluto sperimentare un modello di valutazione sull'esperienza formativa, che presentasse caratteri di dinamicità dialettica e si risolvesse in una riflessione di gruppo, trovando nel gioco di specchi fra le considerazioni di ognuno e i momenti di convergenza, sponde di coerenza ed esiti decisionali concreti. Si è sperimentato un modello che ha legato la valutazione dell'evento in quanto forma del linguaggio teatrale, alla valutazione della sua efficacia formativa. Conseguentemente, si è deciso di allontanarsi dalla diffusa modalità di approccio, che si caratterizza per il ricorso a griglie stilate unicamente sugli aspetti più vistosi del lavoro di formazione: la comprensibilità dei contenuti, la loro praticabilità e la qualità delle condizio-

ni organizzative. Ci si era infatti accorti che quando, a ridosso dei momenti di operatività concreta, si ritagliavano spazi di valutazione spontanea ed immediata, “calda”, le indicazioni sul vissuto e l’approso risultavano produttive ed efficaci anche per future progettualità.

Il livello del gradimento mostrato dagli insegnanti a La Roche per tale modalità valutativa è stato molto alto ed ha confermato l’*équipe* nella via intrapresa segnalando come centrali i seguenti punti:

- è essenziale che l’insegnante possa praticare diversi percorsi di formazione teatrale con altri colleghi, prima di realizzarlo con i ragazzi;
- occorre che tali percorsi uniscano ampi spazi di pratica ai momenti di riflessione teorica, che si qualificano perciò in quanto conoscenza di ciò che si è sperimentato e vissuto.

### Lo schema si anima

Rispetto all’esperienza di La Roche, il progetto di Bellaria presentava un’importante variazione, che accentuava il distacco fra le diverse fasi, suscitando l’impressione – vivamente percepita da tutti i partecipanti – di mutamenti e approfondimenti effettivi.

Gli esperti che avrebbero condotto gli atelier in partenariato non sarebbero infatti stati gli stessi che avevano seguito lo svolgimento di quelli collettivi. Questi ultimi erano i membri dell’*équipe* che si riuniva da ormai tre anni preparando la verifica finale e che aveva già provato a La Roche la possibilità di connettere in un seguito significativo di proposte le capacità presenti al suo interno. Diversamente, con gli atelier in partenariato, entravano in scena dei nuovi esperti: artisti aperti alle problematiche della pedagogia teatrale, come Laura Curino e Philippe Lecoq, “artist-educator”, come Amanda Wilde. Ognuno di loro veniva ad

affiancarsi a un membro dell’*équipe* formando un nucleo di conduzione, il cui apparire, assieme alla divisione dei partecipanti in tre gruppi, segnalava l’entrata nel mondo diegetico della storia.

Avevamo scelto come base narrativa per le varie esercitazioni, la *Conferenza degli uccelli* del poeta persiano Attar. Ridotto ai suoi tratti essenziali), questo vasto poema narrava in termini favolosi la conquista dell’unità attraverso l’esperienza della divisione. “Après la dualité – commenta Banu riassumendo la rielaborazione di Carrière per Peter Brook (on s’engage sur le chemin de l’unité”. E, per l’appunto, era questa la transizione che ci proponevamo di far sperimentare ai partecipanti, portandoli, dapprima, a confrontarsi con un ‘altro da sé’ prodotto dal confluire delle possibilità personali con le esigenze della performance, e poi a trarre dal tale vissuto elementi di pensiero compatibili all’esercizio della didattica.

Le attività, a partire da questo momento, prevedevano due linee di svolgimento: l’una, all’interno dei singoli gruppi di lavoro, l’altra che dal gruppo si proiettava al suo esterno.

La prima comprendeva:

- l’interpretazione personale della storia e del percorso creativo proposto dagli esperti (percorso caratterizzato dall’improvvisazione su tipi fissi, nel caso di Philippe Lecoq, dall’intersezione fra gli argomenti della favola e i ricordi personali, in quello di Laura Curino, dalla stimolazione delle facoltà inventive, in quello di Amande Winde e Wendy Rouse);
- l’acquisizione delle capacità necessarie a impersonare le proprie reazioni intellettive, emozionali e fisiche alla storia e al lavoro comune, senza risultare perciò enfatici, innaturali, teatrali;
- l’esperienza del montaggio, mutuata dall’azione di ricompo-

sizione svolta dagli esperti.

La seconda comprendeva:

- la verifica degli effetti prodotti dal lavoro interno sul pubblico formato dagli altri gruppi;
- l’effetto prodotto dalla visione degli elaborati spettacolari;
- il confronto fra i diversi approcci creativi.

Può darsi che il ricordo dell’esperienza risulti in molti casi legato a eventi laterali, ma comunque connessi allo svolgimento della situazione generale: il mare grigio e ventoso di Bellaria; i rapporti di simpatia; i pranzi con cinque portate; la visita al laboratorio teatrale d’una scuola media di Ravenna, e quella al magnifico teatro ottocentesco di Bagnacavallo, con l’esibizione del gruppo musicale Quinto Rigo e le dettagliate, generose spiegazioni del direttore artistico di Accademia Perduta, Ruggero Sintoni; l’incontro con il regista Marco Martinelli al Teatro Rasi di Ravenna, e la visione del suo spettacolo *I Polacchi* senza musiche e luci – un limpido deflagrare di energie adolescenziali perfettamente controllate.

Può darsi. E, anzi, è certamente così. Tuttavia, crediamo che l’aver lavorato intorno al prodursi del vissuto, prevedendo quindi le derive del pensiero dalle esperienze dirette e il rispecchiamento finale dei percorsi, abbia contribuito a conferire ai paesaggi, ai luoghi, alle discussioni, agli incontri, al lavoro, una dignità speciale, che si è forse trasmessa alle sensazioni d’ogni partecipante, rendendole – più di quanto non accada normalmente e come dovrebbe essere – oggetti suscettibili di attenzione e conoscenza.

### Netplayng:

*a proposito di scambi in rete ... il Progetto Oca Paurosa*

di Mariapaola Zanichelli  
Scuola Statale dell'Infanzia  
"Don L. Milani 1" – Reggio  
Emilia

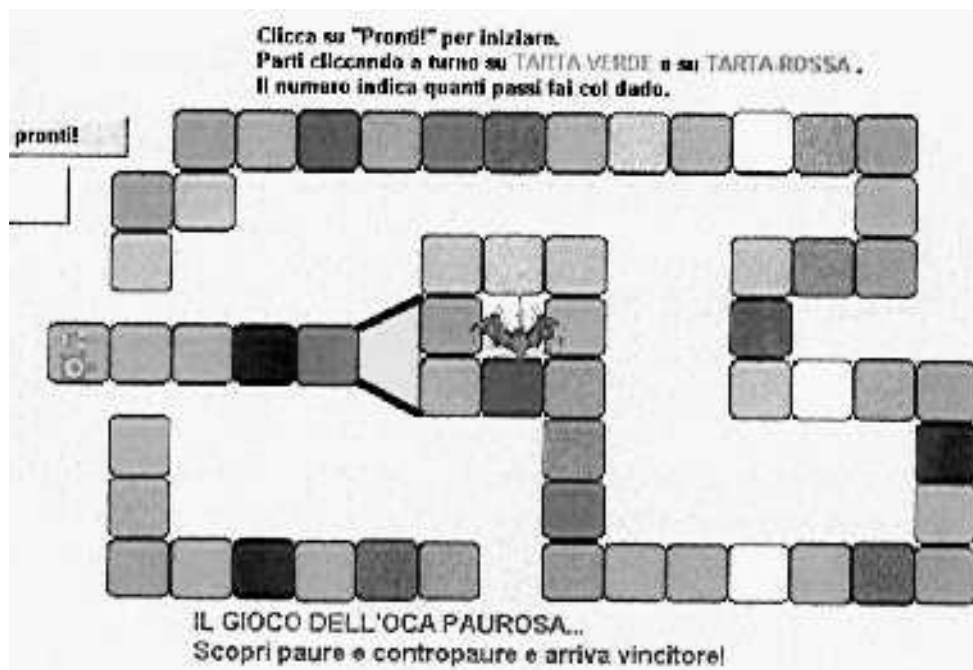
L'anno scorso, quando ancora stavamo lavorando sul progetto Multilab, ed eravamo ovviamente interessati ai progetti in rete, abbiamo ricevuto per posta telematica, dai bambini della sezione 4 anni della Scuola dell'Infanzia "M. Cuneo" di Savona, l'invito a partecipare ad un progetto comune sulle paure.

Il progetto, che trovava ispirazione dalle conversazioni su paure e contropaure dei bambini e dal confronto in gruppi guidati dalle insegnanti, consisteva nello scambio in rete di disegni provenienti dalle diverse scuole, al fine di costruire concretamente, all'interno di ogni singola sezione, una unica piattaforma di "gioco dell'oca" con i disegni – tassello raccolti e selezionati attraverso la posta telematica.



Nella nostra scuola il gioco non è stato costruito in modo concreto, ma virtuale.

Ci siamo chieste come potesse essere possibile "mettere in rete" un gioco dell'oca costruito con i disegni raccolti nelle varie scuole. Utilizzando "Microworlds" i bam-



bini hanno proposto i propri disegni e raccolto quelli provenienti da scuole di Savona e Torino, hanno associato colori scuri alle paure e chiari alle contropaure, insieme abbiamo scelto *file* sonori e registrato filastrocche da inserire in vari momenti di gioco; infine abbiamo individuato strategie di percorso con punizioni e premi.

A tutti i bambini risultò evidente come nel gioco fosse indispensabile il "rispetto delle regole di percorso", basate sull'alternanza del turno e la corrispondenza tra senti-

menti e colori.

Ecco come è nato il nostro cd "Il gioco dell'oca paurosa", un gioco interattivo costruito in rete, progettato con l'aiuto del C.R.I.N. di Reggio Emilia, grazie al quale il bambino ripercorre un più vasto repertorio di "paure" e "contropaure" condiviso da altri coetanei.

Ciò che ci preme sottolineare è il forte valore aggregante che esperienze come questa offrono e che i bambini amano ripercorrere e ricordare. ■



di Maria Cristina Gubellini, IRRSAE Emilia Romagna

**Alessandro Marchiori – Bernardo Draghi, *Giochi per parlare*  
Tutti i vantaggi della sintassi senza la noia dei manuali, Edizioni La Meridiana, Molfetta (Bari)  
Con una presentazione di Manuela Baiocchetti e una prefazione di Guido Armellini**

L'insegnamento della lingua italiana si articola prevalentemente su quattro abilità ritenute fondamentali, ascoltare, parlare, leggere, scrivere.

Per quanto riguarda la fruizione e la produzione del testo scritto sono stati da tempo diffusi gli studi, le riflessioni, gli esempi di lavoro, mentre per quanto attiene alle tematiche concernenti l'ascolto e il parlato non si riscontra – se non in pochi casi – altrettanta attenzione.

Colma il gap questo interessante volume, curato da due ricercatori impegnati nella scuola attiva: si tratta di una vasta gamma di veri e propri giochi, che si prefiggono lo scopo di insegnare a parlare (a interlocutori diversi, secondo stili e registri diversi, su argomenti diversi) in/a quella fascia d'età – l'adolescenza – che maggiormente necessita di parlare, di ascoltare e di essere ascoltata.

Infatti è in questo periodo che si conquista la capacità del pensiero astratto e che, conseguentemente, si scopre il piacere del ragionare con i pari e con gli adulti, del riflettere sui grandi temi della vita, del teorizzare. Nel contempo, è altrettanto vero che proprio in questa fase della vita ci si sente poco ascoltati, poco capiti,

poco compresi dagli altri e dagli adulti in particolare.

Ecco quindi il grande valore di questo libretto, che invita gli insegnanti ad aprire le porte della scuola al mondo interiore dei ragazzi e ad allargare la formazione scolastica ad una più coinvolgente dimensione emotiva, in questo consentendo di recuperare alla/nella vita della scuola tutta una dimensione socio – affettiva – emozionale di cui quella straordinaria età è davvero ricca.

E lo fa sottoponendo alla nostra attenzione varie proposte: a partire da numerosi giochi attraverso i quali i ragazzi vengono progressivamente condotti a parlare di sé, proseguendo con esercitazioni di riflessione linguistica, volte a far cogliere le funzioni del feedback e degli impliciti (cioè di elementi caratterizzanti il testo orale) e concludendo con la presentazione di sette “lezioni sul parlare”, in cui si rivolge direttamente agli alunni, per aiutarli ad acquisire maggiore consapevolezza linguistica e testuale dell'operazione comunicativa appena compiuta.

Di ogni gioco vengono specificati, in forma di scheda, il livello di classe per il quale l'attività è prevalentemente

indicata, le abilità necessarie, il tempo, le finalità, i materiali utili, le istruzioni per lo svolgimento, osservazioni ed eventuali spunti di approfondimento.

Che le proposte gioco siano pensate per la scuola è particolarmente significativo, in quanto richiede, in chi “conduce”, una grande capacità di ascoltare e di mettersi in gioco: insegnare a parlare non è né un'operazione meramente linguistica, né una semplice trasmissione di saperi ma implica tali e tante componenti non verbali, psicologiche e relazionali da “sovertire” il tradizionale rapporto di insegnamento/apprendimento.

Si viene così a creare una situazione nuova, in cui docenti e studenti alternano i loro ruoli in una specie di “laboratorio cooperativo”, dove tutto può/deve essere discusso, elaborato e valutato assieme, dove le idee di ciascuno possono/devono trovare spazio e attenzione.

È questa, crediamo, la miglior lezione che la scuola “di ogni ordine e grado” è chiamata a svolgere con efficienza e soprattutto con efficacia nei confronti della realtà sociale odierna. ■

## CONVEGNO 3 OTTOBRE 2000

Organizzato dall'IRRSAE ER, dal CIRE e dal DDS dell'Università di Bologna si terrà a Bologna, il 3 ottobre 2000 dalle 9.30 alle 18 in Santa Lucia e al Liceo Righi un Convegno rivolto ai docenti di storia delle scuole di ogni ordine e grado su ***Nuovi Curricoli di Storia: alcune questioni***. L'obiettivo dell'iniziativa è il confronto tra tutti i soggetti che fanno ricerca in didattica della storia per approfondire e raccogliere contributi in relazione alla definizione dei POF nelle scuole dell'autonomia, alla riconversione nel breve periodo dei programmi in attuazione in termini di conoscenze e competenze di base e trasversali, all'approfondimento del dibattito per la stesura dei nuovi programmi/curricoli in vista dall'attuazione del riordino dei cicli.

Durante la mattinata sono previste le comunicazioni di Franco Frabboni, Presidente IRRSAE ER e CIRE, di Cesare Grazioli dell'ISTORECO di Reggio Emilia sul Novecento, di Antonio Brusa dell'Università di Bari e di Pavia sulla Nuova storia generale, di Luigi Caiani dell'Università la Sapienza di Roma - “Per un insegnamento della storia mondiale”, di Giuseppe Di Tonto dell'Associazione CLIO 92 sulle Nuove tecnologie e nuovi curricoli, di Ivo Mattozzi dell'Università di Bologna e di Bolzano sulle Operazioni cognitive e i quadri di civiltà e di Flavia Marostica IRRSAE ER “Dalla letteratura didattica alla didattica disciplinare”. Le riflessioni conclusive saranno tenute da Giuseppe Cosentino del MPI.

Il pomeriggio sarà riservato alla valorizzazione della ricerca e dei contributi dei docenti e delle scuole in lavori di gruppo tematici (una trentina e su temi diversi) coordinati da tecnici ricercatori dell'IRRSAE ER, da docenti che collaborano da anni con l'IRRSAE (Gruppo SOFIA) e da rappresentanti degli Istituti storici di Reggio Emilia e di Bologna, dell'Istituto Gramsci, del Centro Cabral, delle Associazioni CLIO 92, Fuorinclassa, UCIIM, CIDI, delle Aule didattiche dei Musei del Comune di Bologna.

di Roberto Falconi  
Dirigente scolastico

### Centro di Documentazione Educativa di Piacenza, *La città dell'amicizia*, Casa Editrice Vicolo del Pavone, maggio 2000

Con questo volume il Centro di Documentazione di Piacenza inaugura un percorso di produzione di materiale per la formazione di insegnanti e formatori.

In seguito ai tragici eventi bellici degli ultimi anni, nel nostro Paese abbiamo assistito ad una massiccia immigrazione di persone provenienti dalla ex Jugoslavia.

Si racconta che a Piacenza i nuovi arrivati cerchino una scuola prima che una casa. In un mondo che sentono, e spesso è veramente, freddo e inospitale vanno alla ricerca di un "asilo" che li accolga.

Lo trovano nel III° Circolo Didattico, dove lavora un maestro, Luciano Carini, "che insegna ai bambini stranieri".

A parole, altisonanti, siamo tutti per l'intercultura. Quando ci si scontra con la realtà, emergono però la diffidenza e la paura dell'altro, dello sconosciuto, del diverso.

L'alunno straniero inoltre pone problemi agli insegnanti, che spesso vedono frustrato il desiderio, pur legittimo, di non fallire. Forse anche perché i docenti raramente posseggono gli strumenti necessari. Alcuni di loro ne sono consapevoli.

In una scuola che lo accoglie freddamente, il bambino che proviene da un'altra Cultura può rimanere a lungo un estraneo. "Non visto", si ritira lui stesso nell'invisibilità per difendersi dalla sofferenza emotiva.

Ci sono tanti "bambini invisibili", anche italiani, nelle nostre classi.

Non è facile ed è sempre una conquista mettersi in rapporto con il "diverso", liberandosi di quanto

da lui, in alcuni casi irrimediabilmente, ci allontana: preconcetti, pregiudizi, stereotipi positivi o negativi.

"Pensiamo che siano finestre, invece sono specchi" (F. Perls).

Raramente ci si rapporta allo straniero, avendo l'intenzione di conoscerlo veramente il più delle volte egli è per noi appunto uno "specchio", un contenitore delle nostre proiezioni individuali o collettive, e non una "finestra" che ci apra ad un mondo, personale e culturale, prima sconosciuto.

L'incontro con l'alterità pone l'uomo - indipendentemente dall'età, dal livello di sviluppo, dalla cultura posseduta, dalle caratteristiche individuali - di fronte ad un compito formidabile: mettersi in rapporto con l'altro quale complesso di differenze, spesso profonde, la cui valorizzazione contribuisce alla crescita personale; e nel contempo cogliere in lui e in sé aspetti comuni che ci fanno tutti, al di là delle diversità, esseri umani membri della stessa specie.

Tener presenti contemporaneamente ciò che ci fa diversi e ciò che ci fa simili significa sostituire la "dialettica degli opposti" - che radicalizza e rende incompatibili le differenze individuali e collettive - con la "dialettica dei distinti" (D. Lopez).

Per Carini, i linguaggi non verbali - perché naturali, quindi universali - e per la ricchezza che ciascuno di essi rende unico - consentono di costruire una "cultura interculturale".

Ma ha senso allora parlare dell'educazione interculturale come di un'attività destinata ai

soli alunni stranieri? La risposta che Luciano dà è: "No".

Queste sono alcune delle riflessioni più significative che, già ad un primo approccio, ha suscitato in me "La città dell'amicizia".

Questa esperienza, dapprima timida, nel tempo è cresciuta sul piano qualitativo e quantitativo.

La si può definire esemplare e innovativa, un punto di riferimento per tutti: per chi fa educazione interculturale, ma spesso non possiede e cerca gli strumenti, e per gli altri.

È un progetto che ha il pregio di essere creativo, multidimensionale, ormai solido. Ha dei "punti forti" che lo caratterizzano e lo rendono unico: tre "attenzioni".

- L'attenzione al "clima relazionale", accettante e cooperativo
- L'attenzione ai diversi linguaggi, con particolare riferimento a quelli artistici e non verbali
- L'attenzione all'organizzazione delle attività, che mai manca in una professionalità evoluta e sicura.

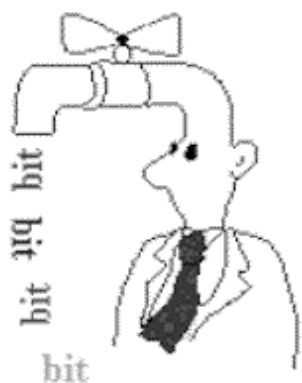
Nella "Città dell'amicizia" colpisce particolarmente il fatto che siano proprio i bambini a farsi "insegnanti" non solo dei loro compagni stranieri, ma anche dei loro stessi insegnanti. I bambini, più di molti adulti, spesso saccenti, posseggono, non hanno ancora perduto, il coraggio che l'incontro con l'altro e il cambiamento richiedono.

Bisogna però che qualcuno - un adulto persona professionalmente competente - stimoli e non permetta che resti inespresa questa loro potenzialità. ■

# Un byte alla volta

di Alessandro Candeli  
IRRSAE Emilia Romagna

## Una noia ... portale



*Le patate sono piene  
I sassi sono duri  
I portali sono uguali*

Chi associasse al termine portale sontuose immagini di bassorilievi in bronzo dorato o mostruose figure marmoree dei maestri del nostro romanico padano, forse rimarrebbe un poco sconcertato nel sapere che il termine oggi viene correntemente usato anche per definire quelle pagine iniziali di molti fornitori d'informazioni e dei vecchi gloriosi motori di ricerca.

Ormai il contagio si è esteso e tutti fanno a gara per offrire un paginone zeppo di finestre e striscioni lampeggianti (banner) con l'intento scoperto di fare della propria pagina il punto d'accesso alla rete: la porta, appunto da cui passare per entrare nella "chiesa delle informazioni".

Ad esempio Yahoo! (<http://www.yahoo.it>) offre una paginetta d'istruzioni per facilitare al massimo la regolazione del browser (Netscape o Internet Explorer) in modo che Yahoo! diventi la propria Home cioè la pagina che si apre automaticamente all'apertura del browser. Altri stanno battendo la stessa strada, addirittura attraverso la distribuzione gratuita di CD-ROM che

millantano l'installazione automatica del collegamento ad INTERNET attraverso il proprio portale.

Com'è accaduto per le auto di piccola cilindrata, pensate per piacere ad un grande pubblico, numeroso, ma piuttosto indefinito in quanto a gusti e interessi, "i portali" informatici tendono ad assomigliarsi sempre di più l'uno all'altro. La mossa che qualcuno sta tentando di fare per uscire dalle mischia è la possibilità di personalizzare la pagina escludendo o includendo argomenti specifici, per esempio il meteo della propria città, le notizie sportive, quelle di borsa o, addirittura, il proprio "portafoglio" azionario personale.

Al di là della ripetitività della formula si tratta di pagine altamente sofisticate che "si formano" al momento in cui l'utente le apre, attingendo a basi di dati dinamiche, non solo gli spazi pubblicitari, in perpetuo aggiornamento, ma anche le notizie fresche d'agenzia. Per questa ragione i grandi portali che hanno richiesto investimenti di entità impensabili (dell'ordine dei cento miliardi) fino a pochi mesi addietro sono il frutto di complesse alleanze fra fornitori d'informazioni, di servizi, motori di ricerca, testate giornalistiche, radio-televisive e negozi elettronici.

Ormai tutti offrono una casella postale di tipo webmail e un accesso ad INTERNET gratuito, la possibilità di inviare gratis messaggi brevi ai telefoni cellulari, la possibilità di chiacchierare in rete con altri utenti (chat), di scorrere le prime pagine dei giornali ancor prima che escano in edicola e di accedere a forme di e-commerce, cioè di "entrare e acquistare" in negozi virtuali per mezzo della carta di credito.

Può apparire piuttosto stupefacente

che il desiderio di farsi conoscere alle grandi masse abbia travalicato i tradizionali mezzi di propaganda usati in rete per accedere, addirittura, alla più generica e costosa delle campagne pubblicitarie: quella televisiva.

Jumpy ([www.jumpy.it](http://www.jumpy.it)), Tiscali ([www.tiscalinet.it](http://www.tiscalinet.it)); IOL del gruppo Infostrada ([www.iol.it](http://www.iol.it)) e altri si stanno svenando con campagne ricorrenti e martellanti nell'intento di indurre il generico utente televisivo a "passare" al computer per godere dei meravigliosi servizi che i portali offrono. Tristemente il linguaggio è a volte stucchevole e diseducativo e contribuisce a presentare la rete di reti INTERNET come luogo di frivolezze, degradandone la reale natura che, per fortuna, è ancora quella della più vasta e ricca "biblioteca" che l'umanità abbia mai posseduto.

Nonostante questo, se i portali verranno usati in modo sensato, per diffondere anche informazioni e notizie fresche, il loro contributo ad un uso più popolare della rete potrà essere positivo quanto lo è stata e continua ad essere la televisione sul piano culturale.

In altre parole, se il proliferare di monotoni e costosissimi portali è lo scotto iniziale da pagare perché l'uso d'INTERNET divenga popolare quanto quello del telefono e della televisione, ben vengano i portali.

E' sperabile, tuttavia, che si tratti di una "febbre di crescita", superata la quale il grande pubblico imparerà a servirsi dei prodigiosi vantaggi che INTERNET può offrire nel campo della comunicazione, dell'informazione e dell'educazione a distanza. ■