

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

Anno 1998 n. 4  
Luglio - Agosto 1998

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

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

#### Direzione

<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. Candelì, N. Arcangeli, M.C. Gubellini

#### Progetto grafico:

A. L.

#### Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

#### Impaginazione

Grafiche Galeati

#### Redazione:

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

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

## SOMMARIO

### ▼ Editoriali

2 Investire nella formazione di A. Luisi

3 Modelli di formazione in servizio nella ricerca dell'IRRSAE Emilia Romagna di L. Lelli

### ▼ Modelli formativi e prospettive future

4 Training: algoritmo formativo efficace e piacevole di N. Arcangeli

10 Lo sportello sulla lingua straniera a Parma di M. Bertacci

14 Scrittura e lettura secondo il modello atelier di A. Bonora

17 La formazione dei formatori della scuola dell'infanzia di M. Cervellati

19 Un modello di formazione per l'apprendimento significativo di M. Famiglietti

21 La prospettiva interattiva e costruttivista di A. Luisi

25 Biografie formative e cognitive di S. Marchioro

27 Spunti per la formazione in servizio dei docenti di F. Marostica

34 Il modello didattico proposto dalla Didattica Breve di F. Piazzi

38 Recupero intensivo della comprensione del testo di P. Senni

39 Individualizzazione di P. Senni

41 La formazione dei capi d'istituto di I. Summa

44 Strumentazione cognitiva e competenza relazionale di P. Vanini

Associato

Unione Stampa  
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il .....

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

di Armando Luisi

## Investire nella formazione due anni strategici per l'IRRSAE

**Nei due anni che ci separano dall'estensione dell'autonomia a tutte le scuole dovrebbe essere promosso uno straordinario piano di formazione per il personale della scuola, per rendere tutti gli operatori protagonisti attivi e consapevoli dei cambiamenti in atto.**

Innovazione Educativa ha dedicato un numero speciale alla formazione nella scorsa annata (n. 3/4 di maggio-agosto 1997), al termine di un'iniziativa, condotta in collaborazione con i Provveditorati agli Studi della nostra regione.

Nell'anno scolastico che è trascorso, il quadro istituzionale ha subito sostanziali modifiche per effetto delle norme secondarie (in applicazione della legge 15 marzo 1997, n. 59) e per l'avvio delle sperimentazioni dell'autonomia (D.M. 765 del 27 novembre 1997, Direttiva n. 238 del 19 maggio 1998 e Lettera Circolare prot. 27814/BL del 19 maggio 1998).

È poi stata diffusa una bozza di regolamento sull'autonomia in ordine alla quale il Ministero della P. I. ha effettuato una consultazione ad ampio raggio.

I motivi dominanti degli atti definitivi e di quelli in corso di definizione sembrano essenzialmente quattro:

- a) la diffusione di un nuovo concetto di responsabilità basata sulla titolarità primaria di funzioni e non sulla delega delle stesse da parte di organi superiori;
- b) la scelta della gradualità nell'intervento innovativo, sia

per la complessità dei fattori in campo, sia per le ristrutturazioni cognitive e comportamentali che il cambiamento richiede;

- c) l'avvio (o l'anticipo) sperimentale dell'autonomia attraverso la progettazione mirata;
- d) la previsione di autonome iniziative di formazione, da attuarsi presso le scuole e con la responsabilità delle stesse, per sostenere i loro progetti.

Responsabilità, gradualità, sperimentali e formazione stanno manifestando i loro effetti presso le scuole (avvio di una diversa stagione di progettazione, più centrata sull'utilizzo razionale delle risorse e sul miglioramento dell'offerta d'istruzione) e, di conseguenza, presso gli Uffici Scolastici Provinciali, le Sovrintendenze e gli IRRSAE.

I Provveditorati, soprattutto con i Nuclei di Supporto, vedono affievolito il controllo preventivo volto all'assegnazione di risorse e implementato il ruolo di sostegno tecnico e culturale, di raccordo fra le esperienze e loro diffusione.

La Sovrintendenza assume sempre più connotati di coordinamento regionale e si prepara ad essere l'organo periferico del Ministero della Pubblica Istruzione di più alto grado a livello regionale.

Gli IRRSAE sono in campo con compiti vecchi, legati alla loro nascita e denominazione, e nuovi, per "il monitoraggio degli esiti della sperimentazione - in rapporto ai risultati attesi" e in vista di una loro ristrutturazione come "enti a sostegno dell'autonomia".

Il monitoraggio è indubbiamente un compito delicato, sia sotto il profilo tecnico, sia sotto quello politico (si pensi alle esigenze di coordinamento e unitarietà che

discendono dalla complessità degli scopi e dalla presenza di una molteplicità di soggetti coinvolti a vario titolo). Ma si tratta di un compito nuovo e delegato.

Ben più strategico e vitale appare, invece, il sostegno che l'Istituto può offrire alle scuole sul versante della ricerca, della progettazione e, soprattutto, della formazione.

Per essere pronto in quest'ultimo settore, l'IRRSAE ER ha avviato al suo interno una sintesi delle esperienze pregresse e un tentativo di modellizzazione delle stesse, dove possibile. Questo numero è il primo esito di questa operazione.

Parallelamente, ha preso il via un ampio progetto sulla Formazione in servizio (il progetto F.I.O.R.E. - Formazione per l'Innovazione Organizzativa e la Ricerca Educativa), nel quale i contributi qui esposti potranno trovare una loro sintesi logica.

Il progetto F.I.O.R.E., che dovrebbe dispiegare i suoi effetti nei prossimi due anni, si propone i seguenti obiettivi:

- "a) individuare modelli di formazione in servizio mirati al cambiamento professionale necessario al successo delle innovazioni scolastiche;
- b) sperimentare la formazione di un gruppo di docenti, che possano assumere funzioni di sistema orientate allo sviluppo delle risorse umane e professionali;
- c) dare un contributo alla definizione operativa della funzione di supporto degli IRRSAE all'autonomia di ricerca, sviluppo e sperimentazione delle scuole autonome."

Il progetto avrà la sua conclusione con un Seminario internazionale nel dicembre 1998.

## Modelli di formazione in servizio nella ricerca dell'IRRSAE Emilia Romagna

di Luciano Ielli

**La formazione in servizio, per essere autenticamente significativa, deve centrarsi sulla scuola, vale a dire venire attuata per corrispondere a necessità e risolvere problemi avvertiti come tali dai destinatari dell'iniziativa.**

1

L'IRRSAE Emilia Romagna è caratterizzata, lungo l'intero corso ormai ventennale della sua storia, da una tensione costante a individuare e costruire modelli sempre più efficienti e produttivi di progettazione, realizzazione e controllo della formazione in servizio del personale scolastico. Questo numero monografico di *Innovazione Educativa* intende pubblicizzare appunto tale assidua inclinazione operativa dell'istituto regionale, tramite la presentazione di una serie abbastanza ampia e corposa di contributi i quali testimoniano concretamente l'attenzione dell'IRRSAE E.R. per la questione dei modelli di formazione in servizio, in una pluralità di prospettive e con riferimento a contenuti e occasioni diverse, ma tutti in sintonia con un criterio basilare: l'aggiornamento del personale scolastico, la formazione in servizio dello stesso, secondo l'espressione che attualmente si preferisce adoperare (il cambiamento di locuzione, come è ormai noto, non è solo meramente linguistico) non costituisce campo di attività "scontato", stabilito una volta per tutte per quanto ne concerne l'impostazione, l'attuazione, il controllo; esso esige anzi, per

non incorrere nel rischio della banalizzazione e dell'insignificanza, una continua attenzione, di tipo prima teorico, quindi applicativo, alla messa in atto dei processi formativi, con disponibilità mai allentata alla modifica delle impostazioni e delle modalità realizzative che il controllo d'efficienza ed efficacia evidenzia non conformi agli intendimenti di partenza o in sé non produttive.

Intenzione però di questo numero monografico di *Innovazione* non è tanto e quasi non è di dar corso a una ricapitolazione documentaria della ricerca svolta dall'IRRSAE nel settore strategico della formazione in servizio: rispetto a tale valenza fa senz'altro aggio un proposito nettamente proiettato verso l'avvenire.

La scuola italiana sta percorrendo una tappa del suo cammino centenario particolarmente problematica ed anche molto stimolante, caratterizzata da un processo di spostamento delle potestà decisionali dal centro alle periferie, virtualmente di grande e positiva portata innovativa (l'*autonomia*, della quale al momento si parla e straparla ad ogni pie' sospinto, con scivolate a volte ingenuie e anche deliranti nella mitizzazione). Un risvolto dell'*autonomia* particolarmente rilevante riguarda proprio la formazione in servizio, della quale gli istituti scolastici saranno sempre più responsabili presso che esclusivi, venendo meno o allentandosi i livelli decisionali e i controlli in merito intermedi (provveditorati) e centrali (Ministero della P.I.). Tale circostanza non può non indurre (dovrebbe stimolare) le scuole appunto autonome a interrogarsi sui modelli di formazione in servizio da assumere per meglio qualificare senza soste se stesse

nell'erogazione del servizio culturale che ad esse compete e anche, un poco utilitaristicamente, per non essere sopraffatte nello *struggle for life* che magari non in forme esasperate si verificherà, suscitato dal regime autonomistico e dai processi *in fieri* di finanziamento pubblico degli istituti scolastici non statali. A ciò si aggiunga l'ormai diffusa e generalmente condivisa evidenza che le strategie d'impostazione, realizzazione e controllo della formazione in servizio generate dal contratto scuola 1995 sono disgraziatamente fallite, per motivi che l'intenzione di questo intervento non mi consente di argomentare, e che, quindi, le scuole autonome debbono "arrangiarsi", ricercando esse maniere di qualificazione dei loro docenti meno lambiccate e inessenziali.

In tale contesto di incertezze e di prospettive aperte, animata dallo spirito di servizio alle scuole che ne legittima l'esistenza e la funzione, si colloca l'IRRSAE Emilia Romagna, con un progetto di grandi ambizioni e vasta portata, FIORE (*Formazione all'innovazione organizzativa e alla ricerca educativa*), il quale si prefigge di censire e vagliare modelli ipotizzati o praticati di formazione in servizio, rendendo oggetto delle sue ricerche l'intero scenario delle scuole europee, per pervenire all'identificazione di un pacchetto di modelli *probabilmente efficienti e produttivi* da porre come offerte "aperte" all'attenzione delle scuole, impegnate come ho rilevato anche nella individuazione di modalità di formazione del personale congrue rispetto alle nuove necessità e attese. Sui connotati fondamentali di FIORE mi intratterò nel paragrafo terminale

segue a pagina 46

di Nerino Arcangeli

## Training: algoritmo formativo efficace e piacevole

**Il modello formativo del training è affidabile ed efficace, attraente e piacevole. Finalizzato ai bisogni, centrato sulle competenze, fondato sull'agire, potenzia la motivazione, promuove l'autostima, qualifica la professionalità. Gustarsi un training... e scoprirsi nuovi e straordinari!**

Il training è forse oggi il modello di formazione più diffuso negli ambiti di media e soprattutto di alta specializzazione.

La eccellente qualità della sua efficacia e la simpatica gratificazione, di cui comunemente possono fruire in contemporanea i formatori ed i soggetti in formazione, collocano il training tra i sistemi di formazione più adeguati a qualificare professionalità in continua e rapidissima evoluzione, quali quelle dei docenti, degli amministrativi, tecnici ed ausiliari della scuola e dei dirigenti scolastici.

Difficile parlare del training senza cedere alla tentazione di sperimentarlo, subito, e insieme, mentre stai leggendo.

Se vuoi, ora, ne possiamo gustare insieme un piccolo assaggio. Nel prossimo paragrafo potrai accedere, se vuoi, ad un semplice e frugale fast food, per degustare un flash di training, tanto per avere un'idea, anche se appena abbozzata.

Se desideri, invece, mantenere la tua attenzione focalizzata sull'itinerario teorico, senza lasciarti distogliere da immersioni nel concreto dei tuoi pensieri, delle tue emozioni e dei tuoi comportamenti, allora puoi tralasciare il prossimo paragrafo, oppure puoi legger-

lo al termine di tutto l'articolo, oppure puoi anche decidere di non leggerlo, in quanto non è essenziale né decisivo per la comprensione cognitiva degli argomenti proposti.

Non intendo comunque in alcun modo condizionarti, per cui ti chiederei, qualora tu non l'abbia ancora osservato, di non volgere l'occhio al titolo del prossimo paragrafo: potrebbe orientare la tua scelta. Ora... ascoltati! Senti dentro di te cosa desideri fare! Hai tutto il tempo che vuoi per decidere! Puoi tralasciare il prossimo paragrafo..., puoi leggerlo al termine di tutto..., puoi leggerlo subito..., ascoltati..., non c'è fretta..., decidi quello che ti piace..., qualsiasi decisione tu prenda ti farà sentire bene... ti farà sentire molto bene... perchè è una decisione tua..., è la decisione che ora ti piace di più... gradevole scelta!

### **Prego! Si accomodi! Il training è servito!**

Complimenti! Bene! Ottimo! Hai deciso di spizzicare un assaggio di training. Complimenti! Vuoi provarci! ...e subito! Allora..., se vuoi, segui i suggerimenti operativi che ti offro..., ti chiederei di seguirli tutti fino al termine del paragrafo. Ora..., prima di proseguire la lettura, per circa 30 secondi fermati e non leggere... [Pausa nella lettura di 30 secondi] Ora..., dedica 15 secondi ad ognuna delle quattro parole che seguono, soffermati per 15 secondi su ognuna di esse...:

- ascoltati...,
- preparati...,
- rilassati...,
- concentrati...,

ecco... ora..., leggi lentamente..., ecco... il training è servito:

*“Sprofondare nella poltrona prediletta... lasciarsi cullare da musi-*

*ca soffice e avvolgente... sorbettare, goccia dopo goccia, lentamente e con passione un articolo sul modello formativo del “training”... aggiungere con ghiaccio e seltz ... a piacere... mescolare con stile accurato, diligente e cortese... perlustrare con avvertenza il colore vivace e frizzante... muovere leggermente per stimolare gli effluvi... lasciarsi inondare dal profumo... gustare il sapore pieno e deciso... assaporare, sorso dopo sorso, e... sognare! Ti senti nuooovoooo! Straaordinariooooo!”*

Ed ora? Che fare? Ti chiederei di rileggere ancora più lentamente le parole del training che ti è stato servito, ...dall'inizio, ...parola per parola, ...molto, molto lentamente..., forse potrai sentirti ancora più accolto in questo nostro comune momento di lavoro..., potrai sentirti accompagnato con sicurezza lungo l'itinerario dei prossimi dieci minuti, fino al termine dell'articolo, ma soprattutto sarai tu che riuscirai via via a sentirti più a tuo agio lungo la lettura, ...riuscirai a raccogliere sempre più input, per comprendere ancora meglio, ancora più integralmente le tesi proposte nell'articolo. Alla seconda lettura le parole ti appariranno forse con tonalità nuove, con colori diversi, forse più delicati e soffici, forse più duri e incisivi..., forse qualche parola ti ha stimolato interesse, qualche altra ti ha suscitato sorpresa e piacere, qualche altra ancora ti ha sussurrato desiderio e voglia di evasione; ...forse la frase del training ti è apparsa in alcune parti tranquilla e suadente, in altre nebbiosa ed ambigua, ...forse l'hai percepita non del tutto consona, ...forse inconsapevolmente ti ha attratto. Ora, prova a rileggerla molto lentamente dall'inizio e soffermati su ogni parola, ...ascolta le parole

mentre risuonano dentro di te.

Ora..., se vuoi, puoi cominciare a rileggere...! Gradevole rilettura... ma lenta... lentaa... lentaaa... lentaaaamente!

[Tempo destinato alla lettura]

Ora che hai riletto la frase del training molto lentamente, avrai certamente scoperto che tante parole sono risuonate in te con nuovi accenti, singolari e insoliti, sicuramente diversi rispetto alla prima lettura, alcune parole ti hanno forse condotto in siti assolutamente originali e non prevedibili, altre ti hanno forse costretto ad individuare contraddizioni per te ancora inesplorate, altre forse ti hanno indotto ad interpretare e ad ipotizzare scenari non ancora del tutto definiti, ...hai scoperto, ...hai sentito realtà diverse rispetto alla prima lettura.

Se tu vorrai sperimentare di rileggere, sempre più lentamente, per una terza e per una quarta volta la frase del training..., ogni volta ti scoprirai sempre nuovo e sempre cambiato.

Queste ultime nove parole sono l'essenza del training. Se vuoi, puoi rileggerle lentamente, anche diverse volte.

Dopo il flash di esperienza di training che hai deciso di regalarti e che ora hai sperimentato, probabilmente condividi che per vivere un training occorre:

- ascoltare i propri bisogni (Ti sei detto che ti sarebbe forse interessato provare qualcosa di nuovo),
- prendere la decisione di voler cambiare per raggiungere nuovi obiettivi personali (Hai deciso di leggere questo paragrafo),
- possedere chiara consapevolezza dei cambiamenti realmente avvenuti in sé (Hai sperimentato che rileggendo lentamente la frase del training hai percepito le parole e la stessa frase in modo, per cui puoi elencare tutti i cambiamenti che sono avvenuti in te dopo la seconda lettura, sia sul versante cognitivo, sia su

quello affettivo - emotivo - relazionale),

- avere esplicita coscienza di tutti i processi (cognitivi e metacognitivi) che hanno prodotto i cambiamenti (Se vuoi, puoi cercare con facilità di evidenziarli).

Ora..., se vuoi, mentre leggerai questo articolo, potrai riapplicare la medesima metodologia di lavoro alle parti che vorrai e potrai sperimentare di nuovo questi processi..., a piacere.... e come tu desideri.

Oserei chiederti, comunque, una ultima attenzione. Se ti è possibile, nonostante le modalità imperfette della mia esposizione, desidererei che tu sottoponessi a verifica le tesi da me proposte sul modello formativo del training; per contraddirle o falsificarle, oppure condividerle alla luce di quanto da te ora sperimentato, anche solo come fast food, oppure alla luce di quanto da te vissuto nella tua vita personale e/o professionale e nelle tue esperienze di formazione.

Sarò lieto di potere ascoltare il tuo feedback (anche telefonico o per Email:n.arcangeli@imola.queen.it) e di poterti rispondere: è una gradita e simpatica occasione di formazione che possiamo raccogliere, se lo desideri.

Mi sembra possa essere molto significativo per ognuno di noi poterci confrontare per migliorare, per sentirci sempre meglio come persone e come operatori scolastici, per cercare di vivere la posizione esistenziale della maggiore gratificazione e dell'autentico benessere personale: IO SONO OK! TU SEI OK! A presto e... piacevole lettura!

### **Il training: l'algoritmo formativo**

Un rapidissimo approccio semantico può utilmente chiarire le coordinate di sistema:

- Training: "Periodo più o meno lungo di preparazione allo svolgimento di attività professionali

che richiedono conoscenze approfondite in un dato campo, mirante specialmente a rafforzare la spinta motivazionale e a fare acquisire coscienza delle dinamiche interpersonali." (1)

- Algoritmo: "Metodo sistematico di calcolo... schema uniforme per la risoluzione di una data classe di problemi..." (2)
- Formativo: "Che forma. Che educa. ...atto o effetto del formare o del formarsi. Maturazione delle facoltà di una persona, in seguito a esperienza, apprendimento, o studio."(3)

Mentre rileggo lentamente le caratteristiche delle tre coordinate, (...se vuoi, puoi rileggerle anche tu insieme a me e puoi valutare se condividi le mie conclusioni...) mi sembra che, intuitivamente, per un processo di sintesi e di evidenza logica, si possa affermare che il modello formativo del "training" consiste nel vivere una esperienza di apprendimento molto strutturata, quasi algoritmica, al termine della quale si saranno approfondite le conoscenze in un dato settore, si sarà acquisita coscienza delle dinamiche interpersonali, si avrà la padronanza di nuove competenze, si sarà rafforzata la motivazione.

L'algoritmo formativo del training mi sembra, quindi, possa essere costituito dai seguenti essenziali elementi di struttura:

1. Ascolto dei bisogni formativi
2. Esplicitazione dei fini
3. Esplicitazione degli obiettivi
4. Esplicitazione dell'itinerario di lavoro
5. Esplicitazione del metodo di lavoro
6. Attività formative: acquisizione di competenze
7. Valutazione delle competenze acquisite
8. Applicazione delle competenze acquisite
9. Supervisione.

Per cercare di approfondire, riprendo uno a uno i precedenti punti:

1. Quando un formatore ipotizza il progetto di un training, ad esempio per un gruppo di docenti, costruisce l'itinerario formativo in diretta corrispondenza dei bisogni che il gruppo esprime. Se, invece, un soggetto in formazione viene a contatto con un training già strutturato, non gli resta che cercare di comprendere se tale training possa soddisfare i suoi bisogni. Esiste ovviamente anche una via del mezzo tra le due tesi sopra esposte, ma la sostanza in definitiva mi sembra questa: prendo la decisione di partecipare ad un training se questo incrocia i miei bisogni personali di formazione.
2. Un training esplicita sempre in modo palese e molto dettagliato le motivazioni del suo esistere, del perchè è stato progettato e dei motivi per cui una persona può essere interessata a partecipare. L'esplicitazione dei fini si innesta direttamente sui bisogni formativi della persona.
3. Un training, proprio in quanto algoritmo formativo, esplicita sempre al formatore ed ai soggetti in formazione, in modo molto sistematico, gli obiettivi da raggiungere, i traguardi finali, il prodotto, l'output.
4. L'esplicitazione dell'itinerario di lavoro consente al soggetto in formazione di acquisire le corrette coordinate per predisporre in modo adeguato al cammino che ha deciso di compiere.
5. L'esplicitazione del metodo di lavoro offre al soggetto in formazione il quadro complessivo delle dinamiche in cui sarà chiamato ad operare per acquisire le nuove competenze.
6. Le attività di formazione del "training" si caratterizzano, proprio come peculiarità del modello, come attività che riducono al minimo i tempi strettamente necessari al "sapere" (elementi teorici, di conoscenza), per dilatare quelli destinati al "saper

fare", al "saper stare in relazione" ed al "saper essere" (elementi di operatività, di lavoro, di apprendimento mediante il fare, il simulare, il mettersi in relazione con gli altri, con se stessi). Ogni training ovviamente impegna percentuali diversificate di tempo rispetto a questi ultimi tre "saperi" in relazione ai suoi fini ed obiettivi.

7. La valutazione delle competenze acquisite avviene in itinere, all'interno delle attività formative del training ed offre al soggetto in formazione la sicurezza di poter recuperare, integrare, consolidare e potenziare le acquisizioni in modo molto pragmatico e concreto. Si attivano già durante il training momenti di supervisione per la valutazione ed il feed back delle competenze acquisite.
8. Nel lavoro si applicano le competenze acquisite, valutandole e monitorandole secondo indicatori e parametri.
9. L'attività di supervisione si svolge all'interno del training, valuta le applicazioni delle nuove competenze acquisite nell'ambito del lavoro e consente un continuo assestamento e miglioramento della qualità delle prestazioni e dei prodotti.

Ognuno dei nove elementi, che costituiscono la struttura di base di un training, assume una propria peculiare identità e si caratterizza per fini, obiettivi, contenuti, strumenti, anche in relazione alla particolarità ed originalità di ogni training.

In sintesi, si può forse dire che:

- il 1° elemento ("Ascolto dei bisogni formativi"), pur essendo esterno al training vero e proprio, ne costituisce la base, il terreno su cui ha la possibilità di innestarsi, di crescere e di produrre frutti. L'efficacia di un training è direttamente connessa alla sua capacità di interfacciare i bisogni dell'utenza;
- gli elementi 2°, 3°, 4°, 5°

("Esplicitazione dei fini, degli obiettivi, dell'itinerario di lavoro, del metodo di lavoro) costituiscono la piattaforma concreta del contratto, dell'intesa positiva, del rapporto professionale di reciproca stima tra formatore e soggetti in formazione. Una cosciente e chiara condivisione delle regole di contesto offre al training le ali per sviluppare tutte le sue potenzialità;

- il 6° e il 7° elemento ("Attività formative: acquisizione di competenze" e "Valutazione delle competenze acquisite") rappresentano il cuore del training;
- il 8° elemento ("Applicazione delle competenze acquisite") è la sperimentazione sul campo delle acquisizioni e deve potersi realizzare secondo parametri decisi nel training, per controllarne effettivamente l'efficacia;
- il 9° elemento ("Supervisione") rende il training veramente potente, in quanto tende all'obiettivo del miglioramento continuo del prodotto (output) e del processo (outcome).

## Finalizzato ai bisogni

L'itinerario formativo di un training si giustifica, si motiva, si progetta, si costruisce, si realizza per rispondere a bisogni specifici, non generici o generali, di formazione. In tal senso il training, quale strumento di crescita e di maturazione personale e professionale entra di diritto nell'area della "didattica modulare". Presentandosi, infatti, come un segmento formativo molto strutturato, quasi algoritmico, esso necessita di una interfaccia di requisiti molto ben definita per potersi integralmente connettere e per esprimere tutte, ripeto tutte, le sue potenzialità. Un training, quindi, può assumere le connotazioni di un "modulo formativo" capace di agganciarsi coerentemente alla piattaforma personale e professionale di un soggetto, per divenire poi a sua volta capace di

interfacciare e coniugarsi con successivi “moduli formativi”. Di training in training si procede nella soddisfazione di bisogni sempre più peculiari.

*Per approfondire:*

- “Abbiamo percorso insieme una lunga strada. Quanta ancora ne farete, dipenderà dalla vostra decisione. Questo libro è servito a fornirvi strumenti, capacità e idee che possono maturare la vostra vita; ma starà a voi farne quello che vorrete... potrete compiere un deciso sforzo per assumere il controllo della vostra esistenza e del vostro cervello, creando quelle forti credenze e quegli stati d'animo produttivi, capaci di far miracoli per voi e per le persone a voi care. Dipende solo da voi.”(4)
- “Alla base dei processi motivazionali possiamo in genere riconoscere dei bisogni che possono essere di diverso tipo.”(5)
- “...conoscere i nostri problemi non significa necessariamente fare qualcosa per emendarli. Molte persone non considerano affatto che il loro comportamento negativo costituisca un problema: senza comprensione e senza un giudizio adeguato non possono forse far niente per cambiare se stessi.”(6)
- “Se l'operatore ha imparato a contattare gli altri in modo cordiale, rispettoso, empatico e secondo altre dimensioni importanti per un rapporto interpersonale significativo, presto sentirà il bisogno di fare un secondo passo. Questo è lo scopo di questo breve volume: dare in mano al professionista nuovo o sperimentato degli strumenti per iniziare degli interventi incisivi e stimolanti per il cambiamento. Il volume è ricco di attività pratiche che danno al lettore notevole autonomia nell'apprendimento.”(7)
- “Quando parlate ai vostri clienti e rivolgete loro delle domande, ciò che avviene è qualcosa di più di un semplice scambio di parole.”(8)

### Centrato sulle competenze

Essendo il modello del training finalizzato a soddisfare specifici bisogni, esso opera nella formazione delle competenze. La dimensione teorica delle conoscenze viene ridotta al tempo minimo necessario al soggetto per possedere i minimi strumentali per comprendere e collocare le

nuove informazioni, per poi agire. Definite le competenze da acquisire, il training punta direttamente all'obiettivo. In fase di costruzione si ipotizzano gli itinerari, i metodi, i tempi, i ritmi, i contenuti, gli strumenti più adeguati a centrare l'obiettivo, in termini di competenza pragmatica e concreta, non teorica. Un docente al termine di un training sulla “individualizzazione dell'insegnamento” non può dire: “Sì! Sono cose molto belle! Ma come faccio io, nella mia classe, a realizzarle?” Quel docente non ha partecipato ad un training di formazione. Quel docente ha sentito solo parlare teoricamente di “individualizzazione dell'insegnamento”, ed il formatore che lo ha guidato ha contraddetto nei fatti ciò che affermava a parole, perchè non è riuscito a coinvolgere concretamente il soggetto in formazione in una esperienza diretta e personale di “individualizzazione dell'insegnamento”. Ovviamente ogni training potrà percentualmente assestarsi in modo diversificato rispetto agli apprendimenti del “saper fare” del “saper stare in relazione”, del “saper essere”, delle competenze cognitive e di quelle metacognitive. Non esiste, comunque, training di formazione, se ci si limita al solo apprendimento del “sapere”, del “conoscere”, del “comprendere”. Questa ultima modalità di formazione potrà essere una “lezione magisteriale”, potrà configurarsi come una “lezione di approfondimento”, come una “lezione di introduzione”, strumenti formativi, peraltro necessari ed efficaci, ma non corrisponde al modello del “training”.

*Per approfondire:*

- “La competenza comunicativa è formata da varie unità comportamentali, per cui non è sufficiente leggere qualche libro o ascoltare una esposizione teorica per acquistare o migliorare uno stile comunicativo... noi proponiamo il presente training, in cui i partecipanti possono lavorare sul comportamento comunicativo a tre

livelli: a livello della “discriminazione percettiva”, della “sensibilizzazione”, della “iniziazione comportamentale”...”(9)

- “Molte delle proposte qui presentate possono essere applicate nel contesto scolastico. Può quindi essere opportuno riflettere sul ruolo che la scuola può avere nella promozione di abilità metacognitive.”(10)
- Affrontare il discorso della affettività e della sessualità nella preadolescenza è necessario... Questo lavoro, frutto di esperienze didattiche elaborate e verificate sul campo, vuol essere un supporto per insegnanti... e per chiunque intenda costruire un proprio percorso individuando finalità, obiettivi (cognitivi, affettivi, psicomotori), metodologie, mezzi, attività operative e criteri di valutazione conflacenti alla realtà in cui si opera.”(11)
- “Quando sono entrato nel copione della mia discussione con il direttore non era solo perchè la situazione era fonte di stress. Era anche perchè la scena qui-ora assomigliava a una scena dolorosa della mia infanzia.”(12)

### Fondato sull'agire

Le competenze si acquisiscono con il “fare”, con lo “sperimentare”, con il “produrre”. Partendo da questi assunti teorici, il modello formativo del training privilegia l'“agire”. Un “agire” vissuto in modo diretto, in prima persona, osservato, però, dal soggetto stesso che agisce, per poterne valutare, con l'aiuto del formatore e degli altri soggetti in formazione, la qualità degli esiti e dei processi. Il cambiamento di se stessi ed il miglioramento delle proprie competenze avviene con l'“azione”.

*Per approfondire:*

- “Nel terzo capitolo, infine, è proposto un modello di formazione con il relativo materiale di training, per facilitare l'acquisizione delle competenze e degli interventi dell'agire incoraggiante. L'oggetto è, quindi, come imparare a promuovere.”(13)

### Potenzia la motivazione

Se il training si giustifica solo in quanto finalizzato al soddisfacimento di specifici bisogni, se è centrato sulla acquisizione di competenze e se si fonda sull'atti-



vismo del soggetto in formazione, la motivazione, oltre essere stimolata, sarà potenziata in quanto l'investimento personale e professionale sviluppato innesca una circolarità positiva: ascolto del bisogno - bisogno di soddisfazione del bisogno - motivazione per partecipare ad un training - acquisizione di competenze - capacità di ascolto di nuovi bisogni.

*Per approfondire:*

- “Perché alcuni ragazzi affrontano i doveri scolastici con entusiasmo..., mentre altri lavorano senza passione... domande motivazionali di questo tipo hanno importanti implicazioni ai fini dell'apprendimento. La motivazione è legata all'apprendimento, poiché l'apprendimento è un processo attivo che richiede una attività consapevole e determinata.”(14)
- “Crediamo che l'azione sia molto più importante delle parole e preferiremmo essere in azione (fare, creare, comporre...) piuttosto che scrivere un libro sull'azione. Questo libro è una “miniera”, non un libro di testo. Si compone in gran parte di strumenti (esercizi o tecniche) e presenta riflessioni introduttive brevi: quanto basta per aiutarvi a scegliere lo strumento corretto e ad utilizzarlo nel modo più vantaggioso.”(15)

## Promuove l'autostima

Quando un training incrocia i bisogni formativi e li soddisfa con l'acquisizione di nuove competenze, il soggetto in formazione sente che sta realizzando per sé qualche cosa di atteso. Percepisce che è riuscito in ciò che desiderava, in ciò che voleva. Si sente soddisfatto. Aumenta la fiducia in se stesso. Si sente OK. La promozione dell'autostima si innesta direttamente come effetto e come causa della circolarità positiva della motivazione.

*Per approfondire:*

- “Il lettore che ha seguito scrupolosamente le istruzioni, che ha risposto a tutte le domande di tutti i questionari, che ha calcolato con la massima precisione tutti i punteggi ottenuti e li ha introdotti nei vari “profili parziali”, si dovrebbe essere fatto ormai un'idea abbastanza fedele della propria personalità.”(16)
- “Trovare la grande storia che informa la nostra vita è un compito sacro. Conoscere

la nostra storia significa sapere chi siamo. Non è cosa da prendere alla leggera, quantunque non debba essere neanche indebitamente solenne...Se conosciamo il nostro grande romanzo, è meno probabile che ci svendiamo, che ci perdiamo nelle quisquiglie, o che permettiamo agli altri di raggirarci o di farci credere che siamo da meno di quanto potremmo essere.”(17)

- “L'autostima è desumibile dall'entità del divario tra Sè percepito (o concetto di sè, ovvero una visione oggettiva del Sè) e Sè ideale (ciò cui la persona dà valore, o a cui vorrebbe somigliare).”(18)
- “Forse anche a te, a volte, frulla per la testa il pensiero che agendo autenticamente non piacerai, e quindi perderai la stima altrui.”(19)
- “La vitalità nell'età avanzata dipende da tre fattori: robustezza di costituzione, salute fisica, tipo di copione... coloro che hanno un copione da “perdente” vivono soli in case affittate o ammobiliate e sono definiti “vecchi” e “vecchie”, quelli che hanno un copione da “non vincitore” vivono in casette di proprietà e vengono considerati “vecchietti” e “vecchiette”, quelli che hanno un copione da “vincitore” vivono in case di riposo organizzate da speculatori di varia specie e vengono definiti “Anziani”...”(20)

## Qualifica la professionalità

Il potenziamento della motivazione per ricercare costantemente nuovi approdi e la conseguente gratificazione per i cambiamenti ottenuti promuovono l'autostima riverberandosi spontaneamente sulla qualificazione della professionalità. Quella positività che un training può offrire alla professionalità di una persona per l'acquisizione di nuove competenze è ben poca cosa rispetto alla dinamica complessiva che ha suscitato a livello di motivazione, di gratificazione e di autostima e quindi anche di conseguenza come nuovo bisogno di miglioramento della propria dimensione professionale.

*Per approfondire:*

- “...riteniamo che il materiale presentato possa essere utilmente usato da diverse figure professionali che vogliono acquisire delle conoscenze (sapere), delle competenze (saper fare) e maturare nuovi atteggiamenti (saper essere) in funzione

del miglioramento del loro rapporto qualificato con le altre persone e con le istituzioni: psicologo, consulente, psicoterapeuta, educatore professionale.”(21)

- “I libri possono fornire informazioni e consigli preziosi, darci nuove doti intuitive, incoraggiarci. Ma la sola conoscenza non basta a cambiarci. Se così fosse, i più informati sarebbero i migliori... Conoscere meglio se stessi è solo un mezzo per andare verso la meta del vivere felice e del benessere... per queste cose dobbiamo guardare dentro e al di là di noi.”(22)
- “Poiché è strettamente connesso ad ogni processo decisionale, il rischio non deve indurre né ad essere impulsivi, né a rinviare troppo a lungo la decisione, ma, al contrario, ad apprendere le strategie o le modalità che, se adottate, possono aumentare i livelli di attendibilità o plausibilità della scelta fatta.”(23)
- “Il nostro obiettivo è quello di educare le persone affinché imparino ad educare se stesse. Vorremmo aiutarle ad acquistare un maggior controllo sui processi di costruzione dei significati che danno importanza alla loro vita.”(24)
- “Dopo avere trattato teoricamente nei precedenti capitoli gli atteggiamenti relazionali nell'interazione educativa, esponiamo ora un modello di training per gli educatori, che consenta loro di esaminare in modo sistematico i propri atteggiamenti e di procedere ad una loro eventuale modifica.”(25)
- “Se l'insegnamento può e deve essere una delle professioni più soddisfacenti, gratificanti e entusiasmanti, e se per molti insegnanti questo non si verifica, che cosa si può fare?...Quando gli insegnanti provano questa delusione cercano di capire cosa è successo...Se le cause del loro malcontento di sempre non dipendono da loro stessi, da che cosa dipende allora?”(26)
- “Il presente lavoro offre quindi finalmente agli insegnanti l'occasione di liberarsi di comportamenti stereotipati e ripetitivi (copione) per riappropriarsi della loro vita e per agire in autonomia riuscendo a compiere scelte critiche e coscienti... Questo testo nasce dalla esperienza di lavoro, di aggiornamento e di formazione con insegnanti della scuola media inferiore e superiore.”(27)
- “L'attività dello scienziato è basata sul rigore e su dati verificabili; quella di chi improvvisa è basata su empirismo, approssimazione, casualità. E' importante insegnare agli studenti a ragionare e ad affrontare le situazioni con i dati e i fatti



piuttosto che sulla base di sensazioni e impressioni”(28)

- “E’ noto che la qualità di un servizio è influenzata in misura significativa dal modo in cui l’operatore gestisce la relazione con l’utente... In questa prospettiva il presente lavoro intende costituire uno strumento operativo per quanti si interessano della formazione in tale ambito.”(29)
- “L’autonomia si conquista quando si liberano o si recuperano tre capacità: consapevolezza, spontaneità e intimità.”(30)

### Il training in IRRSAE/ER

Il modello del training attualmente viene molto utilizzato nelle attività di formazione e di aggiornamento dell’IRRSAE Emilia Romagna: Educazione familiare; Educazione sessuale; Relazione di aiuto; LPAD del Metodo Feuerstein; PAS del Metodo Feuerstein; Orientamento scolastico e professionale; Ambiti disciplinari.

Gustarsi il “proprio” training... e scoprirsi nuovi e straordinari!

Per me, per te, per ognuno di noi, in questo momento, al termine della lettura di questo articolo esiste un training..., ad ognuno il “proprio” training...! Ora, se vuoi, fermati a pensare: ...cosa mi piacerebbe fare? ...quale itinerario formativo mi piacerebbe intraprendere? ...dove poter gustare energia? ...forza? ...piacere e voglia di esserci? ...un bellissimo training per me? ...dove poterlo trovare? ...sì! ...per poter stare bene!

[Tempo destinato a scoprire il “tuo” training, ...un training che ti piaccia, ...ma ti piaccia veramente e molto!]

Ora... che hai scoperto il “tuo” training, se vuoi, ...quando le circostanze lo consentiranno, ...potrai comunicare “qualcosa” ai tuoi colleghi, al tuo Dirigente Scolastico, a chi vuoi, ma saresti particolarmente lieto anche se tu lo potessi comunicare ad una persona, che sarebbe così concretamente costretta ad ammettere di non avere impegnato inutilmente gli ultimi due week end di luglio

ed il primo di agosto di una estate particolarmente torrida.

Se non sei riuscito a scoprire il “tuo” training..., non ti preoccupare..., ogni persona può trascorrere momenti in cui va solo ai 99 all’ora..., scegli un training di “rimotivazione”...è quello che ora fa per te. Complimenti per la “tua” scelta! Mi stai comunicando che hai già preso questa decisione? Bene! Ottimo! Complimenti! Mettiti in movimento... la strada ti verrà incontro... Ed ora... un solo ultimo pensiero che a volte mi si è rivelato di una qualche utilità: ...prima di partire sogna di essere già arrivato... l’utopia è utopia... soddisfa e stimola il bisogno di camminare... ma i traguardi che osi raggiungere sono concreti e reali, ...sono i tuoi traguardi, sono quelli che hai voluto, che hai desiderato..., in alternativa è possibile rimanere sicuri a vivere in simbiosi aggrappati al palo delle “proprie” certezze, ...in alternativa è possibile rimanere tranquilli a vivere in simbiosi inchiodati ai “propri” blocchi di partenza... a te solo è possibile azionare il “tuo” start... il “tuo” start è solo nelle tue mani, ma soprattutto ...nella “tua” mente... a te solo è possibile decidere... osa... scegli il “tuo” training e ti scoprirai... nuovo e straordinario, perché ...“...chi ha smesso di imparare ha smesso di vivere.”(31)

#### Note

- (1) Il Nuovo Zingarelli, *Vocabolario della Lingua Italiana*, Ed. Zanichelli
- (2) Disc, *Dizionario Italiano Sabatini Coletti*, Ed. Giunti
- (3) Dir., *Dizionario Italiano Ragionato*, Ed. G.D’Anna - Sintesi
- (4) A. Robbins, *Come ottenere il meglio da sé e dagli altri*, Bompiani, Milano, 1997, pag. 377
- (5) F. Rovetto, *Il piacere di apprendere*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1990, pag. 14
- (6) R. D. Riso, *Conoscersi con l’enneagramma*, Piemme, Casale Monferrato, 1994, pag. 260
- (7) P. Scilligo, *Io e tu - Ascoltare, Rispondere e Cambiare*, IFREP, Roma, 1993, pag. VII
- (8) R. Bandler - J. Grinder, *La struttura della magia*, Astrolabio, Roma, 1981, pag. 206

(9) H. Franta - G.Salonia, *Comunicazione interpersonale*, Las, Roma, 1981, pag. 7

(10) C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995, pag. 403

(11) D. Pavan - P. G. Ellerani - G. De Cet - O. Scattolin, *Fuori dal nido. Educare la sessualità: attività e itinerari con i preadolescenti*, SEI, Torino, 1996, pag. XVI

(12) I. Stewart - V. Joines, *L’analisi transazionale*, Garzanti, Milano, 1990, pag. 148

(13) H. Franta - A.R. Colasanti, *L’arte dell’incoraggiamento*, NIS, Roma, 1991, pag. 9

(14) D. J. Stipek, *La motivazione nell’apprendimento scolastico*, SEI, Torino, 1996, pag. XIII

(15) M. Jelfs, *Tecniche di animazione*, LDC, Torino, 1986, pag. 7

(16) H. J. Eysenck - G. Wilson, *Conosci la tua personalità*, BUR, Milano, 1997, pag. 196

(17) C. S. Pearson, *Risvegliare l’eroe dentro di noi*, Astrolabio, Roma, 1992, pag. 317

(18) A. Pope - S. McHale - E. Craighead, *Migliorare l’autostima*, Erikson, Trento, 1992, pag. 16

(19) O. Falworth, *L’arte di vivere felici ovvero Conoscersi Accettarsi Migliorarsi*, Essere felici, Catanzaro, Anno di edizione non indicato, Pagine non numerate.

(20) E. Berne, “Ciao!” ... *E Poi?*, Bompiani, Milano, 1994, pag. 166

(21) a cura di A. Arto - D. Antonietti, *La formazione in psicologia clinica*, IFREP, Roma, 1996, pag. 5

(22) R. D. Riso, *Le nove personalità*, Armenia, Milano, 1989, pag. 21

(23) M. Comoglio - M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo - Il Cooperative Learning*, Las, Roma, 1996, pag. 131

(24) J. D. Novak - D. B. Gowin, *Imparando a imparare*, SEI, Torino, 1995, pag. 19

(25) H. Franta, *Atteggiamenti dell’educatore*, Las, Roma, 1988, pag. 113

(26) T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, Giunti Lisciani, Firenze, 1991, pag. 36

(27) M. De Martino - M. Novellino - A. Vicinanza, *L’alleanza nella relazione didattica - Analisi transazionale in campo psicopedagogico*, Liguori, Napoli, 1990, pag. 15

(28) G. Negro, *Qualità totale a scuola*, Il Sole 24 Ore Pirola, Milano, 1995, pag. 93

(29) a cura di A. R. Colasanti e R. Mastromarino, *Ascolto attivo - Elementi teorici ed esercitazioni per la conduzione del colloquio*, IFREP, Roma, 1994, pag. III

(30) E. Berne, *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano, 1994, pag. 205

(31) N. Huebser. Cristofolletti, in *Sfida - Business vincenti* - Associazione Sviluppo d’Impresa, Roma, Numero 6 del Giugno 1998, pag. 48

di Milena Bertacci

## Lo sportello sulla lingua straniera a Parma

**Una significativa esperienza di autoformazione sfocia nell'apertura di uno sportello per l'assistenza, il monitoraggio e la documentazione dell'insegnamento della lingua straniera nelle scuole dell'obbligo**

### I. La genesi del progetto

L'introduzione dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare ha fatto emergere con evidenza le problematiche connesse all'integrazione degli ambiti disciplinari nell'impianto curricolare e ha enfatizzato, al contempo, il problema della continuità educativa tra i due ordini della scuola dell'obbligo.

Da questa duplice esigenza di ricordo è nato il progetto pluriennale "L'insegnamento della lingua straniera nella scuola dell'obbligo", coordinato dall'IRRSAE Emilia Romagna, in stretta collaborazione con il Comune e il Provveditorato di Parma, realizzarono negli anni 1995/98.

L'idea è nata dalla progettazione attivata presso il Centro Risorse per la scuola da un gruppo misto di insegnanti di lingua straniera di scuola elementare e di scuola media che si sono a lungo confrontati attorno ai problemi derivati dall'impatto della seconda lingua sull'architettura curricolare.

Dal punto di vista della scuola elementare, la generalizzazione della seconda lingua pone problemi strutturali e organizzativi che incidono in vario modo sull'intelaiatura scolastica nel suo insieme. Dal punto di vista della scuola media, anche nell'imminente pro-

spettiva della riformulazione dei cicli, si manifestano problemi reali, quali la continuità metodologica (non pare corretto passare bruscamente da approcci esperienziali e ludici a metodi grammaticali astratti), la necessità di verificare le competenze linguistiche in entrata, la disomogeneità di preparazione e di lingua negli allievi, la sperimentazione della doppia lingua straniera e così via.

Dall'emergere di tali complesse problematiche e in una stagione in cui l'avanzata fase di sperimentazione della lingua due già consentiva di avere dati a disposizione, confrontare esperienze, impostare percorsi di autoanalisi, i docenti di lingua straniera della realtà parmense sono stati sollecitati ad autorganizzarsi in Gruppo di Progetto, per l'approfondimento dei nodi cruciali derivati dalla generalizzazione della lingua straniera.

In particolare, l'interesse si è appuntato sulle due macro coordinate della continuità educativa e dell'integrazione curricolare.

All'interno del gruppo di lavoro, costituito prevalentemente da docenti formatori dei due livelli scolastici coinvolti, hanno convissuto esperienze professionali e anime culturali diverse, le quali si sono variamente inseguite, rispecchiate e confutate, in un caldo e forte dialogo.

Ne è uscito, riteniamo, un quadro fecondo degli apporti individuali di tutti i componenti il gruppo.

Il progetto che qui viene presentato, lungi dal poter essere definito un modello formativo perfetto, si connota attraverso alcuni elementi tipizzanti che può essere utile richiamare per la loro forte presa d'urto a livello di territorio e per la specificità dell'esperienza medesima.

Il percorso di autoformazione che

si è praticato risponde al modello flessibile della ricerca-azione, scandito nella circolarità di prassi - teoria - prassi, dove protagonista vero dell'esperienza è il docente ricercatore, che investiga nella sua azione quotidiana, raccoglie dati, si pone in discussione.

### II. La struttura del progetto

#### Titolo

L'insegnamento della lingua straniera nella scuola dell'obbligo. Continuità educativa e integrazione curricolare: ricerca e prassi.

#### Finalità

1. conoscere e interpretare i presupposti pedagogici, metodologici e normativi della continuità educativa per derivarne orientamenti e ispirazioni nell'impostazione di una coerente prassi didattica, con specifico riferimento all'insegnamento della lingua straniera nella scuola dell'obbligo;
2. individuare le possibili intersecazioni della L2 con il complessivo impianto curricolare della scuola elementare, evidenziando sia i potenziali contenuti per i quali la L2 potrebbe essere veicolo, sia – soprattutto – metodi, processi, matrici cognitive comuni tra le discipline.

#### Campi di indagine

Gli ambiti della ricerca-azione investono, in via prioritaria, quattro livelli di indagine, tra loro costantemente correlati:

1. i programmi dei due gradi di istruzione coinvolti;
2. le didassi, cioè le modalità con cui i docenti organizzano e realizzano l'attività didattica in classe per raggiungere gli obiettivi prefissati. In particolare, questo campo implica un

confronto sistematico su:

- progettazione didattica,
  - metodologie attivate,
  - esiti raggiunti e loro accertamento,
3. i materiali didattici utilizzati, quali libri di testo, testi aggiuntivi, videocassette, materiale didattico a vario titolo;
  4. le attese degli utenti (famiglie) e, in particolare, dei docenti (con quali competenze il maestro pensa di dover licenziare il bambino? Quali abilità si aspetta, dalla scuola elementare, un professore della scuola media?).

### Obiettivi

1. Conoscere i programmi scolastici dei due gradi di scuola considerati, con esplicito riferimento al settore della lingua straniera, per rintracciarvi un sistema di possibili correlazioni e inferenze, mirato alla costruzione della continuità educativa.
2. Analizzare i programmi scolastici della scuola elementare per enucleare i legami praticabili tra lingua straniera e discipline, dal punto di vista delle tipicità disciplinari, degli obiettivi didattici, delle procedure, dei contenuti, degli organizzatori cognitivi (sottesi/espliciti) comuni o trasferibili a contesti disciplinari diversi.
3. Conoscere e confrontare i progetti didattici dei due livelli scolastici (programmazioni, percorsi operativi).
4. Esaminare i libri di testo della scuola elementare e della scuola media, nonché ogni altra tipologia possibile di materiali didattici, prescelti dai docenti a supporto della loro azione didattica.
5. Conoscere gli strumenti di valutazione in uso nei due gradi di scuola coinvolti.
6. Accertare, attraverso misurazioni oggettive, il livello di competenza raggiunto dagli alunni a conclusione e all'ini-

zio dei cosiddetti anni ponte (5a elementare/1a media).

7. Esplicitare gli approcci metodologici e le strategie didattiche più diffusamente utilizzati nei due versanti scolastici.
8. Individuare le "attese" dei docenti di scuola elementare e di scuola media interfacciando i loro punti di vista sui livelli di apprendimento e sulle competenze degli allievi.
9. Prendere coscienza delle prassi attivate nell'effettivo processo di insegnamento (autoanalisi del comportamento docente).
10. Creazione di un osservatorio-sportello nella città di Parma per la didattica della lingua straniera, con funzioni prioritarie di documentazione, conoscenza dei bisogni, assistenza didattica.

### Scansione e struttura tematica

Il progetto ha una scansione quadriennale (1995-1998) così articolata:

#### 1° anno - L'impatto della l2 nel curriculum - 1995

Dalla rilettura dei programmi alla conoscenza dei rispettivi progetti didattici.

Nei lavori di gruppo, attraverso un sistematico confronto fra le esperienze professionali dei partecipanti, si realizzano ipotesi di attività trasversali nel curriculum della scuola elementare e si tracciano possibili percorsi di continuità verticale con la scuola media.

Si organizzano eventuali incontri con esperti per l'approfondimento delle problematiche pedagogiche, metodologiche e normative connesse all'insegnamento/apprendimento della lingua straniera nella scuola dell'obbligo, non trascurando la scelta della lingua e gli aspetti organizzativi e relazionali correlati all'inserimento di questa nuova disciplina nei programmi della scuola elementare.

#### 2° anno - L'integrazione - 1996

Si approfondiscono le tematiche

già affrontate, analizzando i presupposti educativi e metodologici, le finalità, le pratiche didattiche, i materiali in uso nelle classi, gli organizzatori cognitivi comuni alle discipline, nella prospettiva della realizzazione di progetti educativi all'interno della scuola dell'obbligo.

Sono organizzati sette gruppi di approfondimento tematico:

1. Programmi e progetti didattici.
2. Libri di testo e altri materiali. Metodologie nell'insegnamento della lingua straniera.
3. Aspettative dei docenti. Test in uscita e in ingresso per l'accertamento delle competenze degli allievi.
4. Raccordi disciplinari tra L2 e L1.
5. Raccordi disciplinari tra L2 e le tre educazioni.
6. Raccordi disciplinari tra L2 e l'ambito antropologico.
7. Raccordi disciplinari tra la L2 e l'ambito scientifico.

#### 3° anno - L'investigazione delle prassi - 1997

- Smontaggio e rimontaggio dell'azione docente per sviluppare cambiamenti efficaci dell'azione didattica.

#### 4° anno - 1998 - Costruzione dello sportello sulla lingua straniera con funzione di:

- conoscenza dei processi
- esplicitazione dei bisogni formativi
- assistenza/tutoraggio
- confronto tra docenti, formatori, esperti
- monitoraggio
- raccolta e produzione di materiali didattici
- documentazione/archivio.

#### Metodologia

La metodologia che sta alla base del progetto è quella della *ricerca-azione*, di cui gli elementi portanti sono:

- confronto di punti di vista;
- individuazione del problema assunto nella sua complessità;
- forte motivazione iniziale e pro-

pensione al cambiamento;

- autentico coinvolgimento dei protagonisti: i docenti sono al contempo “oggetto” e “soggetto” della ricerca;
- possibilità di negoziazione del progetto;
- circolarità prassi-teoria-prassi.

Queste le strategie operative adottate:

1. Consultazione mirata, analisi e confronto anche attraverso strumentazioni quali griglie interpretative e descrittori di:
  - programmi scolastici
  - progetti didattici
  - libri di testo
  - materiali didattici
  - strumenti di valutazione.
2. Consultazione di esperti su problematiche specifiche.
- 3 a) Costruzione di una batteria di test per la misurazione oggettiva delle competenze degli alunni in uscita dalla scuola elementare e in ingresso alla scuola media;
- b) Somministrazione dei test in questione agli alunni (fine 5<sup>a</sup> elementare/inizio 1<sup>a</sup> media).
4. Predisposizione e raccolta di interviste e/o questionari di docenti, tesi a conoscere ed illustrare:
  - impostazione metodologica seguita;
  - “attese” sui livelli di competenze degli allievi, ecc.
5. Autoanalisi dei comportamenti attivati.
6. Predisposizione e somministrazione di test o questionari alle famiglie degli allievi per conoscere il punto di vista dell’utenza sull’insegnamento della L2 nella scuola di base.
7. Elaborazione di modelli, griglie interpretative e mappe per la descrizione delle possibili intersezioni tra la L2 e le altre discipline.
8. Organizzazione di specifici gruppi di lavoro e approfondimento sui contenuti della ricerca.
9. Elaborazione di progetti comunicativi per l’eventuale trasferi-

bilità delle indicazioni emergenti dalla ricerca.

### Valutazione

- I. Nello staff di coordinamento tecnico – mensile (verifica sistematica)
- II. Nei gruppi di lavoro – periodica (verifica intermedia)
- III. Negli incontri plenari – annuale (verifica sommativa)
- IV. A conclusione del progetto – finale (verifica conclusiva)

Trattandosi di un progetto di ricerca-azione, i momenti di verifica sono parte integrante e propulsiva dell’intero percorso, risultando scanditi su ciascuna fase dei vari segmenti attuativi.

La riflessione valutativa viene ovviamente ricondotta ai singoli nuclei da obiettivi che sono alla base del progetto.

### III. Punti di forza del progetto

Ogni esperienza di formazione contiene al proprio interno punti di “vulnerabilità” e punti di “eccellenza”, in grado di caratterizzarla e descriverla.

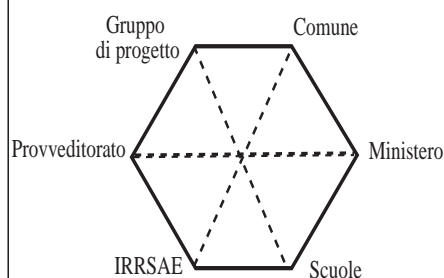
Far emergere queste linee di senso sottese può contribuire ad assegnare una struttura di identità più completa al progetto, facendone risaltare gli elementi di più promettente fertilità.

Vediamo di cogliere alcuni di questi elementi caratterizzanti il progetto di Parma.

#### 1. Struttura a rete dei soggetti coinvolti

Il progetto scaturisce, per così dire, dal basso, per volontà di un gruppo di docenti motivati, avventurosi, radicati in una sorta di spontaneo “teacher center” territoriale; eppure, fin dall’inizio la forte carica propulsiva si costruisce entro una logica di positive sinergie istituzionali, connettendo una pluralità di soggetti dell’amministrazione e aggregando volontà e competenze molteplici, secondo un “modello retico-

lare” del tipo seguente:



#### 2. Il gruppo di progetto

L’esperienza di Parma non avrebbe potuto concretizzarsi, come già si è sottolineato, se non grazie ad un gruppo di docenti affiatato, dialettico e problematico e, soprattutto, desideroso di essere protagonista in prima persona del proprio percorso di autoformazione professionale.

Nel gruppo erano presenti un po’ tutti gli elementi – *motivazione, interesse, simpatia, feeling, ideali, complicità, avventura, rischio, atmosfera* – capaci di trasformare un insieme casuale di persone (un “gruppo di destino” i cui componenti non si scelgono ma “esistono” per investitura burocratica) in un vero “gruppo di progetto” che ha un’identità, uno scopo, un’anima, una volontà e anche un cammino da compiere.

Il gruppo di progetto è dunque il cuore di questa esperienza.

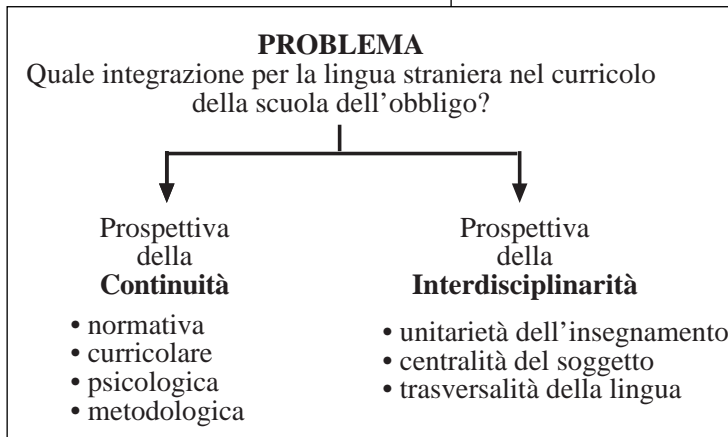
E nei linguaggi, troppo spesso usurati, con cui si confeziona il progetto scolastico, appare sempre più indispensabile riuscire ad esplicitare ed argomentare il modo di pensare e di attuare la progettualità.

Progettare è poter essere, agire, mutare. È volersi mettere in viaggio per approdare, forse, in terre sconosciute, muniti di una mappa che non contiene soltanto schemi, obiettivi, metodi e percorsi ma piuttosto modi di pensare la scuola, le nostre radici nel mondo, le forme culturali, le strutture della relazione e dell’organizzazione.

Per questo un gruppo di progetto è destinato a percorrere sentieri impervi e faticosi.

Non c'è cambiamento senza fatica, senza sradicamento.

Il gruppo parmense è partito da un problema concreto, dandosi coordinate di lavoro il più possibile precise, secondo lo schema seguente:



Esplicitare la direzione verso cui tendiamo e la nostra tabella di marcia è importante per sapere a che punto siamo e dove stiamo andando.

Ma tutto questo sarebbe inutile se il gruppo non sapesse riconoscersi nel proprio stato nascente, dando – per così dire – le ali a quella spinta magmatica al cambiamento che la realtà, sempre complessa e contraddittoria, fortemente suggerisce.

### 3. La ricerca-azione

Semplificando al massimo, due ci sembrano i modelli più utilizzati nello spazio della formazione: quello direttivo-tecnicistico (che opta per modalità essenzialmente cognitive) e quello della *ricerca-azione* (che opta per modalità tipicamente civistiche). Possiamo caratterizzarli per alcuni elementi essenziali:

#### **Modello direttivo tecnicistico**

lezione degli esperti

#### **Modalità lineare**

(TOP-DOWN)

approccio per risposte

#### **Modello della ricerca-azione**

investigazione delle esperienze

#### **Modalità circolare-reticolare**

approccio per domande

Nel primo caso si parte dall'assunto che di fronte a determinati problemi insorti nei territori dell'educazione, esistano soluzioni individuabili.

Gli esperti hanno appunto il compito di introdurre quegli elementi

teorici innovativi che i docenti dovranno trasferire nelle concrete realtà di lavoro, secondo una logica lineare (top-down) di adattamento sul

campo delle cognizioni reperite sul versante teorico.

Questa modalità formativa infonde una certa sicurezza ai protagonisti dell'esperienza sostenuti dalla consapevolezza che è sempre possibile rintracciare qualche positiva soluzione al problema affrontato. Anche se poi la risposta è fabbricata "altrove" e non sempre si rivela congrua alla complessità della situazione, con il rischio di far lievitare nuove frustrazioni nell'inevitabile impatto con la realtà.

Nel secondo caso, quando si scelgono percorsi fondati sulla ricerca-azione, si parte dall'enucleazione di un problema concreto, strategico, intricato, rispetto al quale non sono ammesse soluzioni scontate.

Le domande che ci si pone rappresentano un gorgo insieme emozionale e cognitivo che crea tensione, turbolenza, movimento, fatica, coinvolgimento personale.

La meta non è mai visibile, il percorso appare accidentato e tortuoso.

Bisogna accettare la consapevolezza che ci si muove entro una nebulosa dove le dimensioni del "rischio" e dell' "incertezza" stan-

no di casa.

Sono richieste attitudini civistiche, qualità dinamiche, approccio sistemico e plurilineare, capacità di *problem solving*, cultura della flessibilità e disponibilità al cambiamento.

Le soluzioni non sono date dall'alto, ma vengono costruite dal basso attraverso processi circolari di: negoziazione, ipotesi, ricerca, autoanalisi, sperimentazione, verifica, validazione, ricusazione, *transfert*.

L'investigazione concerne il doppio binario: *processi attivati e conoscenze disponibili*, applicati a contesti e casi concreti, in un crescendo di congetture, inferenze, derivazioni che prende la forma di una spirale, a tratteggi continui e talvolta spezzati, dell'apertura al nuovo. Il gruppo s'interroga e avanza a tentoni (*tâtonnement*), per prove ed errori, scrutando se stesso.

La scelta della ricerca-azione sottende la volontà di riassegnare alla scuola una funzione cruciale nella ri-progettazione della propria identità complessiva.

C'è una grande ricchezza nell'epistemologia delle prassi che è territorio di esclusiva pertinenza scolastica.

Di questo i gruppi di progetto come quello formatosi a Parma hanno una forte consapevolezza.

Smontare e rimontare i pezzi della propria identità è riappropriarsi della nostra immagine e potenziarne la visibilità all'esterno. In tal modo concetti-chiave quali "progetto", "territorio", "autonomia", "ricerca", perdono un po' della loro chiacchierata fumosità per materializzarsi in realtà forti, in avventure empatiche di grande spessore culturale e civile.

Attraverso biografie e testimonianze locali come quella tracciata nell'esperienza di Parma, crediamo che la scuola dell'autonomia stia – e da tempo – decollando alla grande.

di Anna Bonora

## Scrittura e lettura secondo il modello atelier

**Da alcuni anni nel nostro Istituto si è intrapresa una ricerca in ambito disciplinare tesa allo studio e alla diffusione di modelli e approcci generatori di una forte motivazione alla scrittura e alla lettura**

### L'atelier di scrittura creativa

#### Premessa

Gli atelier di scrittura, entrati nelle scuole U.S.A fin dagli anni 20, hanno cominciato ad imporsi negli anni 70 in Francia per merito di E.Bing e poi di J.Ricardou. Proprio in questo ambito, da quattro anni, nel nostro Istituto è in atto una ricerca, tesa allo studio di un modello generatore di una particolare motivazione per la scrittura e la lettura. Pur riconoscendo come matrice di fondo le intuizioni e le indicazioni degli studi francesi, il gruppo di studio Irrsae ha percorso proprie strade di riflessione sui problemi della testualità e propri percorsi contenutistici. Dopo un periodo iniziale di conoscenza, apprendimento e ricerca di alcuni modelli di atelier di scrittura praticati nella nostra regione, si è lavorato per mettere a punto un progetto che unisse due percorsi: quello della scrittura creativa e quello della lettura espressiva secondo un approccio che ne facesse vivere il processo in una situazione di apprendimento di gruppo alla presenza di un animatore, con attività segmentate per livelli e graduate per difficoltà. La formazione è stata rivolta ad inse-

gnanti di ogni ordine e grado di scolarità.

#### Ipotesi teoriche

Il desiderio di scrivere: come farlo sorgere, come mantenerlo: questo il problema in cui s'imbatte la scuola già dai primi anni di scolarità. Già il Freinet aveva introdotto spazi di lavoro sulla scrittura che puntassero più fortemente a contenuti motivanti; l'intuizione pedagogica e la pratica didattica del grande maestro francese poneva il testo libero come uno degli elementi di rottura con una scuola "a senso unico", con percorsi chiusi e obbligati, lontani dalla vita e dalle esperienze degli studenti.

E. Bing, oltre a proporre contenuti motivanti, ha pensato che si possa insegnare a scrivere con modalità lavorative non dissimili da quelle praticate negli atelier di pittura, di scultura, di musica; a scrivere si può imparare proprio come si impara un qualsiasi lavoro.

#### Descrizione

##### Obiettivi

- innescare un processo virtuoso: dare una forte motivazione all'insegnante sulla scrittura perchè sia, a sua volta, portatore di motivazione;
- creare un vero bisogno, una motivazione vera di scrivere e leggere: è la finalità del metodo dell'atelier di scrittura. Perchè ciò avvenga occorre che ...;
- proporre la scrittura come processo graduale e naturale di acquisizione di abilità;
- far vivere una dimensione di scoperta concreta delle proprie potenzialità comunicative ed espressive;
- far esperire all'insegnante un percorso di scrittura che faccia comprendere l'importanza di coltivare le abilità apprenditive e cognitive

in un contesto che esalti l'intelligenza delle emozioni.

#### Contenuti

Il modello atelieristico messo a punto mira a costruire un percorso pensato in "continuità", in cui i primi due o tre livelli fanno lavorare il gruppo sulle *funzioni* linguistiche e in cui da uno scrivere esplorativo che utilizza semplici strutture organizzative del pensiero si passa via via ad uno scrivere più strutturato e con modalità organizzative più complesse. Nell'atelier si privilegiano, all'inizio, atti linguistici che sviluppano progressivamente dapprima la funzione personale del linguaggio, poi la funzione descrittiva ed, infine, quella euristica. Poichè in atelier l'atto di scrittura si coniuga immediatamente con l'atto di lettura ad alta voce, chi partecipa sperimenta il piacere del suono del proprio testo ed una particolare qualità di rispecchiamento: quello di dare e di ricevere un ascolto "decifratario e religioso". Ognuno è rispecchiato, infatti, positivamente e l'ascolto, che ne è lo strumento fondamentale, serve anche per apprendere perchè chi lavora in atelier è esposto a vari modelli formali e contenutistici e, quindi, si può dire che è in uno stato di perenne e "naturale" apprendimento.

La dimensione contenutistica è fortemente vincolata agli schemi cognitivi ed emotivi espressi dal gruppo. Ciò significa che ogni percorso contenutistico- fatto salve le finalità di fondo- va pensato appositamente per quella particolare realtà, per quel particolare gruppo.

#### Tempi

Il percorso di scrittura prevede quattro livelli d'intervento forma-



*tivo*: i primi due livelli si attestano su percorsi di scrittura che lavorano sulle funzioni linguistiche e sono tese a dare una strumentazione di base; il terzo livello lavora sulla *fiction*, sul mito; il quarto livello lavora sul genere letterario. Ogni livello prevede *cinque o sei incontri* con sedute di scrittura di 4 h.

### Fasi

Lo schema d'intervento comprende le seguenti fasi:

- spiegazione e riflessione sui contenuti, sulle scelte metodologiche, sui problemi dalla scrittura,
- proposta dello stimolo o degli stimoli letterari, visivi, acustici, cinestesici ...,
- produzione di scrittura,
- lettura delle produzioni,
- lavoro sul testo,
- lavoro di riflessione sull'operatività agita,
- lettura conclusiva di poesie o testi risonanti le tematiche affrontate in atelier.

La fase di riflessione sui problemi della testualità, nel modello Irrsae, è molto importante e trova nei vari momenti dell'atelier occasioni e spazi più o meno dilatati.

### L'atelier di lettura espressiva

#### Premessa

Nel nostro Istituto, da quattro anni, si attivano atelier di lettura espressiva rivolti agli insegnanti di lingua 1, 2 e 3, di ogni ordine e grado che hanno frequentato gli atelier di scrittura; per gli insegnanti di scuola materna sono stati proposti sotto il nome di "Corpo e Voce". Nell'anno 1998 sono stati tenuti atelier, per gli insegnanti di lingua 2 (francese ed inglese) in cooperazione con gli attori di madre-lingua.

La ricerca, in questo campo, è nata in proprio, quando gli insegnanti, che avevano partecipato agli atelier di scrittura creativa, chiedevano di voler vedere applicata anche alla lettura una moda-

lità atelieristica così da sortirne percorsi altrettanto motivanti per gli studenti. Esperienze precedenti di attività laboratoriali sulla lettura espressiva, che tenevano conto degli apporti delle discipline linguistiche e delle ricerche in campo della sonorità della lingua, sono state proposte, studiate e mano a mano perfezionate nei loro vari aspetti.

#### Ipotesi teoriche

Porsi il problema di come avvicinare gli alunni alla lettura, mantenendone intatto e duraturo il loro interesse è porsi un problema molto serio che è, in fondo, quello di come favorirne un ruolo più attivo, da protagonista nel processo e nelle dinamiche della lettura, essendo altamente complesso l'intreccio di abilità cognitive, mnestiche ed emotive che l'atto di lettura richiede.

Anche nel Documento dei Saggi viene ribadita l'importanza, nell'ambito della lettura, della "messa in atto di tecniche ...che esigono capacità di concentrazione e riflessione. Ma la lettura va intesa e sollecitata anche come emozione immediata e bisogno-piacere inesauribile, come scoperta di un libro che stimola la ricerca di altri libri. Accanto all'esperienza tradizionale del lettore catturato dal testo si dovrebbe anche coinvolgere i giovani nell'esperienza del *lettore partecipe-cooperante*, del *lettore attore* e, al limite, del *lettore autore*."

La lettura espressiva è un momento importante di un'estetica del piacere testuale e, quindi, deve trovare un ampio spazio nella programmazione linguistica; R. Barthes definisce la lettura espressiva come scrittura ad alta voce e come terza scrittura (seconda è quella gestuale). In un atelier di Lettura espressiva si pongono in primo piano tutte quelle parti della testualità trattate spesso di sfuggita o non considerate, cioè l'uso della voce, le strutture intonazio-

nali, la grana della voce, gli accenti, il ritmo, l'onda musicale della frase.

Avvicinare gli alunni alla lettura espressiva attraverso una metodica atelieristica significa innanzitutto far loro esperire una forte dimensione emotiva e, anche, farli vivere l'acquisizione di abilità con un percorso di difficoltà molto graduale.

In atelier si passa, infatti, da un'iniziale partecipazione di carattere eminentemente cooperativo proprio di un atto di una lettura collettiva a quella di carattere fortemente attoriale quando tecniche vocali e intonazionali, di ritmica frasale, i problemi testuali siano man mano interiorizzati attraverso una dimensione di gioco.

L'apprendimento della lettura espressiva è un processo di lunga durata che dovrà interessare i vari ordini di scuola, tenendo scanditi i momenti operativi di atelier come momenti di avvicinamento agli autori e di approfondimento del possesso delle tecniche fonatorie ed articolatorie del linguaggio. L'immersione in una situazione stimolante, il perdurare di stimoli letterari scelti secondo l'idea-base che si vuol portare avanti, l'ascolto attivo, collettivo ed individuale, sono gli aspetti più significativi di un percorso in verticale.

#### Obiettivi

- perfezionare le abilità di gestione della testualità orale e scritta,
- imparare a pensare ad un percorso di carattere disciplinare con modalità filogenetiche,
- imparare a gestire percorsi formativi che esaltino l'emozione.

#### Il percorso

La lettura impegna una serie di abilità di carattere cognitivo, emotivo, mnestico, di natura assai complessa; nell'atelier tutte le abilità messe in gioco vengono segmentate in sotto-abilità ed eserci-



tate in modo piacevole ma coerente, dapprima in modo analitico e poi in modo sintetico.

Il percorso di formazione prevede, per ogni livello, delle sedute strutturate; l'animatore introduce l'attività chiarendo gli obiettivi, le fasi, le problematiche che saranno affrontate. Poi il canovaccio dell'attività per l'acquisizione del saper fare nella lettura prevede le seguenti scansioni:

- lavoro sul genotesto ovvero sulla grana della voce,
- atto performativo conclusivo,
- lavoro sul fenotesto o sulla fenomenologia dell'emozione attraverso la voce,
- atto performativo conclusivo,
- lavoro sulla ritmica e sulla sonorità del testo,
- atto performativo conclusivo,
- lavoro per il miglioramento della coordinazione oculo-uditiva- vocale-cinestesica della lettura,
- atto performativo conclusivo,
- lavoro sulle problematiche

testuali: la struttura semantica oppositiva, il lavoro di previsione, il problema delle inferenze, le strutture retoriche formali di alcuni generi letterari,

- atto performativo conclusivo.

Il canovaccio dell'attività presenta contenuti che, nel primo livello, sono di difficoltà di grado zero; in seguito c'è una graduale ascesa di difficoltà.

### **Tempi**

Si prevedono due livelli di formazione con 5 o 6 incontri ciascuno. L'atelier è una modalità di formazione concreta, operativa in cui la partecipazione all'impresa d'apprendimento è individuale ma avviene in un contesto di gruppo; attraverso il gruppo si partecipa, infatti, alle attività proposte dall'animatore in maniera diretta, attiva. Occorrono perciò tempi più dilatati e perduranti, pur in presenza di stimoli selezionati e calibrati così che il lavoro individuale e collettivo proceda sempre con

speditezza.

L'apprezzamento di questi corsi di formazione da parte dei docenti di tutta la regione è stato finora molto lusinghiero; tuttavia, poiché la domanda di formazione in questo campo è molto alta mentre basso, per ovvi motivi, è il numero (25-30 circa) di insegnanti che, in ogni atelier, può venir raggiunto, non ci è stato possibile seguire tutti gli esiti e le ricadute nella didattica. Ci risulta comunque sia dalle testimonianze degli insegnanti formatori, che in questi anni hanno condotto esperienze nelle varie scuole e continuano a tenere contatti con l'IRRSAE ER, sia dall'invio spontaneo, da parte di numerosi docenti, dei risultati del loro lavoro, che la metodologia atelieristica applicata alla lettura inneschi processi di forte motivazione all'apprendimento e favorisca la crescita della voglia di leggere. ■

### **Pubblificazioni IRSSAE sul tema della formazione**

Cappelli Editore

C. Ziglio (a cura di), *Metodologia comparativa e formazione dei docenti*, Bologna, 1986

P. Calidoni (a cura di), *La formazione in servizio per la qualità della scuola*, Bologna, 1989

F. Piazzini (a cura di), *La didattica breve del latino. Esperienze e ricerche didattiche*, Bologna, 1993

Nicola Milano Editore

A. Luisi, L. Lelli (a cura di), *Lingua italiana nella scuola primaria*, Bologna 1992

A. De Flora (a cura di), *Matematica nella scuola primaria*, Bologna 1993

C. Marchi Trevisi (a cura di), *Scienze nella scuola primaria*, Bologna, 1992

M. Bertacci (a cura di), *Educazione motoria nella scuola primaria*, Bologna 1992

V. Ventura (a cura di), *Educazione al suono e alla musica*, Bologna 1993

M. Calore (a cura di), *Educazione all'immagine*, Bologna, 1993

Editori diversi, documenti e ricerche

F. Nanetti (a cura di), *Fare formazione a scuola*, Bologna, 1996

Pacchetto formativo DECOMI:

A. Luisi (a cura di), *Descrizione*, Bologna, 1996

A. Luisi, *(Comparazione)*, Bologna, 1996

A. Luisi (a cura di), *Misurazione*, Bologna, 1996

I. Mattozzi, V. Guanci (a cura di), *Insegnare ad apprendere storia*, Bologna 1995

F. Marostica (a cura di), *Apprendimento e cultura storica*, 1997

I. Summa (a cura di), *La formazione dei direttori didattici per la scuola dell'Autonomia*, Bologna, 1997

P. Senni (a cura di), *Individualizzazione*, Torino, 1997

## La formazione dei formatori della scuola dell'infanzia

di Mauro Cervellati

**Gli obiettivi del sapere, saper fare e saper essere si coniugano concretamente nella consapevolezza di sé e del proprio ruolo, nella gestione dei rapporti interpersonali, nello sviluppo di competenze.**

L'esperienza di cui riferisco riguarda la formazione dei formatori della scuola dell'infanzia nella regione Emilia Romagna curata dall'IRRSAE Emilia Romagna, a seguito dell'emanazione degli Orientamenti per la scuola materna. Per motivi di spazio, ritagliamo, in questa sede, due questioni nodali dell'esperienza formativa che riguarda **i contenuti e le metodiche** che si sono volute privilegiare.

### I contenuti della formazione

Raggruppiamo in cinque blocchi i contenuti che sono stati affrontati durante i corsi per la formazione dei formatori:

- 1 - Il ruolo del formatore
- 2 - Le competenze comunicativo-relazionali
- 3 - La progettazione nel testo degli Orientamenti
- 4 - Le metodiche nella formazione
- 5 - I campi di esperienza.

Il ruolo del formatore nell'aggiornamento si è andato via via disegnanando nell'alternanza di momenti di approfondimento teorico e di esperienze sul campo.

Dall'intrecciarsi dei due piani è poi emersa una riflessione a spirale che ha condotto ad una maturazione continua riguardante il senso del formare, l'identikit del formatore e gli strumenti, i metodi e le tecniche per la formazione.

Sulle tematiche inerenti la comunicazione e la relazione sono immediatamente balzate in primissimo piano nel quadro delle richieste dei corsisti, le questioni scottanti del rapporto interpersonale all'interno di un gruppo.

Per questo motivo, ampio spazio è stato dedicato alle tecniche per la gestione e la conduzione di gruppi adulti e alla loro sperimentazione, utilizzando *simulate, role-playing, esercitazioni varie*.

La progettazione e tutte le tematiche presentate nel quarto capitolo degli Orientamenti sono state oggetto di studio e trattazione.

Didattica e organizzazione, programmazione, progettazione, curriculum, valutazione-verifica, documentazione: per ciascuno di detti ambiti si sono alternati momenti teorici e attività pratiche, unitamente all'analisi di materiali e strumenti provenienti da esperienze concrete.

### Le competenze del formatore: quadro di sintesi delle competenze-conoscenze

Rispetto all'expertise, cioè alle competenze-conoscenze richieste al formatore, abbiamo riordinato e organizzato i dati raccolti in tre blocchi emergenti:

- a) Competenze psico-relazionali-comunicazionali
- b) Competenze progettuali e organizzative
- c) Conoscenze relative ai nuovi Orientamenti

### a) Competenze comunicativo-relazionali

*Verso se stesso* -il proprio ruolo  
Trasparenza di sé, conoscenza delle proprie motivazioni, istanze personali, risorse, limiti, possibilità

*Verso i colleghi* -il proprio ruolo  
Supporto - Assistenza - Coordinamento in relazione all'altrui ruolo VERSO I SUPERIORI -i ruoli nella logica della triangolazione Co-operazione.

Al fine di:

- animare il gruppo
- condurre il gruppo
- facilitare la riflessione sulla propria realtà lavorativa
- gestire le dinamiche del gruppo

### b) Competenze progettuali e organizzative

Capacità di:

- Raccogliere i bisogni formativi
- Analizzare i bisogni formativi
- Progettare un percorso di formazione
- Organizzare un percorso di formazione
- Documentare
- Svolgere la funzione di sensibilizzatore (nel Circolo, nel Plesso...)
- Approntare strumenti e materiali didattici per i corsisti
- Selezionare strumenti e materiali didattici
- Organizzare l'autogestione in un gruppo di lavoro

### c) Conoscenze

- Approfondimento dal testo dai nuovi Orientamenti con particolare riguardo a:
  - Dimensioni dello sviluppo
  - Progettazione e curriculum
  - Campi di esperienza
  - Organizzazione scolastica

- Documentazione
- Osservazione

Alcune metodiche sono state particolarmente approfondite: la ricerca azione e l'istruzione al sosia.

Con la ricerca-azione si è proceduto alla analisi di esperienze per riflettere e confrontare i risultati e le diverse strategie.

“L'istruzione al sosia” un metodo per l'analisi dell'esperienza, è stato utilizzato e vissuto dalle formatrici che ne hanno fatte proprie le valenze formative, sperimentando in prima persona i sensi, le ambiguità, le controindicazioni di alcuni comuni comportamenti e atteggiamenti dell'insegnante.

Infine i campi di esperienza.

Non si è pensato di “formare” esperti disciplinari ma di aprire strade di ampliamento, di analisi e di approfondimento epistemologico. Sono stati forniti strumenti per la lettura di esperienze di campo (analizzatori, chiavi epistemologiche e metodologiche). Sono emersi contributi per intendersi sui significati di area, ambito disciplinare, pre-disciplinare, campo di esperienza, alfabeto, disciplina, linguaggio, sistema simbolico culturale.

## **Le metodologie formative**

Passiamo rapidamente in rassegna

le metodologie formative utilizzate.

Dalla classica relazione frontale dell'esperto (tempo di docenza) al *confronto aperto con il relatore*, a volte organizzato prevalentemente in una sorta di intervista pre-pensata nata dai fruitori.

Dal lavoro di gruppo tematizzato al lavoro di gruppo finalizzato alla discussione. Dalla simulazione al role-playing, nella gestione dei gruppi o per il confronto. Fino a formule più articolate come il passaggio da un primo momento di problematizzazione in piccolo gruppo ad un secondo momento assembleare di tipo formativo ed insieme informativo.

O come alcuni esempi di *corso-ricerca* guidati da esperti-tutor in piccoli gruppi di formatori-corsisti. E infine, per l'analisi dei campi di esperienza, l'uso dei “laboratori” in cui è stato possibile immergere i partecipanti nelle esperienze attive relative al campo specifico.

Da sottolineare l'attenzione rivolta alle metodiche induttive che, dall'esperienza, hanno condotto alla emersione di principi pedagogici.

La riflessione valutativa sull'efficacia delle scelte metodologiche sperimentate ci porta ad affermare che i formatori hanno privilegiato, sul piano del gradimento, metodi tendenti al coinvolgimento, all'interazione, alla co-gestione.

Vincono i metodi che pongono in

situazione, che decentrano l'agire sui corsisti, che accentuano l'incontro con le problematiche specifiche vissute dai soggetti in formazione.

Probabilmente il motivo va ricercato nel considerare gli utenti del corso (i formatori) soggetti realmente centrali del percorso formativo.

In tale prospettiva va intesa l'idea di percorsi che dall'esperienza (prassi) passino alla riflessione teorica (teoria) per rientrare nella nuova esperienza (prassi) con tutto l'arricchimento ricevuto dai due momenti precedenti.

Burgoyne e Cunningham hanno elaborato un interessante contributo che pone in relazione le metodiche con i diversi ruoli del formatore.

Classificazione dei diversi metodi in funzione dei vari ruoli della relazione pedagogica previsti dal modello di Burgoyne e Cunningham.

Essi tentano di classificare i ruoli del formatore (docente, animatore, coordinatore, agevolatore) con una serie di metodi particolarmente funzionali ai vari ruoli.

Naturalmente l'ottica non può essere letta in termini di rigidità.

Siamo a sostenere la flessibilità di ciascun approccio metodologico e la possibilità di connessione con diversi e variamente modulati ruoli del formatore.

Nell'ambito delle attività della D. B. sono stati prodotti molti materiali didattici (oltre trecento titoli), nei seguenti ambiti disciplinari o transdisciplinari: recupero nelle varie materie, italiano, storia, filosofia, lingue straniere, diritto e economia politica, lettere classiche (latine e greche), varie discipline tecniche e scientifiche. Questi materiali, elencati in un catalogo tematico che può essere richiesto all'IRRSAE E.-R., possono essere impiegati separatamente o assemblati in veri e propri “pacchetti formativi”, in relazione a esigenze specifiche. Si possono ottenere rivolgendosi alla segretaria sig.ra Silvana Mascaro (tel. 051/ 227669), la quale a seconda della disponibilità potrà inviarli o renderli disponibili per la riproduzione. Le scuole di regioni diverse dall'Emilia e Romagna possono farne richiesta presso le sedi dei rispettivi IRRSAE. Per consulenze, prenotazione e strutturazione di corsi d'aggiornamento, contattare il prof. Francesco Piazza tramite la Sig. ra Mascaro, oppure scrivere all'indirizzo telematico: [piazza@kidslink.bo.cnr.it](mailto:piazza@kidslink.bo.cnr.it)

Tutti gli ipertesti ed alcuni dei materiali cartacei sono in rete e la loro distribuzione gratuita avviene attraverso la rete telematica all'indirizzo WWW in INTERNET dell'IRRSAE E.-R.: <http://arci01.bo.cnr.it/irrsaer>

## Un modello di formazione per l'apprendimento significativo

di Maria Famiglietti

***Dall'educazione tecnica arriva un modello di insegnamento/apprendimento articolato in varie fasi ed esportabile alle altre discipline, centrato sul cambiamento cosciente e sulla stabilità dei comportamenti.***

Al momento del mio ingresso in IRSSAE (1991) avevo già da diversi anni elaborato, applicato e diffuso attraverso varie pubblicazioni un modello di formazione fondato sul superamento della lezione frontale e mirato alla presa di coscienza da parte del soggetto dello scarto di apprendimento che si registra tra la situazione iniziale (produzione in ingresso) e la produzione in uscita. Tale modello veniva da me applicato con insegnanti di tutte le discipline sia in corsi di aggiornamento nazionali, provinciali e distrettuali, sia a livello di Collegi dei docenti, sia in situazioni di ricerca/azione nelle classi in affiancamento a insegnanti di diverse discipline. Inoltre, fra il 1986 e il 1990, avevo curato una attività sul territorio campano e siciliano centrata sulla dispersione scolastica. Nella mia attività presso l'IRSSAE ho di conseguenza proseguito nella messa a punto e nella applicazione di questo modello di formazione, coniugando le attività istituzionali di ricerca con gli interventi operativi sul territorio e interessandomi in particolare sia delle problematiche della verticalizzazione (scuole comprensive), sia dell'insegnamento individualizzato in situazioni di difficoltà di apprendimento, sia operando al di

fuori del territorio in attività di lotta alla dispersione con i corsi CEE attuati nelle zone della Campania e della Sicilia.

### **Articolazione del modello formativo**

#### **1. Analisi epistemologica della disciplina**

al fine di individuarne i concetti fondanti e determinare in che modo viene costruita la conoscenza di tali concetti. Ad esempio, riflettendo sul campo specifico dell'educazione tecnica emerge il concetto di produzione: dunque qualcosa di materiale o oggettivo che si trasforma. Il problema è quindi riuscire a far in modo che l'alunno possieda modelli mentali basati su criteri determinati per raccogliere i dati, sistemare le conoscenze, al fine di costruire conoscenza nell'ambito della materialità/oggettività. Analogamente dobbiamo fare in modo che il soggetto in apprendimento sia in grado di appropriarsi di modelli mentali idonei a cogliere le procedure di un processo produttivo, sistemando le relazioni fra le parti e gli eventi fino a giungere alla formalizzazione grafica, scrittografica e verbale dell'intero flusso.

L'acquisizione di questi due fondamentali tipi di modelli mentali può avvenire solo "azzerando" inizialmente le difficoltà di contenuto, applicandoli cioè ad oggetti e processi elementari che rientrano nella diretta esperienza degli alunni, affinché essi possano maturare l'attitudine all'applicazione che viene poi gradualmente effettuata su oggetti e processi più complessi.

**2. Messa a fuoco di strumenti formativi** (grafi, tabelle, diagrammi

*ecc.) che visualizzano le operazioni mentali*

attraverso cui ci si rapporta con la realtà, al fine di mettere a punto modelli logici che permettano di riconoscere per analogia processi produttivi via via più complessi ma riconducibili ad una medesima sequenza logica. In altre parole, si tratta di guidare gli alunni a costruirsi dei veri e propri programmi mentali da applicare in contesti conoscitivi diversi ma concettualmente affini.

**3. Elaborazione e messa a punto del curricolo di unità didattiche**, che poggia su uno zoccolo duro di UU.DD. - chiave in cui si mettono a fuoco gli strumenti e i modelli, e lungo il quale si snodano i contenuti di base della disciplina. In tale curricolo gli obiettivi formativi conseguiti in una U.D. divengono prerequisiti per quelle successive.

#### **4. Determinazione di una struttura dell'U.D.**

che prevede, per ottenere il livello di partenza, tre condizioni: l'azzeramento delle difficoltà di contenuti; la non ambiguità, da parte del docente, nella formulazione della consegna; il non inquinamento con richieste o offerte di spiegazioni.

#### **5. Tecniche di socializzazione.**

Una volta ottenuto il livello di partenza (L.P.), l'insegnante mette in opera la socializzazione, utilizzando differenti modelli in funzione del contenuto dell'U.D. Fra questi, quello più significativo è la TA.CO.CA. (TAbella COntrofronto CAmpione) che consiste, di fronte alle risposte degli alunni alla consegna, nell'individuare la risposta più povera come quantità di parole che abbiano significato pieno e

## Apprendimento significativo

assumerla come campione, invitando gli alunni a confrontarsi con essa, per somiglianza o differenza delle proprie risposte, in un processo di confronto mentale che porta ad arricchire la risposta sia sul piano linguistico sia sul piano concettuale. In tal modo gli alunni considerati maggiormente in difficoltà vedono valorizzata la propria produzione e tutti contribuiscono a costruire insieme una produzione ben più ricca di quelle di ciascuno.

### 5. Applicazione di tecniche di insegnamento individualizzato.

A fronte dei differenti stili e ritmi di apprendimento (alunni che sono in grado di operare in autonomia; altri che necessitano di suggerimenti, altri ancora che devono essere costantemente

seguiti), l'insegnante elabora per i primi attività differenziate di messa a punto e applicazione degli strumenti formativi, mentre segue personalmente gli altri, rendendo autonomi man mano quelli che maturano sicurezza nell'operare, e affianca sistematicamente gli alunni più deboli.

### 6. Il diagramma di misurazione dello scarto di apprendimento.

A seguito degli interventi di socializzazione e di sistemazione dei dati e costruzione della conoscenza viene proposta una seconda consegna che sia analoga alla prima per quanto riguarda le operazioni logiche coinvolte. I ragazzi, in maniera consapevole forniscono una produzione che costituisce il loro livello di uscita. Vengono guidati a confrontare

questo livello con quello di partenza attraverso la costruzione di una diagramma che consente loro di misurare lo scarto di apprendimento e di individuare il momento (o i momenti) che lo hanno determinato (vedi fig. 1).

### 7. Debriefing.

Questa fase va effettuata a conclusione di ogni intervento didattico e consiste in una discussione aperta, stimolata dall'insegnante, in cui gli alunni rivivono le fasi dell'esperienza e riflettono su "che cosa" ha determinato un cambiamento cosciente nei loro comportamenti. Ciò è di fondamentale importanza per l'insegnante al fine di valutare l'efficacia di differenti stili di insegnamento. ■

In ascissa vengono riportate, mediante un modello fisso (1 ora, 2 ore ecc.), le ore di lezione impiegate per lo svolgimento dell'unità didattica e, in corrispondenza di ciascuna lezione, si riporta in sintesi l'intervento in essa effettuato.

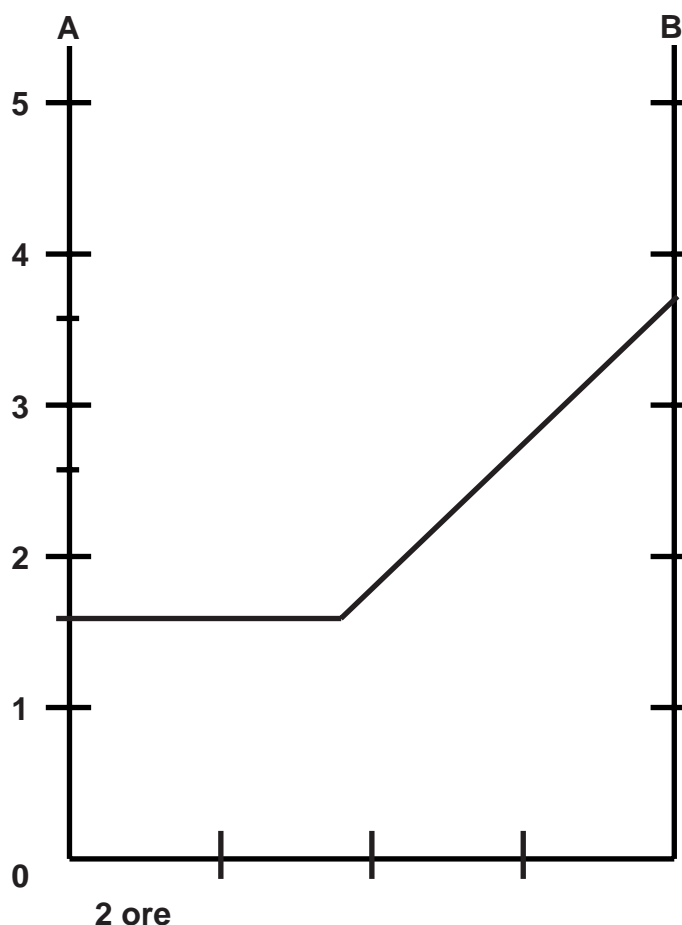
In ordinata viene riportata una scala graduata di valori crescenti da 0 a  $n$ , in cui ciascun valore corrisponde a un livello di performance riferito al criterio rispetto al quale il diagramma stesso si propone di misurare lo scarto di apprendimento.

Come si vede nella figura, nella costruzione del diagramma sono evidenziate due ordinate: quella di sinistra (A) si riferisce al livello di partenza, mentre quella di destra (B) riguarda i livelli di uscita.

La linea spezzata che unisce un punto posto in L. P. con un punto posto in L. U. indica la qualità del cambiamento e quando si è effettuato (vedi verticale all'ascissa).

Livelli L. P.

Livelli L. U.



## La prospettiva interattiva e costruttivista

di Armando Luisi

***Nell'ambito di un vasto progetto su Valutazione e Continuità è stato diffusamente sperimentato un modello formativo che valorizza le precoscienze e rivaluta lo studio individuale e l'apprendimento collaborativo.***

La formazione degli adulti professionalizzati pone problemi legati ai ruoli, alle persone che li rivestono, alla loro storia, alle loro conoscenze, ai contenuti, ai processi, agli obiettivi e ai metodi della formazione.

Molte questioni riguardano il rapporto che intercorre fra le singole persone e l'istituzione a cui appartengono e l'organizzazione in cui agiscono. La scuola elementare, per esempio, dal 1985 ha subito una serie di modifiche di programma e di strutture che hanno definitivamente sancito il superamento dell'insegnante unico e introdotto il team di docenti come unità organizzativa operativa.

Purtuttavia, le nuove norme non sembrano essere condizione sufficiente per passare dall'*io* al *noi*, dalle responsabilità individuali a quelle collegiali, da un insegnante che definisce e persegue *i suoi* scopi a una nuova figura di docente che persegue obiettivi *unitariamente* definiti. Appare evidente l'esigenza di far coincidere quanto più possibile i cambiamenti di struttura di un'organizzazione con quelli delle persone che ne fanno parte, tenendo presente, però, che questi ultimi sono costosi al pari, se non più, dei primi, anche se non si può parlare di costi economici, ma di costi umani.

### ***1. Le ragioni della formazione***

Dove il sistema lo preveda o le circostanze lo necessitino, occorre guidare la transizione dall'*io* al *noi*, senza che si perda la ricchezza delle individualità, evitando i rischi dell'omologazione, limitando il rifugio nella ricerca dell'oggettività a tutti i costi.

Se al centro dell'attenzione non si ritiene debba esservi più il singolo docente, occorre recuperare la dimensione del gruppo e dare senso al lavorare in team.

Sul piano delle *azioni di formazione*, questo potrebbe significare abbandonare quelle pratiche centrate sull'emergenza di *bisogni formativi individuali*, perché:

- l'accezione *bisogni* dà rilievo a ciò che manca, a una sete da saziare, a un vuoto da riempire;
- l'aggettivazione *individuale* tende ad esaltare le particolarità.

Occorre, dunque, andare alla ricerca di ragioni che possano essere adottate come adeguata spinta motivazionale. Esse, a nostro parere, non possono essere tutte interne al singolo ma devono riguardare anche la dimensione grupppale.

Perché questo si realizzi, occorre superare due grandi ostacoli: da una parte, la tradizione scolastica che ha fatto prevalentemente leva su decisioni individuali, dall'altra, l'ambiguità insita in certo linguaggio pedagogico, che non facilita certo la comunicazione.

Riteniamo che l'obiettivo primario dell'attività formativa in quelle situazioni in cui si stabiliscono patti fra operatori professionisti debba essere la *creazione di una cultura di base comune*.

Avere per obiettivo la cultura del gruppo significa elaborare insieme quadri di conoscenze, riferirli a valori condivisi, agire coerentemente nella consapevolezza che i

risultati dipendono dall'azione coordinata di tutti.

In questa prospettiva, viene meno il rischio della clonazione delle azioni, delle conoscenze e dei valori di riferimento, giacché quanto più è elevata la *condivisione* e quanto più affinate sono le metodologie in dotazione e le conoscenze possedute, tanto maggiore sarà il contributo che il singolo potrà assegnare alla società.

Con questo sommario sfondo teorico e culturale, si è sviluppata una iniziativa sperimentale di formazione sulle tematiche della *valutazione e della continuità*, che la DIRELEM ha affidato all'IRRSAE Emilia Romagna.<sup>1</sup>

### ***2. L'importanza di creare cultura di gruppo/scuola***

Da alcuni anni si sono diffuse nelle scuole iniziative di aggiornamento sulle *competenze comunicative e relazionali* e sul *lavoro di gruppo degli insegnanti*, a dimostrazione dell'avvertito senso di inadeguatezza da parte della scuola militante, rispetto alle richieste poste dalla scuola riformata.

Si è trattato, per lo più, di iniziative *stagionali*, sorte per saziare una fame improvvisa, presto soppiantata da altre *esigenze* che hanno di volta in volta preso il nome di "star bene a scuola", "educazione alla salute" ecc.

In tal modo, la tematica *gruppo di lavoro - relazione - comunicazione* è stata affrontata come un qualunque altro contenuto tipico dell'aggiornamento disciplinare, nella presupposizione che fosse sufficiente sapere qualche cosa sul gruppo, sulla comunicazione e sulle relazioni per poter transitare dal *lavoro in gruppo* al *lavoro di gruppo*.<sup>2</sup>

Accade, invece, che tutti i maggiori contenuti della formazione

dei docenti della scuola sottendono (o fanno emergere) il fenomeno del gruppo e le competenze comunicative e relazionali.

Questo fenomeno è reso ancora più evidente dalle disposizioni in materia di PEI e Carta dei Servizi. Perché la situazioni muti, occorre che si *ottimizzino le risorse* e si pervenga a un'elevata *efficienza globale* delle istituzioni scolastiche, sviluppando:

- la capacità di lavorare per progetti,
- l'interiorizzazione del concetto di cliente interno,
- una sostanziale integrazione delle prestazioni.

### 3. La prospettiva interattivo-costruttivista

La conoscenza è una costruzione che trae origine dalle osservazioni su ciò che esiste e invia segnali (gli oggetti) e su ciò che accade (gli eventi).

Attraverso osservazioni successive, si scoprono e raccolgono regolarità e attributi che costituiscono la massa delle informazioni intorno a un evento. L'organizzazione di questi dati costituisce il *concetto* (conservato a livello di rappresentazione).

Le diverse informazioni, raggruppate in una struttura ordinata e gerarchica, formano un punto di vista sul mondo.

La peculiarità del pensiero concettuale è il suo graduale allontanamento dal contesto locale, fisico e percettivo in cui le esperienze si realizzano, anche se questo distanziamento può essere ostacolato dalla *potenza* e dall'attaccamento ai contesti e ai risultati che le esperienze ivi vissute hanno prodotto.

Tutto il processo è condizionato dalla vita sociale, in particolare dal rapporto che si instaura fra le persone al cui interno non vi sono interferenze di autorità o di prestigio (cooperazione tra pari).

La cooperazione gioca un ruolo fattivo nel processo di sviluppo

personale perché è luogo di "riflessione e di coscienza di sé", perché permette di andare oltre l'esperienza immediata attribuendole un senso scientifico (oggettivo), perché è fonte di regolazione.

#### *Il sapere originario*

Il sapere elaborato in ambiente *naturale*, spontaneo costituisce il sapere *originario*, fortemente ricco sul piano dell'emozionalità, ma locale, generico, indistinto, diffuso. Si tratta di un sapere tipico della cultura orale, che si alimenta con l'esperienza. Chi partecipa a un corso di formazione si porta dietro i *suoi saperi* e li usa, anche inconsapevolmente, per filtrare i nuovi che il corso gli vorrebbe veicolare.

#### *Il sapere esperto*

Il sapere esperto è caratterizzato dalla sistematicità dei concetti e dalla loro coerenza. In questo caso, essi sono frutto di un'attività investigativa intenzionale e sistematica che si distanzia dalle circostanze di tempo e di luogo in cui si sviluppa il sapere *ingenuo*. Sono esplicativi e formalizzati.

In un corso di formazione, essi sono selezionati dallo staff dei formatori.

L'organizzazione delle relazioni fra i concetti può essere rappresentata sotto la forma di mappa concettuale. Una mappa è la massima sintesi di concetti e di relazioni fra concetti intorno a un determinato argomento, limitatamente alle teorie a cui viene fatto riferimento.

L'esperto della formazione, in questa prospettiva, non solo deve avere un'idea sui contenuti più significativi, ma deve anche *esplicitarla* per poter proseguire secondo l'itinerario che veniamo di seguito ad esporre.

### 4. Le condizioni per praticare la prospettiva interattivo - costruttivista (la previsione, la pro-

#### *grammazione, l'assistenza)*

La costruzione del sapere può seguire procedure euristiche o per ricezione: si può apprendere per trasmissione (lezione, libro di testo ...) o per scoperta (investigazione, ricerca ...). Nell'uno e nell'altro caso, però, l'apprendimento può essere meccanico o intelligente: la qualità dell'apprendimento non dipende tanto dalle procedure, quanto dalle connessioni fra i nuovi saperi e quelli già posseduti. È meccanico il nuovo apprendimento non collegato con le precedenti acquisizioni (in quanto tale è anche precario e può essere facilmente dimenticato). È intelligente l'apprendimento collegato (e in quanto tale è stabile e duraturo).

Un'attività formativa che voglia produrre effetti che durino nel tempo deve preoccuparsi di cercare i collegamenti fra i saperi attuali (spontanei) e quelli nuovi (esperti), per evitare che i due mondi coesistano e si sviluppino parallelamente senza interazioni.

Posto che il formatore dispone di uno dei due poli della questione, occorre chiedersi come possa conoscere l'altro (i saperi di cui i docenti sono già depositari).

Le mappe assumono un ruolo previsionale. Le matrici permettono di pensare al percorso e di programmarne la sua evoluzione.

#### *Conversazione clinica*

La genealogia della conversazione clinica risale alla psichiatria; ne ha fatto uso Piaget e, successivamente, è stata adottata all'interno della didattica per concetti<sup>3</sup>. Piaget si proponeva di indagare le modalità del pensiero infantile, di verificare se vi fosse distinzione fra mondo interiore e mondo esteriore e di capire i criteri con cui la realtà veniva spiegata dal fanciullo. Si può dire che Piaget cercava di rilevare le conoscenze spontanee dei bambini, anche se con uno scopo diverso da quello per cui noi andiamo a fare analogia rico-



gnizione durante i processi di formazione.

Per questa operazione egli privilegiava l'esame clinico perché il clinico può parlare con il malato seguendolo anche nelle sue risposte così da non perdere alcuna sua eventuale *idea delirante*.

Vi è, in sostanza, una particolare interazione fra il clinico e il suo interlocutore che consente al primo di acquisire informazioni sul secondo che non avrebbe potuto ricavare da test o dalla semplice osservazione. Chi conversa osserva al tempo stesso ed elabora nuove domande orientate dalle ipotesi che ha precedentemente formulato.

Se Piaget ha operato un primo trasferimento dalla clinica psichiatrica alla ricerca psicologica, è possibile giustificare un secondo trasferimento dalla psicologia alla didattica? La risposta ci sembra positiva per almeno tre ordini di questioni:

- a) la formazione è comunque un'operazione clinica, perché consiste nell'adattamento di indicazioni e conoscenze di carattere generale a situazioni particolari sempre diverse;
- b) fra docente e alunno esiste una sorta di estraneità cognitiva, di asimmetria cognitiva, così come tra lo psichiatra e il malato mentale, oppure tra lo psicologo sperimentatore e il suo soggetto indagato;
- c) la distanza fra i concetti sistematici e i concetti spontanei.

In questa cornice, la didattica è l'attività posta in essere per attivare l'insegnamento-apprendimento, per mettere in relazione l'oggetto dell'insegnamento (il sapere, le conoscenze) con il soggetto (l'alunno, il corsista, la persona che apprende).

L'oggetto della disciplina è sintetizzato nella mappa concettuale (cosa che consente di chiarire, conoscere e selezionare ciò che si vuole venga appreso).

Non resta che indagare ciò che chi

deve apprendere sa già in ordine ai nuovi contenuti.

È a questo punto che viene introdotta la conversazione clinica. Con essa si rilevano le conoscenze che nei corsisti sono derivate dalle pregresse letture, dall'appartenenza a gruppi sociali, dalle precedenti esperienze professionali, dalla vita familiare ecc. *La sua conduzione avviene seguendo uno specifico protocollo.*

L'esito della conversazione clinica è sintetizzabile nella *matrice cognitiva*. Essa può avere la stessa forma grafica di una mappa.

Il confronto tra la mappa concettuale e la matrice cognitiva permette di decidere le *mosse* successive, su che cosa insistere di più, che cosa correggere e che cosa tranquillamente saltare.

La costruzione della matrice consente di programmare gli interventi, modulando in maniera adeguata l'uso dei materiali di studio, le azioni del formatore e i tempi a disposizione.<sup>4</sup>

### 5. La struttura (il singolo, il gruppo, i formatori)

#### *Il singolo - il contratto*

Il contratto è stipulato sulla base di un documento che rende espliciti gli obiettivi della formazione, i contenuti, le operazioni e le fasi, i compiti e i tempi. Esso vuole anche far emergere gli obiettivi che ciascun corsista si propone e la percezione che ha degli scopi dichiarati dai formatori.

Il confronto fra *obiettivi dichiarati* e *scopi percepiti* permette di evitare equivoci e fraintendimenti e di fare chiarezza sui ruoli e sui compiti a ciascuno assegnati. L'operazione ha un suo carattere di ritualità e si svolge con una metodologia rigorosa tendente a garantire massima partecipazione.

#### *Il singolo - lo studio individuale*

Il contratto è l'occasione in cui si esplicitano tutti i caratteri del percorso formativo, compresi i requisiti di impegno e le disponibilità richieste ai partecipanti.

L'esito della formazione dipende anche dal fatto che i formandi siano disponibili:

- a farsi *coinvolgere* nell'esperienza;
- a *investire* oltre quello che viene detto e proposto durante la formazione organizzata;
- a *ricercare* un sapere condiviso all'interno del gruppo.

La disponibilità a studiare, da ciascuno dichiarata, non può essere intesa come generico impegno di studio, secondo astratte formule scolastiche. Essa è praticata (e sostenuta) utilizzando materiale di studio identico per tutti i corsisti e, poi, come impegno aggiuntivo di approfondimento individuale.

Per questa ragione, lo studio individuale è inizialmente assistito o guidato con la messa a punto, da parte dell'équipe di formazione, di un materiale di studio validato contenutisticamente e tarato per il tempo riconosciuto quale credito formativo.

#### *Il gruppo*

“Il gruppo di apprendimento offre ad ogni partecipante l'opportunità di perseguire uno scopo condiviso con altre persone. Per tale ragione è indispensabile che il suo funzionamento garantisca l'uguaglianza delle collaborazioni, per cui non bastano né l'esortazione fiduciosa del [formatore], né l'affermazione teorica di questa uguaglianza”.<sup>5</sup>

Le caratteristiche di base del gruppo di apprendimento, secondo i modelli teorici a cui ci siamo riferiti, sono le seguenti:

- consentire a ogni partecipante di avere scambi comunicativi con tutti gli altri;
- distribuire tutti i materiali in modo che la realizzazione del progetto favorisca la partecipazione di tutti. La rete di comunicazioni potrà esistere solo dal momento in cui vegna prodotto un compito che obblighi il gruppo a funzionare in modo omogeneo;<sup>6</sup>
- organizzare un modello di fun-

zionamento in maniera che ognuno sia implicato nel compito comune in funzione dell'obiettivo che si intende fargli perseguire: l'apprendimento che si realizza nel gruppo è determinato dal modo in cui ognuno partecipa all'insieme.

Ciò che sottende le tre condizioni è che il gruppo di apprendimento esista solo se viene definito un compito, da qui l'accezione di *gruppo centrato sul compito*.

I formatori programmano sessioni di lavoro che consentano:

- la conoscenza fra i membri del gruppo;
- la strutturazione di regole;
- la considerazione delle aspettative del gruppo;
- la considerazione dei ruoli;
- la considerazione dei vincoli e del compito nei suoi vari aspetti.

In particolare, il formatore dovrà:

- avere presente che il compito del gruppo non coincide con il suo (il suo contributo potrà aiutare il gruppo a fare chiarezza);
- prendere coscienza del tipo di *leadership* assunta e preparare il terreno per cedere la *leadership* funzionale ed emotiva;
- essere in grado di prestare attenzione alla comunicazione esistente;
- riconoscere le potenzialità del gruppo rispetto alle competenze che il compito richiede;
- suscitare il conflitto, gestirlo e pervenire a un accordo funzionale al compito;
- utilizzare il compito come regolatore delle relazioni.

### I formatori

La nostra prospettiva assegna un ruolo strategico al formatore e pone particolare cura al suo reclutamento e alla sua formazione.

È necessario chiarire se il conduttore deve anche essere *esperto dei contenuti della formazione*.

Se si decide di no, si può ricorrere a formatori con una storia professionale diversa da quella dei corsisti; in caso contrario, il formatore

può appartenere alla stessa categoria professionale dei corsisti, dividerne gli scopi della formazione e ne conoscerne i contenuti.

### Il book formativo

Oltre ai quaderni di studio, si fa ricorso al *book formativo*, una sorta di diario di bordo che agisce come collante fra gli impegni individuali e quelli di gruppo.

### 6. Il modello

Il percorso sperimentale ha consentito la messa a punto di un modello di formazione che fa riferimento ai principi esposti e che si propone la diffusione di iniziative su vasta scala a costi contenuti.

È nato così il pacchetto formativo DECOMI (DEscrivere, COMparare, MIsurare), che nominalmente fa riferimento ai contenuti di questo percorso sperimentale ma che, in realtà, è un contenitore utilizzabile per molti altri contenuti.

DECOMI è un programma articolato in moduli di lavoro concepito tenendo conto delle seguenti necessità:

- permettere alle scuole di gestire in proprio iniziative di formazione già sperimentate;
- rendere compatibile la realizzazione del percorso formativo con gli altri impegni dei docenti;
- ridurre i costi della formazione;
- modularizzare il percorso in modo che si possano svolgere i singoli blocchi in vari periodi dello stesso anno o di anni diversi;
- collegare la formazione alla pratica professionale;
- valorizzare le esperienze e i saperi dei docenti;
- rivalutare il ruolo dello studio individuale.

Per realizzare gli scopi sopra descritti, si è pervenuti alla messa a punto di un percorso di formazione che, coniugando studio individuale e lavoro di gruppo, sapere spontaneo e sapere esperto, prassi e teoria, facilita il passaggio dall'apprendimento individuale all'apprendimento organizzativo.

Questa forma di apprendimento

complesso caratterizza una collegialità non formale perché basata su una comune cultura professionale.

Il percorso è organizzato in moduli proposti con riguardo a tre variabili:

- la descrizione delle attività previste;
- gli strumenti offerti per la gestione delle attività (lucidi, documento di base, esercitazioni, quaderni di studio ...);
- guide per il direttore del corso e per i formatori.

A seguito delle verifiche previste al termine di ciascun modulo, è ipotizzabile che vi siano incontri con gli esperti (a scopo regolativo).

Le scuole che intendono adottare il pacchetto acquistano un quaderno di studio individuale per ogni corsista e ricevono gratuitamente i materiali di supporto (guida per il direttore del corso e per i conduttori). È anche prevista l'assistenza e la consulenza del personale che ha messo a punto gli strumenti, sia in fase di progettazione, sia in quella di realizzazione e di verifica.



<sup>1</sup> La sperimentazione è stata avviata nel mese di giugno 1994 e si è conclusa in giugno 1995. Da giugno 1995 a marzo 1996 si è curata la parte valutativa e la messa a punto dei materiali prodotti, anche in vista della disseminazione.

<sup>2</sup> I. Summa, A. Arnone, *Formarsi per formare*, S.Lazzaro di Savena, TEMI, 1997.

<sup>3</sup> E. Damiano, *Insegnare con i concetti*, Torino, SEI, 1994

<sup>4</sup> Per il progetto sperimentale a cui facciamo riferimento, sono state condotte tre conversazioni cliniche sui tre contenuti di base della formazione: descrizione, comparazione e misurazione.

Inizialmente, per ciascun contenuto è stata predisposta una mappa concettuale, cosa che ha comportato l'adozione di determinati modelli teorici e la selezione di concetti ritenuti di base all'interno delle teorie adottate.

<sup>5</sup> P. Merieu, *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, Firenze, La Nuova Italia

<sup>6</sup> Germano Dionisi, tecnico IRRSAE Valle d'Aosta, consulente del progetto per la parte riguardante il gruppo di apprendimento.

## Biografie formative e cognitive

loro uso didattico

di Silvana Marchioro

**Una particolare esperienza culturale, il rientro in formazione per utenti e adulti, recupera, attraverso il metodo autobiografico, il coinvolgimento emozionale nell'apprendimento.**

### 1. Ipotesi teoriche di base

#### *Metodo autobiografico*

La riflessione sulle autobiografie degli adulti che rientrano in formazione è una consuetudine dei corsi delle "150 ore", praticata in fase di accoglienza nella sua qualità di approccio psico-pedagogico basato sul recupero della soggettività e della pratica sociale dei partecipanti ai corsi. Il tema è affrontato in una prima unità didattica dal titolo "Dalle storie personali al piano di lavoro", che punta l'attenzione sul percorso formativo, sulle caratteristiche sociali e sui livelli cognitivi e strumentali dei frequentanti i corsi; oltre a ciò essa sollecita gli adulti e i giovani adulti, che costituiscono l'utenza presente nei corsi, a riflettere su particolari aspetti ed attitudini culturali che li riguardano, quali l'uso del tempo libero, la fruizione dei mass media ed altre occasioni formative con cui essi entrano in contatto e che normalmente non sono considerate tali. Questa unità didattica iniziale rappresenta una risorsa per la lettura dei bisogni, per la conoscenza dei corsisti e delle loro esperienze e competenze pregresse, per la progettazione del curriculum e, soprattutto, per la negoziazione del patto formativo.

L'incontro con il metodo autobio-

grafico vero e proprio, che consente di ancorare scientificamente questo approccio più spontaneo, patrimonio consolidato della pratica didattica rivolta ad adulti, si è realizzato grazie alla ricerca-intervento "Adulti non solo a scuola", promossa dal prof. Duccio Demetrio, che ha coinvolto nel 1992-93 il nostro IRRSAE ed altri. La ricerca rivolgeva particolare attenzione alle problematiche del rientro in formazione degli adulti (indipendentemente dal livello di scolarizzazione) in situazioni formali e non formali d'apprendimento, secondo l'ottica del metodo autobiografico di cui la frase che segue può ben rappresentare la sostanza:

"La storia di vita di ciascuno di noi è un 'contenitore' (un deposito) di eventi che contribuiscono alla nostra formazione e che, in certi casi, quando essi siano cruciali e salienti, coincidono con ciò che siamo". D. Demetrio, *Dalla biografia alle biografie cognitive*, in R. Grazia, S. Marchioro, P. Vanini (a cura di), *Adulti non solo a scuola*, Bologna, Editcomp, 1993, p.13.

#### *Modalità*

La ricerca è stata condotta attraverso interviste ad adulti di varia scolarità ed età, il cui comune denominatore era rappresentato da esperienze di rientri formativi in età adulta. Queste interviste individuali, approfondite per aree tematiche (percorso formativo, bisogno di nuova formazione, stile cognitivo) facevano emergere, attraverso il ricordo, eventi significativi che contribuivano a costruire il senso dell'intero percorso attraverso il particolare linguaggio della persona in gioco. Il risultato non è una sequenza di eventi e di informazioni, ma un

sistema in cui si connettono tre mondi vitali: il mondo della vita, della formazione, della cognizione. Le tecniche di "ricognizione biografica" (narrazione, riflessione, metacognizione) permettono agli adulti di ritrovare questa complessità. Queste tecniche fanno leva su uno sforzo di autoapprendimento continuo e di ricerca individuale. Il metodo biografico diventa strumento di formazione e ricerca: le due dimensioni interagiscono.

*La ricerca si è articolata in due fasi:*

1. la fase esplorativa, documentata dal testo seguente: R. Grazia, S. Marchioro, P. Vanini (a cura di), *Adulti non solo a scuola*, Bologna, Editcomp, 1993;

2. la fase di approfondimento relativa agli aspetti affettivo-relazionali nel percorso di formazione di adulti, documentata dall'articolo di Silvana Marchioro, *Menti, affettività, bisogni di formazione*, in "Innovazione educativa", n.1, gennaio-febbraio 1998, pp.14-15.

### 2. La formazione dei docenti dei corsi di base per adulti nella regione Emilia Romagna (a cura della sezione E.P. dell'IRRSAE-ER)

La formazione di docenti dei corsi "150 ore" e dell'alfabetizzazione si è rivolta a gruppi eterogenei di insegnanti, caratterizzati dalla presenza di docenti di consolidata esperienza e, contemporaneamente, da un'alta percentuale di docenti che per la prima volta insegnano ad adulti. Questa eterogeneità di fondo ha comportato la necessità di contemperare i bisogni di formazione, sviluppando una comunicazione - per così dire - su due registri ed utilizzando i docenti con la maggiore esperienza nell'ambito dell'educazione

degli adulti come risorsa per la conduzione di gruppi e per le attività di discussione/animazione.

### Obiettivi previsti

- Apprendimento del *metodo biografico*: uso didattico del metodo (il soggetto come "risorsa").

- Riconoscimento della *specificità dell'insegnamento ad adulti a scolarità debole*: "Le mappe cognitive sulla base delle quali l'adulto si definisce, agisce e quindi anche decide di imparare sono molto più ricche di quelle dei ragazzi di equivalenti capacità alfabetiche, se non altro perché più ricca è la sua esperienza sociale precedente: Esse sono anche più consolidate..." (L. Albert, G. P. Fissore, *Insegnare storia e altre scienze sociali*, in *Formazione generale e reinserimento nel lavoro*, ed. "Formazione '80", Torino, 1993, pp. 88-89). Si connotano inoltre per rigidità e per modalità di pensiero empirico. Ne deriva la necessità di tenere conto delle pre-conoscenze intese come: *rilevazione delle abilità e conoscenze possedute; rilevazione del sistema di idee e di valori degli adulti*.

- Modalità di *negoziiazione del curriculum* di EdA: individuazione dei problemi/contenuti più importanti e negoziabili nel curriculum.

- Sviluppo delle *capacità di mediazione dell'insegnante degli adulti*: l'insegnante si pone come mediatore tra saperi disciplinari e saperi quotidiani; in questo senso l'insegnante deve stabilire una continuità tra concetto spontaneo e concetto appreso sistematicamente (aspetti cognitivi - percorso razionale - e aspetti affettivo/relazionali - percorso che sostiene le motivazioni, evidenzia aspettative, blocchi, propensioni, interessi ecc.).

Nel corso degli ultimi tre anni sono stati realizzati alcuni corsi di formazione, che hanno utilizzato il metodo autobiografico come quadro teorico di riferimento, con lo scopo di esplorarne le potenzialità in campo didattico.

### Contenuti e metodi dei corsi di formazione

- Curricoli dell'area geostorico-sociale e sviluppo delle abilità cognitive negli adulti (anni 1995-1996)

Attività di formazione per formatori con le seguenti finalità:

- elaborazione di metodologie per l'insegnamento di curricoli dell'area geostorico-sociale rivolti ad adulti delle "150 ore"

- negoziazione del curriculum dell'area geostorico-sociale attraverso l'impiego del metodo autobiografico

- studio della trasferibilità di metodi per il potenziamento delle abilità cognitive a curricoli dell'area geostorico-sociale.

L'attività è stata di tipo seminariale, rivolta ad un numero ristretto di docenti; si è avvalsa dell'intervento continuativo del Prof. Maurizio Gusso, vicepresidente nazionale del LANDIS ed esperto di didattica per gli adulti. Si è conclusa con l'elaborazione di modelli di unità didattiche per l'area geostorico-sociale, che sono state sperimentate in corsi delle "150 ore".

- Orientamento e formazione nelle esperienze scolastiche in istituti di pena: tra curricoli didattici e progetti educativi (anno 1997)

Corso d'aggiornamento "Fare scuola in carcere" per insegnanti delle carceri di tutti gli ordini di scuola, provenienti da varie regioni italiane, in collaborazione con l'IRRSAE-Piemonte e il Provveditorato di Alessandria (9-10 maggio 1997).

Gli insegnanti che operano nelle carceri (corsi di base e corsi di scuola superiore) lavorano in un contesto problematico e di grande interesse, per il quale si rendono necessarie professionalità specifiche e la capacità di fornire indicazioni in termini di orientamento rispetto alle scelte formative e di vita. In tale contesto l'approccio autobiografico deve puntare il

"focus" unicamente sulle biografie formative e cognitive.

L'attività si è svolta secondo un programma che prevedeva interventi di esperti, tavola rotonda sulle problematiche affrontate, discussione e gruppi di lavoro con comunicazione delle esperienze didattiche.

- Orientamento nell'educazione permanente (anno 1998), con inizio 28/9/1998.

*Contenuti*: studio di problematiche, metodologie e pratiche di orientamento nell'educazione degli adulti, con particolare attenzione alle specificità dell'utenza presente nei diversi segmenti dell'EdA e in contesti formativi particolari; elaborazione di materiali idonei ad orientare pubblici adulti in rientro formativo e a costruire "patti formativi". Impiego del metodo autobiografico nella fase della rilevazione della rappresentazione di sé, del bilancio di competenze e delle aspettative.

*Destinatari*: dirigenti, coordinatori, operatori di orientamento, docenti impegnati in tale attività, in particolare nei centri territoriali permanenti, istituiti dall'O. M. 455/97.

*Modalità*: Approfondimento di tematiche attraverso l'intervento di esperti; laboratori di analisi e produzione di materiali per l'orientamento di utenze adulte; utilizzo dei materiali *Saper minimo sull'orientamento*, prodotto dalla Regione E.R., Assessorato Lavoro, Formazione, Università e immigrazione, 1997.

### Bibliografia di riferimento:

- P. Dominicé, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 1990
- D. Fabbri, *La memoria della regina*, Milano, Angeli, 1990
- R. Massa, D. Demetrio (a cura di), *Le vite normali*, Milano, Unicopli, 1991
- D. Demetrio, *Il metodo autobiografico in educazione degli adulti*, in "Scuola e città", n.9, 1991
- D. Fabbri, L. Formenti, *Carte d'identità*, Milano, Angeli, 1991

## Spunti per la formazione in servizio dei docenti

di Flavia Marostica

**Per essere efficace, un corso di formazione deve poter aiutare gli insegnanti a diventare protagonisti della propria professionalità e ad orientarsi in un mondo caratterizzato da una complessità crescente e da rapidi cambiamenti.**

01.

Le seguenti note sono la sintesi delle teorie apprese, degli studi fatti, delle riflessioni elaborate e delle esperienze condotte tutte in prima persona come:

- discente in ormai numerosissimi corsi di aggiornamento/formazione in servizio;
- discente in tanti corsi di perfezionamento/specializzazione di livello universitario;
- docente di scuola media inferiore e superiore;
- formatrice che ha curato la progettazione, la realizzazione e la valutazione, sulla base delle osservazioni fatte dagli utenti, di corsi di aggiornamento in Istituto;
- relatrice a seminari e convegni e recentemente anche in corsi di perfezionamento universitari;
- consulente della progettazione delle scuole sulla base di offerte formative costruite su esperienze di formazione fatte e testate;
- coordinatrice dei ricercatori-formatori del Gruppo SoFiA (storia e scienze sociali) e del Gruppo La bussola e le stelle (orientamento);
- formatrice in ormai tantissimi e assai variegati corsi delle scuole

(in cui forma e sostanza spesso non coincidono e le cui attività sono quindi difficilmente leggibili dall'esterno).

Due sono stati gli ambiti tematici di intervento - il Progetto *Didattica della storia e delle scienze sociali* e il Progetto *Orientamento*, comprensivi anche di una particolare attenzione per il sistema scolastico e gli studi sull'apprendimento - in cui sono stati fatti anche ricerca didattica, ricerca ricognitiva, studio attento della normativa e delle teorie.

02.

Prevalentemente finora l'IRRSAE ha fatto formazione rivolta genericamente ai docenti, su affido ministeriale e su propri autonomi progetti di ambito regionale. Solo in alcuni casi ha attivato corsi riservati ad un'utenza selezionata e chiusa (formatori, *tutor* etc.), ma senza aver ancora definito criteri chiari e ponderati di selezione. L'Istituto ha, anche, spesso realizzato corsi in collaborazioni con altri soggetti presenti sul territorio. Non tanto con la Sovrintendenza e i Provveditorati i cui fini istituzionali principali sono altri dalla formazione. Quanto piuttosto con la Regione, con l'Università (soprattutto di Bologna) e con le Associazioni professionali maggiormente rappresentative.

03.

Negli ultimi anni le scuole con un ritmo via via più accelerato hanno cominciato ad essere coinvolte in numerosi cambiamenti, sia nel meccanismo di funzionamento istituzionale sia nella tipologia dell'utenza sia nelle caratteristiche professionali degli operatori. Quella dei docenti e anche quella degli studenti sono, inoltre, oggi

realtà molto differenziate, sia nella dinamica che nella statica tanto che gli studiosi sostengono sia ormai saltato il concetto di generazione. Anche la società nel suo complesso è del resto tumultuosamente cambiata. Non a caso si usa la categoria della complessità come chiave di accesso al tempo presente, intendendo con questo concetto la fatica ma anche l'esigenza di lavorare in dipendenza da condizionamenti, alcuni dei quali sono in accordo tra loro altri in contrasto, e di far coesistere costruttivamente le differenze.

Questi cambiamenti e queste diversità probabilmente nei prossimi anni sono destinati ad essere sempre più radicali frequenti pervasivi. È allora fondamentale provare a ragionare sui diversi modelli di formazione in servizio e sul loro grado più o meno alto di adeguatezza ai problemi reali da affrontare in ordine sia all'oggi che al domani. Anche per capire quale supporto reale ed efficace è bene offrire agli insegnanti delle scuole dell'autonomia.

04.

All'interno della formazione è opportuno operare in via preliminare alcune distinzioni.

In riferimento al contesto tra:

- formazione acquisita lungo il corso della vita e sintesi di esperienze e di apprendimento;
- formazione conseguita in un contesto organizzato, come è la scuola o le altre istituzioni ad essa collegate.

In riferimento alle finalità tra:

- formazione come patrimonio complessivo della persona, utilizzata in tutti i momenti della vita
- formazione specifica che deve tradursi in prestazioni lavorative di qualità.

In riferimento alla qualità tra:

- prima formazione, riservata ai laureati che desiderano lavorare nella scuola, e che si svolge in ambito universitario;
- formazione in servizio, riservata al personale che già opera nella scuola, e svolta nelle scuole o in altri luoghi a ciò deputati e orientata a supportare gli operatori nella gestione dei cambiamenti.

In riferimento alle diverse tipologie di fruitori/figure tra formazione per:

- capi d'istituto
- docenti delle diverse discipline
- docenti con anche altre competenze specialistiche nella formazione
- figure di sistema con competenze non legate all'insegnamento
- amministrativi
- ausiliari

In questa brevi note non è possibile affrontare tutte le tipologie citate e si fa riferimento esclusivamente alla formazione in servizio che viene acquisita in un contesto organizzato, è finalizzata a tradursi in prestazioni lavorative di qualità nelle attività di aula e in quelle ad esse riferite, è riservata a docenti delle diverse discipline e a docenti che conducono altre attività formative.

05.

La formazione è innanzi tutto apprendimento. Stupisce, tuttavia, constatare che, mentre si è detto e scritto molto sull'apprendimento dei bambini, dei ragazzi e da tempo anche degli adulti (svantaggiati), ancora scarsa è la riflessione sull'apprendimento di adulti altamente professionalizzati ed esperti come sono gli insegnanti. Nella normativa più recente e da tempo nella letteratura in proposito e nei documenti delle parti sociali, si afferma che la scuola oggi deve insegnare ai ragazzi ad essere flessibili per sapersi adattare a situazioni diverse e a saper

decodificare le informazioni per usarle a proprio vantaggio per decidere e percorre autonomamente il proprio percorso di vita. Il problema è allora oggi quello di capire quale tipo di insegnamento/apprendimento è in grado, meglio di altri, di garantire questi risultati e quali sono i fattori costitutivi di esso.

06.

L'insegnamento/apprendimento è innanzi tutto una relazione tra diverse soggettività, quella del docente e quella del discente (tabella 1), ciascuna portatrice di cultura e di problemi, che si incontrano per svolgere ciascuna una precisa attività, usando particolari strumenti idonei (tabella 2). Poiché la scienza ha acquistato in estensione e in profondità, ha moltiplicato le metodologie di ricerca, sul piano didattico è diventato impossibile insegnare tutto, ma solo dei pezzi. Diventa così sempre più urgente mirare alla ricomposizione dei diversi aspetti dell'apprendimento e si parla sempre più spesso di imparare ad imparare. Ma non sempre è chiaro cosa è bene che l'insegnante faccia e faccia fare allo studente per facilitare il potenziamento delle capacità di apprendimento.

Schematizzando, tre sono i possibili modelli di insegnamento che mirano all'apprendimento e ottengono dei risultati:

- trasmettere conoscenze relative ad una disciplina (formazione indiretta del pensiero attraverso i contenuti - mediazione disciplinare debole)
- utilizzare le discipline come occasione per la costruzione delle conoscenze (mediazione disciplinare forte)
- intervenire in modo diretto per sviluppare le abilità cognitive (lavoro diretto sui processi cognitivi e metacognitivi - mediazione transdisciplinare).

Mentre nel primo modello l'atten-

zione del docente non è rivolta al processo che lo studente compie ma valuta le sue capacità dai risultati che è stato capace di ottenere, negli altri due è di primaria importanza l'attenzione agli aspetti cognitivi e metacognitivi insiti nell'esecuzione dei compiti.

Ma, se il modello di insegnamento/apprendimento porta a vivere le esperienze in modo passivo, riducendole a esperienze quasi del tutto isolate dal prima e dal dopo, i discenti registrano le esperienze senza mai collegarle in modo significativo, diventano molto individualisti e prima o poi mostrano un comportamento sociale difficile o quantomeno diventano e/o rimangono persone rigide. Senza una strutturazione del percorso, infatti, il discente percepisce la realtà come frammentaria e di conseguenza come qualcosa di incontrollabile che non lo stimola a trovare i percorsi che lo possono guidare alla soluzione. Se queste sensazioni si ripetono il discente è portato a sentirsi incapace e quindi a rifiutare di cimentarsi con un nuovo compito, nel timore di essere incapace e di subire un nuovo insuccesso o di fare una fatica inutile e di non essere all'altezza di garantire le risposte cercate ai problemi reali. Il contesto di apprendimento più favorevole e quindi che determina un maggior sviluppo delle competenze è quello in cui i problemi vengono tradotti in termini intelleggibili e interessanti, in cui le soluzioni vengono proposte e non imposte, in cui si viene incaricati poco alla volta di risolvere dei problemi, in cui le prestazioni e l'operatività sono guidate e il discente è incoraggiato a osservare e a controllare da solo quello che fa (potenziamento cognitivo e metacognitivo).

Le attività di insegnamento / apprendimento non possono, dunque, essere lasciate al caso, ma debbono essere il risultato di una scelta forte ragionata responsabile

e attenta che si concretizza in percorsi altamente strutturati, anche se sensibili all'imprevisto.

È necessario ripensare alla disciplina/materia. Usualmente si parla di essa pensandola solo come un insieme di contenuti: essa, invece, è costruita con metodi e con operazioni specifici sulla base di un preciso statuto epistemologico e può essere dunque una ricca miniera da cui si può attingere abbondantemente, un'occasione significativa di potenziamento delle capacità cognitive

A partire da questo ragionamento si possono cominciare ad individuare i bisogni formativi dei docenti.

Per mettere, tuttavia, a disposizione dei discenti tutte le potenzialità formative della disciplina è necessario "smontarla" e fare un insieme di operazioni che la portino ad un livello sostenibile dal discente e produttivo in quanto gli consente di apprendere le conoscenze e il modo in cui esse sono costruite per potersene autonomamente e correttamente servire: in altre parole, occorre "tradurre in didattico il sapere disciplinare" (Mattozzi).

Le conseguenze di questo ragionamento sono tre.

- Più che alle discipline (come semplice insieme di contenuti) è meglio fare riferimento alla cultura di ciascuna di esse (rete di conoscenze e capacità di utilizzare autonomamente e correttamente gli operatori cognitivi).
- L'apprendimento in tutte le discipline è meglio che si svolga entro un laboratorio (Lamberti) inteso come un luogo e un modo, materialmente e teoricamente attrezzato che consente a docenti e a discenti l'esercizio quotidiano delle loro capacità operative e l'apprendimento e l'insegnamento come ricerca in cui tutti hanno da imparare da tutti.
- Il soggetto che apprende è però unico e irripetibile nei suoi stili

cognitivi ed emotivi e ha bisogno di proposte didattiche che siano in grado di comunicare anche a lui singolo.

Una buona mediazione didattica osserva in tutte le fasi la reattività positiva e negativa degli studenti (valutazione formativa), organizza le operazioni di apprendimento e di valutazione, avendo come obiettivo prioritario la formazione di strumenti di conoscenza propri del sapere disciplinare (investimento produttivo): è una ricerca del docente e predisporre la ricerca dei discenti (tabella 3).

Ma l'apprendimento, più che per via lineare, avviene per successivi potenziamenti di alcuni nodi che costruiscono una effettiva rete di conoscenze.

Prima un curriculum per garantire l'apprendimento, poi l'articolazione del curriculum in moduli di apprendimento comprensivi di:

- scelta dei temi, selezionando le sequenze tematiche e gli eventuali sottotemi e puntando su qualcosa di rilevante scientificamente
- scelta dei testi scientifici che comunicano i risultati della ricerca
- riconfigurazione degli strumenti,
- definizione negli strumenti degli obiettivi concreti di apprendimento fino a trasformarli in precise prestazioni
- individuazione di conseguenza anche dei metodi più idonei per sviluppare ciascuna delle capacità/prestazioni e costruire appositi esercizi di apprendimento
- costruzione delle prove di verifica sommativa, orali e scritte, non strutturate semi-strutturate e strutturate, brevi variegate al massimo per andare incontro a tutti gli stili cognitivi ed emotivi e per verificare diverse competenze e abilità. con una chiara esplicitazione dei criteri di misurazione e di valutazione
- costruzione dell'avvio e della conclusione, per inserire ogni

modulo nel sistema di conoscenze degli studenti

- definizione degli obiettivi meta-cognitivi
- predisposizione delle attività di rinforzo/approfondimento/recupero, configurandole però in modo del tutto diverso da quanto già fatto e da svolgere collettivamente a scuola oppure individualmente a casa.

Infine. La complessità dei problemi oggi presenti nella formazione inducono a ripensare l'insegnamento articolato in più fasi diverse, ciascuna delle quali rafforza e completa l'altra ed esplica una funzione di mediazione (tabella 4).

La prima mediazione si realizza nella progettazione dell'attività didattica. La seconda si realizza in fase di attuazione del progetto. La terza si ha in fase di valutazione del percorso (durante e dopo), quando si tratta, per capire meglio e per individuare soluzioni alternative per gli aspetti problematici. Ma, se questo è il modello di insegnamento oggi più efficace, quali possono essere le ipotesi consequenziali per la formazione dei docenti?

07.

Le modalità di apprendimento dei giovani e degli adulti presentano certamente alcuni elementi comuni. Non solo perché si tratta sempre di attività del cervello/mente, ma anche perché l'introduzione dei nuovi saperi passa attraverso le caratteristiche psicologiche di chi apprende (cognitive e socio-affettivo-valoriali) in riferimento all'età anagrafica e deve fare i conti con la cultura di cui è portatore.

Ma esistono anche alcune vistose differenze.

I giovani sono bambini preadolescenti adolescenti, impegnati a superare i compiti di sviluppo della loro età, con una parte ancora breve di vita trascorsa.

Gli insegnanti sono adulti in alcuni casi ancora giovani, ma più



spesso maturi e/o molto maturi, impegnati a superare compiti di sviluppo ben diversi, con una parte ormai considerevole o molto considerevole di vita trascorsa e quindi portatori di molte esperienze e di molta cultura, con alle spalle un itinerario di apprendimento (scolastico, universitario, professionale) che li ha per lo più educati ad essere rigidi

Da queste osservazioni deriva che i due ragionamenti che seguono hanno per i giovani e gli adulti un significato in parte identico in parte diverso.

Primo. La crescita continua massiccia e sempre più veloce dei saperi oggi è tale (per tutti) che c'è il rischio che quanto appreso nella Prima Formazione diventi obsoleto molto più in fretta che nel passato e che quindi la formazione iniziale si possa trasformare dopo poco tempo in una sorta di analfabetismo di ritorno. Di conseguenza i repertori di conoscenze possedute andrebbero di continuo aggiornati entro un sistema di Formazione Continua che consentisse ai singoli, arricchiti delle competenze nuove acquisite e traducibili in unità date, di tanto in tanto per brevi periodi il rientro a scuola dal lavoro per fare dei percorsi personalizzati. Per i giovani in prospettiva. Per i docenti nel presente: nessuno può oggi illudersi di avere già imparato una volta per sempre ad insegnare.

Inoltre. La formazione iniziale dovrebbe far acquisire saperi significativi stabili e capitalizzabili ovvero dei "reticoli di conoscenze" ovvero delle mappe di contenuti-obiettivi (e non più dei programmi) che forniscano agli studenti gli snodi fondamentali dell'evoluzione storica e scientifica di ciascuna disciplina entro unità contenenti un gruppo ben preciso di competenze di base certificabili e da dare per acquisite al termine (crediti formativi).

Secondo. I nuovi saperi non possono galleggiare sul nulla e si

apprendono e si padroneggiano solo a condizione di riuscire a innestarli su saperi già acquisiti e padroneggiati. Un'informazione può trasformarsi, infatti, in apprendimento e comportamento sensati solo se viene elaborata dalle strutture reali del sistema nervoso e dagli organi di senso ovvero dalla mente intelligente. Solo nel momento in cui questi riconoscono qualcosa come esterno e appartenente al reale mondo esteriore trasformano le caratteristiche che si fanno di essa in concetto cioè in pensiero astratto. Solo la riflessione e il pensiero concettuale fanno sì che i messaggi provenienti dai meccanismi che in origine servono solo all'acquisizione di sapere momentaneo diventino durevoli e siano incorporati nel sapere già acquisito. Ne deriva che nell'apprendimento sono fondamentali la continuità e l'esercizio. Continuità con tutto ciò che è stato appreso nella vita e nei curricoli di studio. Esercizio come acquisizione significativa e stabile di operatività e di abitudini di comportamento.

08.

Su questa base di ragionamento è finalmente possibile cominciare ad individuare i bisogni formativi dei docenti. Sia quelli espliciti, assai variegati, sia quelli impliciti, altrettanto diversificati e che è bene tenere presenti in eguale misura. Conviene pensare a soluzioni duttili e flessibili che riescano ad innestare un processo magari lento e graduale ma sicuro e accettato di messa in discussione e di trasformazione di alcune abitudini professionali acquisite.

Quali sono, dunque, i saperi e le competenze di cui deve essere portatore il docente perché ha bisogno di usarli per insegnare efficacemente e per affrontare le innovazioni? Schematizzando:

- una conoscenza complessiva della disciplina che deve insegnare, non tanto e non solo

come sistema di contenuti quanto piuttosto come modalità peculiare di osservazione e di interpretazione della realtà

- una solida e aggiornata conoscenza degli argomenti su cui intende lavorare ovvero dei risultati più recenti della ricerca scientifica contemporanea,
- una conoscenza ampia e dettagliata degli strumenti, scientifici didattici multimediali, disponibili per individuare quelli più idonei a svolgere i percorsi che intende fare con i ragazzi
- una conoscenza competente dei meccanismi attraverso i quali i giovani apprendono e costruiscono la loro identità
- una conoscenza esperta delle dinamiche di gruppo e delle tecniche di conduzione di gruppo
- una conoscenza ricca e articolata delle modalità più efficaci di instaurare relazioni positive e costruttive
- una buona dimestichezza con i programmi comunque essi siano organizzati e ricchi, in tutte le loro parti (obiettivi generali e finalità, oltre che contenuti) e in tutte le loro possibilità orientative e indicative
- una competente padronanza di capacità progettuali e valutative
- una consolidata abitudine a calcolare le relazioni tra progetto calendario monte ore risorse umane e materiali e ad organizzarsi per padroneggiare il proprio lavoro e saperlo valorizzare.

Una gamma di saperi, dunque, assai ricca (tabella 5), che va ben al di là della semplice conoscenza della disciplina/contenuti insegnati, nella quale per altro la stragrande maggioranza dei docenti ha buone competenze/conoscenze. Un'ultima questione. Se ormai è

abbastanza diffusa l'abitudine a fare progetti, magari con più o meno efficacia, non lo è altrettanto quella di osservare sistematicamente cosa succede attuando i progetti, di monitorare e di valutare il processo di apprendimento. Sembra perciò opportuno almeno un accenno a due strumenti fondamentali per fare queste operazioni che è bene imparare ad usare ed ancor meglio usare sistematicamente:

- il quaderno di apprendimento: esso è il supporto materiale dell'intero processo di apprendimento
- il diario di bordo: esso è il quaderno dell'insegnante, il supporto materiale all'osservazione continua da parte del docente dell'intero percorso di apprendimento

09.

Analizzando i modelli di formazione sperimentati in prima persona (non, dunque, tutti i modelli possibili) e i relativi vantaggi e svantaggi si possono individuare le seguenti possibili tipologie:

9.1. modelli a mediazione debole (di tipo tradizionale trasmissivo)

- informazione istituzionale (cambiamenti istituzionali, punti di riferimento, bisogni emergenti, pronto soccorso...)
- presentazione di ricerche particolari (ricerca ricognitiva e ricerca didattica)
- presentazione di studi particolari su un determinato tema

9.2. modelli a mediazione forte (di tipo interattivo-laboratoriale)

- disseminazione materiali, libri, ipotesi di sperimentazione
- laboratorio strutturato e guidato con produzione di materiali didattici
- riflessione guidata sulla propria formazione/professione

9.3. modello a mediazione flessibile (tra le mediazioni)

- un modulo di lezioni tradizionali più alcuni moduli a laboratorio per tradurre il sapere esperto delle lezioni in sapere didattico e in materiali didattici.

La stragrande maggioranza dei corsi di formazione oggi è organizzata secondo il modello a mediazione debole o tradizionale basato sulla trasmissione dei contenuti attraverso la lezione.

Con questo termine si intende quella modalità di attività didattica in cui è comunque preponderante, anche se non sempre esclusivo, il ruolo del docente. Essa può consistere nella illustrazione semplificata e per punti salienti degli argomenti oppure nella esposizione di quadri generali e di grandi sintesi e può prevedere anche l'utilizzo di brevi strumenti integrativi e/o di schemi di lezione che vengono mano a mano scritti alla lavagna nera/bianca/di carta o mostrati in lucido alla lavagna luminosa o semplicemente mostrati in fotocopia/cartello. Il docente può procedere, parlando esclusivamente lui o anche rispondendo, alla fine e/o durante, a domande di chiarimento (lezione cattedratica), oppure partendo dalla valorizzazione delle conoscenze e/o pre-conoscenze dei presenti (se il numero lo consente) ed esponendo poi gli argomenti anche in modo interlocutorio (lezione dialogata). I discenti ascoltano e/o guardano in silenzio, intervenendo solo nei momenti prestabiliti, eventualmente prendendo appunti e/o facendo schemi della lezione e segnandosi le eventuali domande e/o le eventuali risposte.

Certamente la lezione così svolta presenta alcuni vantaggi perché consente in poco tempo di porgere un numero consistente di dati e di informazioni necessari e una serie di sintesi e di relazioni di difficile composizione. Soprattutto se

all'ascolto si accompagnano la vista e soprattutto se viene richiesta almeno una certa operatività e partecipazione agli ascoltatori. Offre anche un vantaggio dal punto di vista psicologico perché nella mentalità collettiva ci si aspetta che il formatore faccia lezione e tanto meglio se è un ottimo affabulatore che incanta. Per questi motivi è una delle strategie da utilizzare, ma è bene che non sia l'unica.

La lezione, infatti, presenta sicuramente anche alcuni grossi limiti. Non solo perché esercita essenzialmente la sola capacità di memorizzazione dell'ascoltatore al quale viene chiesto unicamente di introiettare e che non potrà quindi altro che dimenticare quasi tutto nel giro di poco tempo. Ma soprattutto perché manca una mediazione (intenzionale) che sia in grado di guidare l'ascoltatore a mettere in relazione e a valorizzare il pregresso in termini di saperi e di esperienza (che nei docenti è molto forte) e inneschi i processi cognitivi che consentono di integrare le nuove conoscenze con quelle già possedute e non si offre come occasione per trovare soluzioni adeguate ai problemi reali posti dalla quotidianità didattica, tanto da correre il grave rischio di essere sentita come cosa estranea imposta lontana da rifiutare o negare perché sentita a sua volta come negazione della propria persona. Inoltre la scarsa operatività e partecipazione dei discenti che prevede non è in grado di esercitare e di potenziare gli strumenti professionali (che sono tali solo quando sono in grado di tradurre le teorie in comportamenti pratici) e quindi di utilizzare a pieno e in modo autonomo e stabile le informazioni e i ragionamenti ascoltati. Infine, questo modello di formazione non dà alcuno strumento per imparare ad essere flessibili e per insegnare ad essere flessibili, anzi trasmette solo un'educazione alla rigidità che non fa altro che con-

fermare le caratteristiche della formazione a suo tempo ricevuta in sede scolastica e universitaria. Questo tipo di formazione consente solo a pochissimi, altamente motivati, di riuscire, attraverso i contenuti, ad acquisire strategie efficaci, mentre si rivela del tutto inadeguato per i moltissimi tanto che molte potenzialità non riescono purtroppo a svilupparsi.

10.

Da ultimo è possibile finalmente individuare quali possono essere gli obiettivi (cognitivi - metacognitivi - comportamentali) e le modalità più rispondenti ai reali bisogni dei docenti.

Un corso di formazione che vuole essere efficace deve aiutare i docenti a diventare i protagonisti della loro esperienza professionale, integrando esperienze e conoscenze, per potersi orientare in un mondo caratterizzato da cambiamenti veloci e radicali nelle cose e nei valori, da una complessità crescente e tale da richiedere letture plurime e diversificate, dalla presenza di stili cognitivi ed emotivi estremamente variabili, dalla affermazione delle filosofie della differenza in base alle quali le diversità vanno valorizzate e non usate per essere trasformate in difficoltà, dalla incertezza nebulosa per il futuro che determina l'impossibilità di progettare grandi sistemi e rende obbligatorio progettare solo il possibile. La formazione deve avere, appunto, il compito di facilitare il passaggio dall'esperienza alla sua simbolizzazione ovvero alla capacità di rileggerla e di riviverla, avvalendosi della ricerca disciplinare pedagogica psicologica. Il corso di formazione deve essere uno spazio in cui si ha il tempo per riflettere, in cui si impara a riflettere e ad essere ancora di più persone in grado di fruire della cultura non esperienziale, ma codificata alla quale non si accede se non si è aiutati, della cultura vissuta

non come un fatto astratto ma come un patrimonio che serve a potenziare la propria identità professionale ed umana, a capire che la fatica che si fa a formarsi vale la pena di essere fatta (motivazione) perché è spendibile in termini di informazioni e di strumenti nella vita professionale quotidiana.

I modelli che più rispondono a queste finalità sono decisamente quelli a mediazione forte o a mediazione flessibile (utili quando si vuole raggiungere un'utenza differenziata) con la particolarità che, mentre il racconto, la descrizione delle esperienze e la presentazione delle chiavi di ripetibilità producono un coinvolgimento

prevalentemente di tipo emotivo (suggestioni), solo il laboratorio guidato e strutturato a piccoli gruppi motivati (per la produzione di materiali didattici - progetti, moduli di apprendimento, curricoli - o come meta esperienza, anche attraverso l'approccio autobiografico) è in grado di attivare la ricerca personale, di mettere in relazione il vecchio con il nuovo e di porsi come *empowerment* dei saperi pregressi, di offrire punti di riferimento alto che danno sicurezza e consentono il superamento dell'artigianato, di coinvolgere emotivamente ma anche cognitivamente, di sperimentare una buona mediazione per imparare a fare una buona mediazione (com-

Tabella 1 **Relazione tra soggetti**

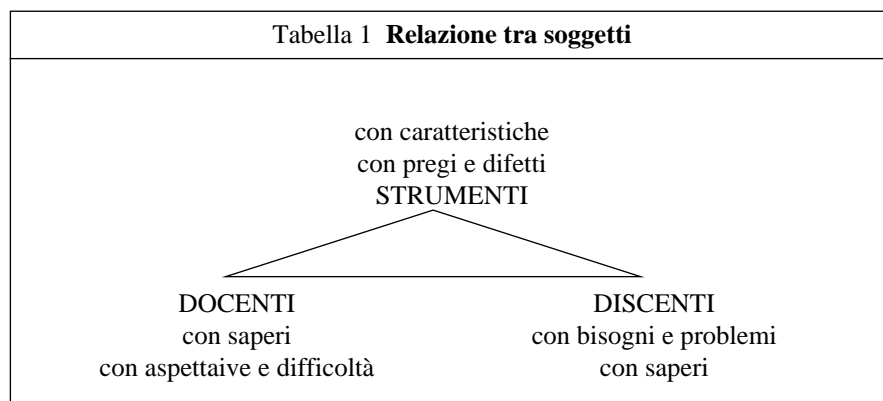
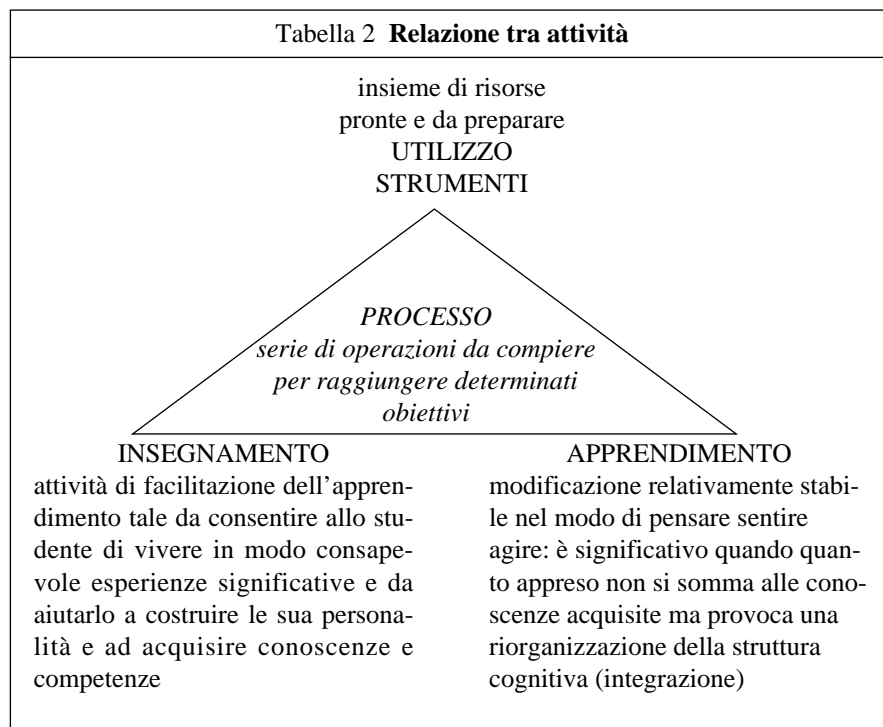
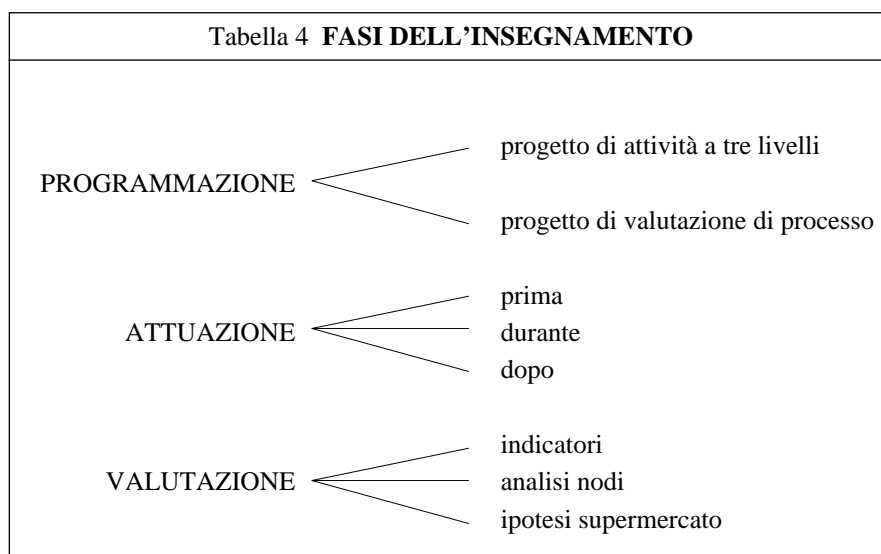


Tabella 2 **Relazione tra attività**



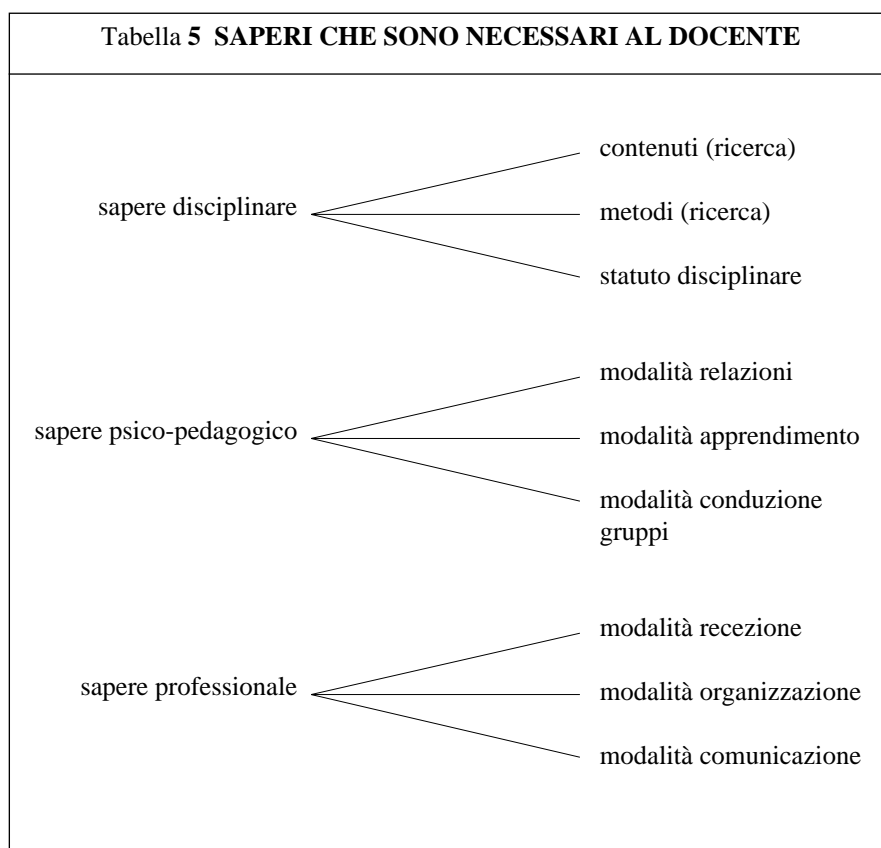
plexità e flessibilità), di socializzare i saperi e apprendere anche dai propri pari, di sperimentare un lavoro di gruppo/équipe per vedere come si conduce e acquisire gli strumenti per farlo, di formarsi una cultura comune per imparare "a fare insieme" e a lavorare insieme a un progetto comune a partire da un linguaggio comune come presupposto ineludibile di collegialità, di produrre cambiamenti e operatività professionale, di educare alla flessibilità (imparare ad essere flessibili per insegnare ad essere flessibili), anche se prevede tempi lunghi e lavoro intenso (investimento altamente produttivo).



**Per l'impaginatore della Valselice  
le tabelle si possono mettere tutte a fine testo o inserire  
in corrispondenza del loro richiamo)**

**Tabella 3 caratteristiche di una buona mediazione didattica**

attenzione all'aspetto relazionale attenzione ai bisogni formativi valorizzazione dei saperi pregressi (continuità) connessione tra saperi scolastici e saperi quotidiani (continuità) priorità competenze operatorie e abilità operative trasparenza e valutazione di precise prestazioni inserimento del recupero nel processo formativo attenzione alla riflessione metacognitiva supporti alla transizione (discontinuità) supporti ai passaggi e ai rientri (discontinuità)
---



di Francesco Piazzi

## Il modello didattico proposto dalla Didattica Breve

**La didattica breve studia la disciplina, per renderla più adatta - limitatamente al modo in cui è stata strutturata - ad essere appresa dallo studente.**

### Lo stato dell'arte nella ricerca pedagogica

Da anni si fronteggiano, agli estremi opposti, una pedagogia tutta ordinata sul soggetto - ritenuto protagonista unico della relazione educativa, al punto da subordinare totalmente a sé l'oggetto di studio e quasi annullare il ruolo dell'insegnante - e una pedagogia per obiettivi, dirigistica e programmatoria, spesso poco rispettosa della soggettività del discente, pericolosamente incline a trasferire in didattica criteri mutuati dai processi di produzione industriale. Nel mezzo, tra queste due polarità, c'è tutto un pullulare di modelli "moderati", che cercano un equilibrio tra le tre componenti dell'insegnare.

Così Elio Damiano prima denuncia *"la tendenza di ogni modello a privilegiare una dimensione dell'insegnamento rispetto alle altre, giustificando la metafora della coperta-che-non-basta: se copre a sufficienza alcune membra, per ciò stesso ne lascia scoperte all'estremità opposta ... Così è accaduto che la tripartizione della didattica è risultata di volta in volta coperta in misura eccedente e insieme insufficiente: l'enfasi posta su un elemento impediva di cogliere le istanze*

*proprie degli altri"* · Poi indica la via della nuova pedagogia secondo una prospettiva di integrazione sistemica: *"Non essendoci ragione alcuna per ritenere alternativi tra loro l'oggetto culturale da trasmettere, il soggetto in apprendimento e l'azione di insegnare, la questione si imposta adeguatamente individuando le compatibilità fra i poli opposti, trasformandoli così in segmenti parziali ed interagenti fra loro sul fondo di una composizione sistemica"*.<sup>1</sup>

Noi condividiamo quest'idea di una tripartizione della didattica con pari dignità per le tre componenti (oggetto culturale da trasmettere, discente, insegnante). Anzi, siamo inclini ad accordare il massimo peso al discente, vero destinatario dell'insegnamento, anche se lo slogan della "centralità dello studente" è troppo universalmente condiviso per significare davvero qualcosa. Non crediamo però che si possa ragionevolmente portare avanti un'attività di ricerca didattica seria, contemporaneamente impegnata sui tre fronti suddetti. L'ottica sistemica è, in pratica, illusoria: invece della coperta che copre solo alcune membra, si ha la coperta che non copre neppure un membro. Questa a noi pare la condizione della ricerca didattica oggi, *"condotta prevalentemente da generalisti che sanno come s'insegna l'universo mondo, ma non quella disciplina"*<sup>2</sup>.

### L'opzione disciplinare della D. B.

A nostro parere, almeno a livello di Scuola Secondaria Superiore, o si fa ricerca metodologico-disciplinare occupandosi con competenza dei contenuti da trasmettere, o ci si occupa dei processi d'apprendimento. La via giusta

non è di occuparsi contemporaneamente di tutte le variabili dell'insegnamento-apprendimento, ma solo di alcune, naturalmente nella consapevolezza della propria parzialità e con piena disponibilità a tener conto delle indicazioni fornite da chi studia altre variabili.

Inoltre crediamo che, passando dalla scuola primaria alla superiore, l'importanza del fattore disciplinare cresca enormemente<sup>3</sup>.

Dunque, la D.B. privilegia, delle tre variabili dell'insegnamento, la disciplina, vale a dire l'oggetto culturale, i contenuti che una data società ritiene meritevoli d'essere trasmessi alle nuove generazioni. Se l'oggetto culturale è, come giustamente ci ricordano i pedagogisti, solo uno strumento formativo, non ci sembrano meno vere le seguenti affermazioni di principio:

a) come osserva G. Ferroni, in un bel saggio recente<sup>4</sup>, la necessità di restituire valore ai saperi di base, il cui possesso è la sola garanzia di un'autentica uguaglianza tra i cittadini, forse contrasta con certi slogan della pan-pedagogia (tutto è educazione) e della semiologia (tutto è comunicazione), che puntano su metodologie e tecnologie vuote di contenuti;

b) nell'oggetto culturale risiede la maggior legittimazione dell'insegnamento, come ammette Damiano: *"La legittimazione dell'insegnare - e della funzione dell'insegnante - risiede nell'oggetto culturale, in assenza del quale - o, come ha mostrato l'attivismo, in crisi del credito del quale - non è possibile sostenere né la rilevanza e neppure l'opportunità dell'apprendere"* (Ib., 117);

c) posto che *"L'azione dell'insegnante si definisce ... per l'allestimento delle condizioni rilevanti*

*perché l'apprendimento sia attuato da un altro soggetto*" (Damiano), si converrà che queste condizioni sono molteplici e non si può pensare ad un modello didattico che le prenda seriamente in carico tutte. *La D.B. si occupa in particolare delle agevolazioni all'apprendimento derivanti da una particolare razionalizzazione della materia oggetto di insegnamento.*

In estrema sintesi: la D. B. studia la disciplina, per renderla più adatta - limitatamente al modo in cui è stata strutturata - ad essere appresa dallo studente.

### **Un'obiezione topica: la D.B. ignora il punto di vista dello studente**

A quest'impostazione si può muovere la stessa critica rivolta alla "didattica per obiettivi", cioè che per tale via si definisce solo che cosa intende fare l'insegnante, e non come reagirà l'alunno ai suoi stimoli: *"Che cosa farà l'insegnante è possibile saperlo prima di cominciare. Ma che cosa farà l'alunno? Come reagirà agli stimoli dell'insegnante? ... L'insegnante non è in grado di azzardare previsioni molto oltre le prime mosse: ma la pedagogia per obiettivi pretende ... di preconstituire il risultato dell'interazione. ... Com'è possibile, quando la meta è così lontana esibire senza eccessivi dubbi queste anticipazioni? Ebbene, il presupposto è che il comportamento dell'alunno sia prevedibile e controllabile poiché il fattore determinante, in ultima istanza, è quello dell'insegnante, perché dipende dall'autore del programma. Presupposto che equivale ad affermare che l'insegnamento rende controllabile l'apprendimento, ovvero lo causa".* Di qui, l'accusa di ordire *"un progetto di alienazione a carico dell'alunno"*<sup>5</sup>.

Dello stesso tenore sono le obiezioni recentemente rivolte alla "didattica per obiettivi", e indiret-

tamente alla D.B., da Guido Armellini, che giustamente critica un'idea dell'apprendimento come percorso lineare, tutto condotto dall'insegnante, su obiettivi da lui predeterminati: *"Si tratta in sostanza di un processo comunicativo in cui gli studenti emettono solo output, non emettono mai input, cioè informazioni capaci di farmi cambiare il percorso che avevo in mente. Il percorso è quello e non si muta".* Di qui l'invito a rivolgere agli studenti "domande legittime" (cioè domande di cui l'insegnante ignori la risposta) in luogo delle consuete domande "illegittime" (che ammettono solo la risposta nota all'insegnante), espressione, queste, di una scuola che educa al conformismo reprimendo la creatività e la libera espressione della personalità<sup>6</sup>.

Ma in queste posizioni neo-attiviste fondate sul dogma del "benessere dell'allievo", spesso alla *pars destruens* non segue una *pars construens* significativa.

Noi non crediamo certo che l'apprendimento sia un prodotto automatico dell'insegnamento, ma solo che possa essere molto agevolato da un certo tipo di insegnamento, e che quindi valga la pena di ricercare queste agevolazioni. Inoltre, il predeterminare minuziosamente l'itinerario di un viaggio non significa misconoscere le esigenze dei viaggiatori. Significa solo avere una proposta organica e meditata, sapere bene dove si vuole condurli. Che poi questa proposta debba sempre fare i conti con l'imprevisto (anzi, darlo per scontato) e trovare mediazioni continue con le intenzioni dei turisti, non è un buon motivo per mettersi in viaggio senza un progetto. Anzi, è vero il contrario, perché quanto più una navigazione è perigliosa e imprevedibile, tanto più occorre affrontarla con le idee chiare e forti dell'esperienza di precedenti navigazioni.

### **Rendere la disciplina più adatta ad essere appresa**

Ho detto sopra che la D. B. studia la disciplina, per renderla più adatta ad essere appresa dallo studente. Chiariamo in che senso.

Premesso che nell'insegnare *"occorre tener conto delle capacità cognitive generiche delle persone e di quelle specifiche dei particolari individui"*<sup>7</sup>, è ovvio che nella fase tipica di razionalizzazione della materia la D. B. potrà tener presenti solo le capacità cognitive generali. A quelle individuali porrà attenzione solo nell'*hic et nunc* dell'interazione in classe, in momenti adibiti all'insegnamento, appunto, individualizzato (come accade nel cosiddetto "Modello Fontana", un modello per il recupero, ideato da Filippo Ciampolini).

### **Teoria degli schemi e D.B.**

Vediamo come la D. B. tenga conto delle indicazioni offerte dalla "scienza cognitiva" (un'etichetta che oggi unifica risultanze della psicologia e della *computer science* o Intelligenza Artificiale) riguardo al modo in cui avviene nella mente la conoscenza. Questa consisterebbe nell'inserimento di una nuova informazione in una visione del mondo già organizzata secondo "schemi". Questi schemi (o *frame* o *script*) sono principi ordinatori dei dati dell'esperienza, insieme di caselle e di requisiti su quanto può riempire queste caselle. O anche, se si vuole, "categorie" nel senso quasi kantiano di regole che la "immaginazione produttiva" applica alle percezioni.

Come un copione teatrale (*script*, appunto) consta di personaggi che possono essere interpretati da attori diversi, così uno schema presenta delle variabili che possono essere "riempite" da elementi diversi, ma omologhi (nel senso che tutti condividono i requisiti per svolgere quel dato ruolo).

Se le cose stanno così, allora

l'insegnante dovrà:

a) verificare che le nuove informazioni fornite all'alunno si ancorino ai suoi schemi (alla sua "enciclopedia", che è poi l'insieme complessivo degli schemi disponibili per interpretare il mondo);

b) favorire, per nozioni per le quali l'alunno non dispone di schemi preesistenti, la costruzione di modelli che consentano di ordinare in una visione organica le informazioni nuove.

La D. B. si è impegnata soprattutto in questo secondo ambito di ricerche <sup>8</sup>.

In particolare vanno nella direzione delle teoria degli schemi le seguenti procedure "tipiche" della D. B.:

- strutturazione gerarchica della materia, che consenta di distinguere l'importante dall'accessorio, diversamente da quanto accade nella didattica tradizionale dove gli elementi portanti sono spesso equiparati a quelli secondari. Tra i principi fondamentali di una "tecnologia" di trasmissione della conoscenza Penna-Pessa indicano il presentare la materia in strutture gerarchiche, favorendo la formazione di *chunks* (raggruppamenti), per agevolare la codifica e il ricordo di più elementi assunti come un tutto <sup>9</sup>. Si tratta di focalizzare pochi nuclei attorno ai quali si aggregano coesivamente le nuove conoscenze;

- anticipazione "a carte scoperte" di uno schema funzionale della materia, dove i particolari possano essere ordinati mano a mano che s'incontrano. Fin dal primo giorno di scuola allo studente viene consegnato il distillato verticale della materia (cioè la sequenza ordinata degli argomenti), che dovrà costituire un riferimento costante, una mappa da non perdere mai di vista, sia che segua la lezione, sia che studi a casa, sia che ripassi: "Questo continuo riferirsi al distillato della disciplina servirà

*ad assimilare gradualmente la struttura portante della disciplina stessa", procurando allo studente un possesso stabile: "Quando di ogni materia studiata si dimenticherà fatalmente il dettaglio specifico, se si conserverà nella propria memoria la struttura portante, non solo ciò rappresenterà un'acquisizione culturale permanente, ma nell'ipotesi che per qualche motivo quella materia debba tornare a interessarci, sarà molto più facile ricostruirla rapidamente" <sup>10</sup>. Anche la moderna pedagogia insiste sull'efficacia di procedure volte a mettere preventivamente in luce le strutture portanti della disciplina: "Una materia presentata in modo da porre in luce le sue strutture avrà una forza generativa che permetterà al discente di ricostruire i particolari, o, per lo meno, gli consentirà di preparare uno schema funzionale dove i particolari potranno essere sistemati via via che s'incontreranno" <sup>11</sup>;*

- privilegiare sempre lo *script*, cioè lo schema funzionale invariante, rispetto agli "attori", cioè agli elementi variabili. Si tratterà in grammatica di mettere in primo piano le funzioni rispetto agli impletivi, in storia il modello rispetto agli avvenimenti, in filosofia i pochi problemi rispetto alle infinite proposte di soluzione;

- ricerca di ricorsività. Lo schema ricorsivo, tipico dei programmi di Intelligenza Artificiale, risulta, quando è applicabile alla materia, di grande efficacia per l'apprendimento in ragione della sua economicità.

### I "ragionamenti-tipo"

Nell'ambito delle discipline scientifiche questo discorso era stato posto, fin dagli esordi della D. B., in termini di ricerca di Ragionamenti-tipo: "La D. B. cerca con insistenza tutti quei ragionamenti che si presentano con elevata ripetitività nell'insegnamento. Li cerca perché, una

*volta trovati, essi diventino dei "ragionamenti-tipo" in grado di consentire forti guadagni temporali. Ciò può accadere nell'ambito di una singola disciplina, e allora si realizza una sorta di interdisciplinarietà interna alla disciplina stessa, molto utile per compattarla in modo talvolta drastico ... Il guadagno temporale nasce dal fatto che, dimostrato una prima volta per tutte, il ragionamento viene poi semplicemente richiamato come fatto noto, ogni ulteriore volta che serve. Si evita pertanto quello che succede nella didattica tradizionale: che, non avendo riconosciuto la sostanziale identità di ragionamenti apparentemente diversi, essi vengano sviluppati singolarmente, con ovvia perdita di tempo e con inutile appesantimento della visione complessiva della materia" <sup>12</sup>.*

Anche l'idea di un "cassetto degli attrezzi" transdisciplinare era prevista: "Non infrequentemente accade che un ragionamento valga in discipline diverse: quando questo si verifica il guadagno temporale risulta di regola vistoso, in quanto esso si riversa su varie materie, fra le quali si creano correlazioni di interdisciplinarietà che ne rendono più facile la ricostruibilità rapida complessiva. Concludendo, il raccogliere, per così dire a fattor comune un ragionamento-tipo, significa offrire allo studente l'opportunità di cementare tra loro vari contenuti specifici disciplinari, alla luce di un certo numero di modi di ragionare fondamentali, che lo studente stesso scoprirà essere non così numerosi, come a prima vista potrebbe pensare". Infine, Cimpolini prevedeva che i ragionamenti-tipo avrebbero avuto grande importanza nelle applicazioni umanistiche, come poi effettivamente è accaduto: "è da sottolineare che, così facendo, si contribuisce anche ad avvicinare metodologicamente il settore scientifico e quello umanistico,



essendo evidente che, per quest'ultimo, è spesso più facile evidenziare ragionamenti-tipo che non leggi fondamentali, intese con quella assolutezza rigida del "due più due fa quattro" tipica dell'altro settore".

### Ricorsività e metodo delle interdizioni

Tra gli strumenti metodologici della Didattica Breve "classica" basati sulla ricorsività sono notevoli quelli che attuano una "sintesi da regimi elementari". Si tratta di disaggregare un sistema complesso (cioè derivante dall'assemblaggio di componenti più semplici) in sottinsiemi il cui studio è di regola assai più semplice di quello del sistema di partenza. In tal modo la cultura necessaria all'approccio di un problema complesso non è commisurata al livello più alto, bensì al livello delle componenti elementari. Notevole in tal senso il "metodo delle interdizioni", che deduce il funzionamento di un sistema *a* (mettiamo, una rete elettrica) da quello di due sottosistemi *b* e *c* (due reti più semplici ottenute dall'originaria sopprimendo un ramo). La ricorsività non si arresta a *b* e *c*, riconducibili entrambi a una coppia di sottoinsiemi più semplici *d*, *e* e *f*, *g*. Procedendo nella disaggregazione si arriva a sottinsiemi così semplici da potersi risolvere quasi istantaneamente.

### La D.B. come condizione dell'individualizzazione

Tra D.B. e individualizzazione c'è innanzi tutto un rapporto indiretto, meglio, di complementarità. Un insegnamento individualizzato, per l'alto costo che implica in termini di tempo, necessariamente richiede una didattica breve quale che sia, cioè una serie di procedure e strategie (di pertinenza disciplinare, ma anche ergonomica) che riducano a parità di efficacia i tempi dell'insegnamento collettivo, ritagliando gli spazi richiesti dal rapporto individualiz-

zato. Troppo spesso, quando si invoca l'insegnamento individualizzato, non si indicano le condizioni di fattibilità, spesso inesistenti soprattutto nella Scuola Media Superiore, dove la necessità di trasmettere ben determinate porzioni di sapere disciplinare è ineludibile. Né si può invocare oltre certi limiti lo slogan secondo cui "l'oggetto culturale ha senso esclusivamente come compito di sviluppo del soggetto in apprendimento" (Damiano).

Già abbiamo scritto che la D.B. non solo non misconosce la "didattica lunga", ma ne è il presupposto per lo meno "logistico". Aggiungiamo che tra i momenti di didattica lunga resi possibili dalla D.B. si annoverano certamente anche gli interventi individualizzati. Lo slogan che usualmente lanciamo nelle presentazioni pubbliche della D.B.: "una didattica breve per una didattica lunga", può dunque risciversi così: "una D.B. per una didattica individualizzata".

Ma il rapporto tra D.B. e individualizzazione non è solo indiretto. Il modello di recupero più noto e più sperimentato della D.B., il cosiddetto "Modello Fontana" (dal nome dell'ITG di Rovereto, che per primo ne ha fatto esperienza), è un esempio concreto di didattica individualizzata. ■

il peso di ciascun requisito va dosato in relazione alla fascia scolare, da quella di base a quella secondaria ... Se consideriamo infatti le caratteristiche dell'insegnamento primario, è indubbio che notevole rilievo assume il capitolo delle capacità. Diversa invece è la collocazione che queste ultime hanno per il docente della scuola secondaria, in particolare per la fascia dell'ultimo triennio. In questo caso infatti il tema delle capacità didattiche si iscrive all'interno della specifica competenza disciplinare del docente" (da *Le conoscenze fondamentali ... cit.*, p. 116).

4. G. Ferroni, *La scuola sospesa, Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi, 1997.

5. E. Damiano, cit., p. 88.

6. A. Armellini, in: *Progetto Alice 2 - L'Educazione letteraria nel biennio*, a cura di F. Piazzini, IRSSAE E.-R., Bologna 1997, p. 19.

7. E. Pessa - M. P. Penna, *La rappresentazione della conoscenza - Introduzione alla psicologia dei processi cognitivi*, Armando, Roma 1994, p. 139.

8. Ma non mancano esempi di applicazioni al primo ambito, nei quali il "pensiero ingenuo" dello studente è messo preventivamente a confronto col "pensiero esperto" dell'insegnante, in un percorso che associa alla programmazione didattica lo studente. La "distillazione" dell'insegnante riguardo a un certo argomento è raffrontata alla "distillazione" della classe, ottenuta mediante *brainstorming* o interviste semistrutturate. Il progetto esecutivo scaturisce da questo confronto. La procedura richiama quella attuata nella *Didattica per Concetti*, dove il piano dell'insegnante (Mappa Concettuale) è confrontato con le "conoscenze spontanee" dell'alunno (Matrice cognitiva) esplicitate attraverso la "Conversazione Clinica", e dal confronto tra i due saperi scaturisce il progetto esecutivo (Rete Concettuale).

9. Pessa-Penna, cit. p. 125.

10. F. Ciampolini, *Un percorso di D. B. verso la qualità nel recupero scolastico e nella ricerca metodologica disciplinare*, IRSSAE E.-R., Bologna 1997, p. 88 ss.

11. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Bologna 1997, p. 80.

12. F. Ciampolini, *La didattica breve*, il Mulino Bologna 1992, p. 50.

1. E. Damiano - P. Todeschini, *Progettare la religione*, EDB, Bologna 1994, p. 73.

2. Maurizio Bettini, in *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni - i materiali della Commissione dei Saggi*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 78, p. 101, Le Monnier, Roma 1997.

3. Condividiamo pienamente queste considerazioni di Caterina Petrucci: "Premesso che i fronti sui quali condurre l'accertamento [delle competenze professionali dei professori] sono quello delle "capacità didattiche" e l'altro del "sapere disciplinare", occorre rendersi conto che

di Paolo Senni

## Recupero intensivo della comprensione del testo

**Per insegnare a sviluppare la capacità di comprensione del testo, l'IRRSAE ER ha sperimentato un modello che fa leva sul coinvolgimento partecipe del discente, attraverso l'ascolto attivo e il colloquio empatico.**

Il risultato di ricerche sperimentali *information processing* sui processi di comprensione e sull'applicazione didattica del rispecchiamento rogersiano sono stati utilizzati all'IRRSAE Er per mettere a punto, con insegnanti-ricercatori di scuola elementare, media di I e II grado, un intervento intensivo di recupero delle abilità di comprensione in allievi problematici in chiave di *problem solving*. Il lavoro ha anche prodotto un percorso di formazione che utilizza i risultati dei due settori di ricerca in un processo sperimentale e di ricerca-azione (input teorici, analisi dei testi, applicazioni con gli allievi con registrazione, trascrizione e analisi dei protocolli). Gli insegnanti apprendono a condurre l'intervento di recupero e acquisiscono sensibilità al riconoscimento nei testi delle difficoltà cognitive, al controllo della propria interazione verbale, alla pratica dell'ascolto attivo e dell'aiuto e sostegno senza suggerire (competenze utilizzabili in tutto l'arco dell'esercizio della propria professione, anche nel lavoro fra adulti).

Dal 1992 all'IRRSAE Er si sono succeduti progetti di ricerca in tema di comprensione del testo attuati in collaborazione con la prof.ssa Lucia Lumbelli. Dal pro-

getto "Accertamento e tutoring delle abilità di comprensione" è scaturito l'"intervento stimolo intensivo" di recupero della abilità suddiviso in tre fasi: accertamento, problem solving e modello, illustrato e documentato nel testo prodotto *Per capire di non capire*. Dalla collaborazione della ricerca ufficiale universitaria e della scuola tramite la partecipazione ai progetti di insegnanti-ricercatori di scuola elementare, media e media superiore, è nato un modello di formazione sperimentale, che si è diffuso territorialmente per poli provinciali con insegnanti formatori. Le caratteristiche di tale "modello formativo di settore" sono:

- partenza da un bisogno reale e condiviso di tutti i livelli scolastici (difficoltà di comprensione dei testi);
- utilizzo delle più aggiornate ricerche nazionali e internazionali del settore attraverso la collaborazione con uno specialista con al suo attivo anche esperienze di ricerca con gruppi di insegnanti;
- esperienza di formazione che utilizza la metodologia della ricerca-azione (input formativo, esperienza in classe con registrazione, analisi del protocollo, nuova esperienza, ecc.);
- ottica della formazione dei formatori e della diffusione territoriale (Piacenza, Parma, Modena, Bologna, Ferrara, Imola, Ravenna);
- mantenimento costante nella programmazione IRRSAE di due livelli collegati: livello della formazione (corsi di primo livello finanziati dalle scuole, corsi di secondo livello e per formatori finanziati dall'IRRSAE) e livello della ricerca (continua

messa a punto e "manutenzione" dell'intervento stimolo intensivo e del percorso di formazione relativo attraverso la costituzione del Gruppo Regionale Comprensione, cui partecipano gli insegnanti ricercatori "anziani", i tecnici IRRSAE e la prof.ssa Lucia Lumbelli).

A partire dal 1994 si è sviluppata la ricerca e la formazione anche nell'ambito della scuola materna con la collaborazione della dott.ssa Roberta Cardarello<sup>1</sup>.

L' "intervento stimolo di recupero delle abilità di comprensione" è un precipitato della ricerca in quanto utilizza:

- le teorie *information processing* sulle abilità di comprensione (memoria a lungo termine, memoria a breve termine, memoria di lavoro, inferenze testuali ed extratestuali, coerenza testuale, processi *top down*, *button up* e *on line*);
- il trasferimento nella didattica dell'approccio rogersiano al *counseling* (tecniche di colloquio le meno condizionanti possibili e, al tempo stesso, di sicuro segno empatico e di conferma: a doppia valenza, affettiva e cognitiva);
- il filone autonomistico di stampo cognitivista dell'apprendimento basato sulla ricerca di *problem solving*.

I corsi, per insegnanti di scuola materna, elementare, media di I e II grado, della durata minima di 18 - 20 ore (più dieci ore circa di credito formativo per la conduzione dei colloqui e la loro trascrizione), biennalizzabili, hanno la seguente finalità: *mettere gli insegnanti in grado di recuperare e rinforzare le abilità di comprensione dei testi scritti, figurati e figurati-scritti negli allievi e i*

seguenti contenuti: *l'analisi del testo con indicatori di difficoltà cognitivi, la tecnica del rispecchiamento come strumento di interazione la meno condizionante possibile, l'analisi dei protocolli (deregistrazioni dei colloqui) e la conduzione del training intensivo di recupero in tre fasi: accertamento, problem solving e modello.* I nodi della formazione, più concretamente sono:

- l'analisi del testo (indicatori cognitivi, inferenze locali, inferenze ponte, fornire coerenza al testo, il tassello mancante, rendere cosciente il processo di comprensione → competenza comunicativa in situazione);
- *un nuovo modo per trattare i testi in fase di programmazione:* interautosservazione del processo di lettura; confronto di registrazione di pensieri ad alta voce, discussione; comprensione prodotto e comprensione processo;
- *un nuovo modo per trattare i testi in situazione didattica:* l'intervento stimolo individuale in tre fasi (accertamento, *problem solving* e modello) con l'interazione verbale basata sul rispecchiamento empatico e l'ascolto attivo;
- *la comunicazione per aiutare senza suggerire* (situazione di *problem solving*, invece della domanda il rispecchiamento e il

rispecchiamento mirato, la comunicazione empatica come conferma e come aiuto, l'ascolto attivo, non valutare, decondizionamento dalla tendenza di sostituirsi all'allievo, produzione da parte dell'allievo del pensiero ad alta voce, il *reciprocal teaching*).

Gli insegnanti che partecipano alla formazione sulla comprensione e sull'intervento stimolo concordano unanimemente nel riconoscere almeno due cambiamenti:

- in se stessi, nell'aver maturato un maggior controllo delle proprie capacità interattive e, quindi, di essere più capaci di ascoltare e di scoprire i processi di comprensione degli allievi;
- negli allievi, nel constatare una maggiore capacità di attenzione e concentrazione sul testo e quindi di comprensione.

Il risultato maggiore pare essere il rinforzo metacognitivo della consapevolezza e del controllo della comprensione.

D'altra parte alcuni insegnanti che frequentano i corsi lamentano la difficoltà di non riuscire a realizzare i colloqui individuali o di piccolo gruppo per le rigidità dell'orario e dell'organizzazione. Vi sono, però, esempi di utilizzo sistematico su tutti gli allievi in difficoltà, ad esempio nei primi mesi della prima media alla Scuola Media di Zocca (Mo), uti-

lizzando ore retribuite con fondo incentivante e fatte coincidere con ore curricolari di italiano. La sperimentazione dell'autonomia può aprire nuovi spazi alle competenze maturate in questo tipo di formazione (D.M. 765, 27 novembre 1997, art. 1, comma 2, lettera d, "Le sperimentazioni ... attengono ai seguenti aspetti: ... d) organizzazione di iniziative di recupero e sostegno.")

<sup>1</sup> Una sintesi del lavoro IRRSAE sui progetti sulla comprensione della lettura è pubblicata in Senni, P., *IRRSAAE ER e comprensione del testo: ricerca e formazione*, "Innovazione Educativa", n. 6, 1996, pagg. 9 - 22.

#### Bibliografia

- Lumbelli, L. (a cura di), *Incoraggiare al leggere, Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Lumbelli, L. (a cura di), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma, 1989.
- Lumbelli, L., Senni, P. (a cura di), *Per capire di non capire - Comprensione verbale e individualizzazione: un progetto di stimolazione della comprensione del testo dalla scuola elementare al biennio della scuola secondaria superiore*, Synergon, Bologna, 1996.
- Rogers, Carl R. (a cura di L. Lumbelli), *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

## INDIVIDUALIZZAZIONE

Uno o più colleghi dei docenti possono intraprendere insieme un percorso di formazione suddiviso in tre fasi: la linea di terra (lo sfondo), gli input dalla ricerca ufficiale e dalla normativa (i modelli) e i percorsi individualizzanti (sperimentazioni in classe). Il percorso si avvale dei materiali prodotti dalla Ricerca-Azione IRRSAE Er "Metodologia per l'individualizzazione" pubblicati nei due volumi: Senni, P. (a cura di), *Individualizzazione - Percorsi di lavoro - Scuola materna, scuola elementare, scuola media di I grado, scuola media di II grado*, IRRSAE Er, Loescher, Torino, 1998 e Senni, P. (a cura di), *Individualizzazione - Contributi di sfondo per una ricerca-azione*, IRRSAE ER, Bologna, 1998.

La genesi del percorso di formazione ha delle costanti e delle variabili. Le **costanti** sono:

- conduzione di una ricerca-azione su un problema di carattere strategico, pensando già di utilizzare il

## Recupero e individualizzazione

percorso come modello di formazione;

- conduzione della ricerca-azione in ottica di continuità con insegnanti di scuola materna, elementare, media di I e II grado;
- ricerca e lavoro a tre livelli: ricercatori di professione (interventi mirati e richiesti), staff formato da ricercatori IRRSAE e ispettori, insegnanti-ricercatori;
- produzione di strumenti da utilizzare anche in altri percorsi;
- progettazione di percorsi da attuare in classe e da validare.;
- formazione del gruppo di insegnanti-ricercatori su base regionale, considerandoli potenziali formatori.

Le **variabili** sono:

- la costituzione dello staff IRRSAE (con maggiori o minori competenze);
- le caratteristiche degli insegnanti ricercatori;
- le modalità di validazione dei percorsi nelle classi;
- il ruolo dei ricercatori di professione e degli ispettori;
- i contenuti specifici (non è detto che in tema di individualizzazione i contenuti siano sempre: comunicazione, metacognizione e organizzazione)

Il percorso prevede una prima fase (la linea di terra, due incontri di tre ore ciascuno) in cui gli insegnanti sono chiamati ad esplicitare con svariate tecniche e in gruppi informali e misti la loro enciclopedia teorico-pratica in fatto di individualizzazione (cosa è e cosa fanno quando pensano di realizzarla). Il tutto prende forma in una mappa che costituisce lo sfondo di partenza. Fanno parte di tale sfondo sia la proposta di una definizione contrattata, sia la problematizzazione (i problemi da risolvere per realizzare l'individualizzazione). In genere i problemi convergono su bisogni di competenze comunicativo-relazionali e cognitivo-metacognitive.

Nella seconda fase si ricercano interventi di esperti nelle aree delle problematiche emerse. La durata di tale fase dipende dal numero degli interventi e dalle modalità di lavoro. Si prevedono almeno quattro incontri di tre ore ciascuno.

La terza fase prevede da parte degli insegnanti la progettazione di percorsi da sperimentare nelle classi. Si possono prevedere insegnanti singoli, coppie o piccoli gruppi. Il lavoro inizia con la progettazione di una ricerca, utilizzando la griglia IRRSAE per fare e analizzare ricerca, che richiede di specificare, fra l'altro: ipotesi, strumenti, fasi, tempi e criteri di verifica. Progettate le attività gli insegnanti le attuano, non dopo aver concordato, modalità di monitoraggio e osservazione. Oltre al tempo per la progettazione, un incontro *in itinere* e uno finale (tre incontri di tre ore ciascuno), occorre prevedere il tempo a scuola. Nel percorso sono anche previste circa dieci ore di credito formativo.

La conclusione della ricerca-azione consiste nell'estrarre da ogni sperimentazione degli indicatori probabilistici di probabile o possibile individualizzazione (Se ..... allora forse ....).

L'obiettivo atteso principale (che si è verificato nella ricerca-azione madre) è il superamento dell'ansia della ricetta o, in altri termini, un più consapevole dominio della realtà da gestire. Gli strumenti principali di cui si impossessa l'insegnante in questo percorso e che possono fornirgli sicurezza sono:

- tecniche di coinvolgimento e di sostegno della motivazione, anche legate alle discipline (*brainstorming*, *role-play*, *circle-time*, simulazioni, ecc.);
- comunicazione empatica, ascolto attivo;
- strategie di studio e di elaborazione delle informazioni;
- decentramento psicologico e "doppia" mentalità: insegnante e ricercatore (che valuta, che critica, che fa ipotesi, ecc.)

## La formazione dei capi d'istituto

di Ivana Summa

***A fronte di uno sforzo finanziario ed organizzativo molto rilevante, l'IRRSAE/ER si è posta, sul piano etico ed epistemologico, l'obiettivo di non produrre l'ennesima "formazione apparente", ma di innescare nei destinatari processi personali di "progettualità formativa".***

La Direzione Generale della scuola elementare, nell'anno 1993, reperì un consistente finanziamento finalizzato alla formazione di tutti i direttori didattici in servizio, consentendo l'avvio, per l'a.s. 1993/94, della prima fase di un piano pluriennale mirato al sostegno istituzionale del processo di riforma della scuola elementare, che investiva sia gli aspetti del curriculum che quelli dell'ordinamento.

Le risorse finanziarie sono state rinnovate nel successivo anno finanziario, così che è stato possibile utilizzarle fino al 1995 e, successivamente, sono state integrate con risorse IRRSAE e con finanziamenti sinergici di alcuni provveditorati della regione, fino a completare la formazione nell'anno 1997.

E' stata questa, per il nostro Istituto, la prima volta in cui si è potuto mettere a punto, realizzare e valutare un modello di formazione manageriale, che anche se ha interessato soltanto una fascia di dirigenti scolastici, è sicuramente trasferibile nei suoi aspetti più significativi e, soprattutto, è diventato patrimonio della cultura della formazione praticata in regione, anche per l'effetto moltiplicatore di cui sono portatori i

dirigenti scolastici nelle singole realtà delle scuole. Ritornando alla nascita di questo progetto e alla riconosciuta paternità ministeriale, è bene ricordare che un investimento finanziario così forte non era mai stato fatto nei confronti dei capi d'istituto e, dunque, si ritenne necessario elaborare a livello centrale una strategia formativa robusta sul piano teorico, che giustificasse l'intera operazione. Infatti, la Direzione generale della scuola elementare mise a punto, con il supporto di un apposito Gruppo di studio, un modello generale di formazione, all'interno del quale erano ben individuati sia la filosofia generale del progetto, sia i perimetri tematici che ne segnavano i confini, le metodologie didattiche, gli obiettivi da raggiungere, le modalità di monitoraggio e di valutazione.

Innovazione, sviluppo organizzativo, capacità manageriali rappresentavano il vasto ambito di intervento all'interno del quale gli IRRSAE - che ricevevano in affidamento finanziamenti e progetto - dovevano ri-progettare flessibilmente e in modo mirato l'offerta formativa. Questa la non facile sfida da raccogliere.

### **Un modello possibile**

Il primo problema che abbiamo dovuto affrontare si può sintetizzare in una domanda: che ruolo può e deve avere l'IRRSAE nel sistema della formazione in servizio? E' sufficiente individuare lo spazio possibile di intervento variabile a seconda dei diversi contesti territoriali - oppure occorre cercare anche una specificità dell'intervento? Poniamo concretamente il problema: il nostro territorio - la regione - era già molto

"occupato" da una molteplicità di offerte formative e tutte apprezzabili sotto qualche aspetto. Era un territorio, per così dire, in cui l'attività formativa dell'IRRSAE rischiava di apparire come l'ennesimo prodotto immesso sul mercato del consumo della formazione e, per di più, obbligatorio, in quanto il committente restava il M.P.I. Si trattava, dunque, non soltanto di conquistare uno spazio, ma, soprattutto, di renderlo appetibile proponendo un'offerta di formazione che, oltre a rispondere ai bisogni istituzionali per i quali era stata pensata, fosse calibrata sui bisogni dei formandi, creando aspettative di ulteriore formazione e attivando un processo personale che andasse oltre gli obiettivi dell'offerta proposta. Proporre un'offerta qualitativamente diversa, per l'IRRSAE/ER ha significato innanzitutto riflettere sul modello formativo da realizzare, dunque fare delle scelte in cui fosse chiara la concezione di formazione che era sottesa all'intera operazione.

La risposta dell'Istituto alla iniziale domanda è andata nella direzione di mettere in piedi una vera e propria ricerca sulla formazione mentre si attivavano i processi formativi.

Le ipotesi teoriche che il gruppo di progettazione costituito dall'IRRSAE/ER assunse sono le seguenti:

- *Una formazione che voglia dare risposta ai reali bisogni dei destinatari deve conoscere l'universo concettuale ed operativo che costituisce la base della professionalità esplicitata fino a quel momento.*

Si è, dunque, realizzata una ricerca sulla cultura dei direttori didat-

tici dell'Emilia Romagna, per ricostruirne un "profilo" desumibile dalle opinioni espresse in merito ad una serie di temi centrali per la cultura organizzativa scolastica, ma la cui significatività emerge dal confronto con un modello di riferimento.

L'intero rapporto di ricerca è stato trasfuso nel volume *La formazione dei direttori didattici per la scuola dell'autonomia* (a cura di I. Summa, Edicompt, Bologna, 1997).

• *I saperi esistenti rappresentano il punto di partenza per integrare - e non, dunque, per aggiungere - nuovi saperi.* Pertanto è stata messa a punto la tecnica della *conversazione guidata* attraverso la quale è possibile ricostruire la *matrice cognitiva* dei partecipanti che, messa a confronto con la *mappa concettuale* dei saperi oggetto di formazione - organizzazione, curriculum, qualità - dà la possibilità di passare dal *sapere ingenuo al sapere esperto*.

• *Perché ci sia cambiamento, occorre costruire un universo di discorso comune, come costruzione di senso delle conoscenze esperte* assunte sul *set formativo*: relazioni a cura di esperti riconosciuti; lavori di gruppo coordinati da un formatore esterno (non appartenente all'amministrazione scolastica), in qualità di custode del metodo di lavoro e con il compito di rendere i partecipanti autonomi nel lavorare in gruppo.

• *L'apprendimento formativo, per tradursi in cambiamento professionale deve innestarsi in attività di ricerca/sviluppo.* Per questo motivo, in una prima fase sono stati formati gruppi di lavoro territoriali che avevano come scopo soltanto quello di "istruire" alcune problematiche di carattere generale; l'anno successivo, invece, sono stati formati circa quaranta direttori didattici, per la conduzione di

veri e propri *team di progetto*.

• *L'attività sul campo, per diventare veramente formativa, deve essere sostenuta da strumenti di progettazione, monitoraggio, valutazione che sappiano orientare i formandi durante il loro intervento in situazione.*

Pertanto sono stati utilizzati strumenti mirati ad ogni fase del processo formativo.

• *La ricostruzione autobiografica del proprio iter formativo consente una integrazione forte nell'identità professionale del singolo, che diventa capace, ripercorrendo consapevolmente il suo passato percorso di formazione, di individuare in prima persona le aree potenziali di sviluppo.* Lo strumento, denominato *book formativo*, oltre a consentire una continua autovalutazione dei propri apprendimenti, dava la possibilità di restituire, a chi era entrato in formazione, gli "orizzonti di attesa formativa" che erano stati sollecitati.

### **Obiettivi/risultati.**

Gli obiettivi che il M.P.I. si proponeva con questo piano pluriennale

di formazione erano essenzialmente due:

- sviluppare la capacità di implementare e gestire i processi innovativi in atto (programmi didattici, organizzazione modulare dell'insegnamento, utilizzazione delle risorse umane);

- attivare la capacità di interpretare le evoluzioni e i cambiamenti organizzativi (decentramento della Pubblica Amministrazione ed autonomia scolastica, progettazione dell'offerta formativa).

Quanto questi obiettivi generali siano stati veramente raggiunti, nessuno strumento di valutazione è in grado di verificarlo. Certamente, poiché oggi la ricerca sulla formazione di adulti professionisti insiste sugli obiettivi didattici correlati con gli obiettivi di cambiamento, l'effettivo raggiungimento di questi ultimi autorizza l'ipotesi di soddisfacimento dei primi.

E' possibile, così, individuare gli obiettivi che, in ciascuna fase del progetto, sono stati al centro del processo formativo e, parallelamente, gli strumenti che sono stati utilizzati.

### ***Fase 1: incontri provinciali***

#### ***Obiettivi:***

- acquisire consapevolezza della propria cultura professionale per giungere ad una autovalutazione dei risultati e ad una riprogettazione personale dei successivi percorsi formativi;
- elaborare conoscenze teoriche intese come "sistemi integrati di idee" che consentano la lettura del reale.

#### ***Metodologia:***

- somministrazione di un questionario (ricerca sulla cultura organizzativa) e conversazione guidata.

### ***Fase 2: moduli formativi seminari***

#### ***Obiettivi:***

- acquisire gli strumenti per analizzare la realtà scolastica come sistema complesso;
- individuare i processi organizzativi connessi con l'innovazione;
- migliorare le competenze socio-relazionali per acquisire capacità di sviluppo delle risorse umane;

- corroborare le capacità di lettura delle finalità formative della scuola elementare, coniugate con le variabile pedagogiche, organizzative, relazionali;
- potenziare l'attitudine ad assumere decisioni, in un'ottica di progressiva autonomia e connesse responsabilità.

*Metodologia:*

- relazioni di esperti riconosciuti e lavori di gruppo coordinati da formatori esterni.

**Fase 3: ricerca di gruppo sul territorio**

*Obiettivi:*

- mettere a punto strumenti di lavoro rigorosi sul piano teorico ed efficaci sul piano operativo;
- individuare strategie d'azione trasferibili da un problema ad un altro.

*Metodologia:*

- ricerca d'aula, studio individuale, reperimento di materiali, sperimentazione nei contesti di lavoro e verifica dei risultati ottenuti.

In questa fase, il tempo impiegato nell'attività formativa oltrepassava l'aula, costituendosi come vero e proprio "credito formativo", autodichiarato dai partecipanti a fronte di compiti assunti e certificato successivamente dall'IRRSAE all'interno del complessivo percorso formativo.

**Fase 4: documentazione e valutazione**

*Obiettivi:*

- verificare l'efficacia delle precedenti fasi formative attraverso la personale rilevazione dei risultati di cambiamento ottenuti nei rispettivi contesti scolastici;
- definire i nuclei tematici fatti oggetti di formazione alla luce dei cambiamenti normativi verificatisi: Progetto educativo d'Istituto e decentramento amministrativo;
- riconoscere i diversi aspetti della propria professionalità per progettare la formazione futura.

*Metodologia:*

- restituzione dei dati della ricerca "La cultura organizzativa dei direttori didattici dell'Emilia Romagna", con confronto tra il modello proposto nella ricerca, il profilo emergente dai dati rilevati prima dell'avvio dell'attività formativa, l'analisi dei bisogni formativi attuali.

**Fase 5: formazione di formatori di "team di progetto"**

*Obiettivi:*

- assumere il significato e il valore del lavoro di gruppo come strumento e metodo per migliorare la propria professionalità;
- realizzare analisi organizzative dei contesti scolastici, predisponendo le condizioni per progettare il loro sviluppo;
- coniugare conoscenze ed abilità con l'operatività delle situazioni di lavoro reali, in modo che i progetti di miglioramento realizzati siano trasferibili e generalizzabili nella loro processualità.

*Metodologia:*

- formazione manageriale d'aula.

**Fase 6: team di progetto**

*Obiettivi:*

- apprendere dalle azioni professionali spese nei contesti di lavoro;
- abbattere la "schisi" tra il set d'aula e i set di lavoro.

*Metodologia:*

una serie di strumenti appositamente predisposti ha supportato i team di progetto, sia nella fase di individuazione dell'area di miglioramento, che di progettazione, monitoraggio, valutazione.

In sintesi, il lungo percorso di questo progetto di formazione ci ha portato a trarre indicazioni per interventi futuri, dalle quali non è possibile prescindere: occorre sempre partire, per fare vera formazione di adulti professionisti, dai saperi e dalle azioni dei formandi, attraverso un percorso mirato di *distruzione/ricostruzione*: è possibile abbandonare "routines" non più adeguate e costruirne di nuove soltanto se le persone sono poste in condizioni di *learning by doing*.

L'IRRSAE ha lavorato in questa direzione, con la consapevolezza che fare formazione, oggi, significa operare in modo integrato con le più generali politiche di sviluppo da una parte e, dall'altra, collocarsi in una dimensione operativa (ma non empirica), in cui sono più visibili e praticabili gli spazi d'azione della formazione.

Ciò significa, per chi fa formazione, abbandonare l'aula come luogo e strumento del cambiamento e l'ipotesi che i saperi e le azioni qui praticati fossero appresi e praticati sul lavoro, attivando invece i contesti reali d'azione come contesti reali di formazione. ■

di Paola Vanini

## Strumentazione cognitiva e competenza relazionale

***Agli insegnanti e agli operatori scolastici che si occupano di dispersione scolastica, l'IRRSAE ER propone corsi di formazione volti ad allargare le conoscenze e le competenze, con una metodologia attiva ed esperienziale.***

I corsi che ho attivato in questi ultimi 5 anni si collocano essenzialmente su 2 versanti:

- la ricerca di metodi idonei ad *incrementare la strumentazione cognitiva* degli allievi e a stimolare l'elicitazione del loro potenziale di apprendimento;
- la promozione della *competenza relazionale degli insegnanti*, sia nei rapporti con le famiglie degli allievi, sia a sostegno degli alunni in difficoltà e a rischio di emarginazione.

Nonostante l'apparente diversità degli argomenti, si tratta in realtà di due aspetti complementari dello stesso desiderio: quello di contrastare alcune possibili cause della dispersione scolastica, attraverso un potenziamento cognitivo e la cura della componente relazionale.

Un altro elemento che accomuna le iniziative suddette consiste nella tipologia particolare degli *obiettivi* che esse si propongono. L'intento non è solo quello di allargare la sfera delle *conoscenze* degli insegnanti, ma di fornir loro un bagaglio di *competenze* strumentali realmente *spendibili a scuola*. Si punta inoltre ad offrire, agli educatori, *occasioni efficaci di riflessione e ripensamento* circa il loro stile comunicativo e il loro comportamento, in modo che essi ne apprezzino gli aspetti positivi e diventino coscienti di quelli eventualmente da modificare. Questa tipologia di obiettivi, che

fa riferimento non solo alla sfera delle "conoscenze dichiarative", ma anche a quella del "saper fare" e del "saper essere", costituisce un vincolo imprescindibile per la *durata e l'articolazione dei corsi*, nonché per la *scelta del metodo* con cui realizzarli.

Si tratta di percorsi formativi di una certa lunghezza (da un minimo di 24 ad un massimo di 480 ore) che si distribuiscono nel corso di uno o più anni scolastici in modo da consentire, fra una lezione e l'altra, l'applicazione delle competenze acquisite.

La docenza è affidata a uno o più esperti, in contatto fra loro, che garantiscono *continuità al percorso formativo* e fanno riferimento alla stessa scuola di pensiero o ad approcci comunque integrabili e non antitetici, in modo da consentire ai corsisti di far sedimentare gli stimoli ricevuti lungo il percorso, di porre domande e far presenti dubbi, scaturiti da precedenti lezioni, anche a distanza di tempo e con formatori diversi.

Questo *approccio omogeneo, dal punto di vista teorico*, consente lo studio approfondito di una metodologia in tutte le sue implicazioni e fornisce una strumentazione sperimentabile in situazioni concrete e, come tale, confrontabile, a ragion veduta, con eventuali altre proposte.

I corsi suddetti sono a *numero chiuso*: ciò consente ad ogni partecipante di interagire e di essere "curato" dai formatori, in modo da giungere all'acquisizione di quelle competenze a cui il corso è finalizzato.

Un'altra caratteristica comune a tutti e strettamente connessa con la realizzazione degli obiettivi dichiarati è l'utilizzo di una *metodologia attiva ed esperienziale* che si affianca e si intreccia ai momenti infor-

mativi di tipo teorico e frontale.

Al loro termine, queste esperienze formative sono seguite dalla programmazione di un certo numero di *incontri di supervisione* a cui gli ex iscritti possono partecipare, se ne sentono il bisogno, in piccoli gruppi e su appuntamento, per sottoporre agli esperti che ne hanno curato la formazione dubbi, idee, materiali scaturiti dalle esperienze attivate a scuola.

Oltre agli aspetti sopra citati, che costituiscono gli elementi comuni, ogni corso si differenzia per gli obiettivi specifici e per i contenuti che presenta, nonché per il monte ore complessivo e per le collaborazioni grazie alle quali è stato possibile realizzarlo.

### **FORMAZIONE DI APPLICATORI**

**P.A.S.** (Programma di Arricchimento Strumentale) di R. Feurstein

*periodo di svolgimento:* 1994 - 1995

*durata:* 190 ore

*Destinatari*

Insegnanti dei corsi di Istruzione superiore per adulti e un gruppetto di tecnici IRSSAE

*Contenuti*

La teoria della Modificabilità Cognitiva - Strutturale. L'eziologia del funzionamento cognitivo carente. Il ruolo e il significato della Mediazione nel processo di apprendimento. Il Programma di Arricchimento Strumentale: finalità e obiettivi specifici. Presentazione e analisi dei 14 Strumenti che lo compongono. Il modello dell'atto mentale - La carta cognitiva - La lista delle funzioni cognitive carenti. Analisi e preparazione delle lezioni. Valutazione dei cambiamenti negli studenti

### **FORMAZIONE ALL' L.P.A.D.**

(Learning Potential Assessment Device) Metodo per la Valutazione Dinamica Del Potenziale di Apprendimento

*periodo di svolgimento:* agosto - settembre 1996



*durata:* 96 ore

*Destinatari*

Insegnanti già in possesso di una formazione al metodo Feuerstein almeno di 1° livello

*Obiettivi*

Acquisire le competenze necessarie ad effettuare un' accurata Valutazione Dinamica del Potenziale

*Contenuti e Attività*

Nozioni di modificabilità cognitiva e di Potenziale di Apprendimento. Funzioni cognitive e operazioni mentali. Presentazione e analisi dei tests che compongono la batteria. Valutazione Dinamica con soggetti in difficoltà di apprendimento, ad opera del formatore. Gli aspetti clinici della valutazione L.P.A.D. Esercizi di valutazione con soggetti reali da parte dei corsisti. Comunicazione delle esperienze e interpretazione dei risultati. I profili di modificabilità - Redazione delle relazioni di valutazione.

#### **CORSO DI APPROFONDIMENTO**

**L. P. A. D.**

*periodo di svolgimento:* agosto '97

*durata:* 24 ore

*Destinatari*

Insegnanti già in possesso di una formazione all' L.P.A.D.

*Contenuti*

Analisi di alcune Relazioni LPAD redatte durante l'anno dagli iscritti al corso precedente.

Correlazione fra le carenze evidenziate dalle valutazioni e gli strumenti del P.A.S. che possono servire come base per un intervento.

Introduzione alla somministrazione collettiva delle prove L.P.A.D. - Obiettivi e tecniche.

#### **CORSI BIENNALI DI SPECIALIZZAZIONE PER FORMATORI IN EDUCAZIONE FAMILIARE**

*periodo di svolgimento:* A.S. 1995 /96

A.S. 1996 / 97

*durata:* 480 ore

*Obiettivi*

Abilitare a progettare, realizzare, verificare percorsi formativi con genitori, nei singoli contesti, volti alla prevenzione del disagio scolastico, del disorientamento e dell'abuso di sostanze.

*Articolazione e Contenuti*

200 ore di lezioni teorico-pratiche sui seguenti argomenti: Comunicazione interpersonale ed educativa. Dinamiche di gruppo. Educazione familiare. Politiche familiari e giovanili. Psicopedagogia e psicopatologia dell' età evolutiva. Sociologia della famiglia e della condizione giovanile.

200 ore di tirocinio presso istituzioni educative idonee

32 ore di riflessioni sul tirocinio ( in piccoli gruppi guidati da un formatore esperto)

48 ore di stage, per coltivare atteggiamenti e competenze specifici, con l'aiuto di uno specialista.

*Destinatari*

Insegnanti laureati ( preferibilmente in discipline psico-pedagogiche ), operanti in scuole di ogni ordine e grado.

#### **IL COLLOQUIO D'AIUTO IN AMBITO SCOLASTICO E FAMILIARE**

*periodo di svolgimento:* A.S. 1997 / 98

*durata:* 48 ore

*Destinatari*

Ex iscritti ai corsi per Formatori in Educazione Familiare di cui sopra.

*Obiettivi*

Acquisire gli atteggiamenti relazionali e le competenze di base per un'efficace conduzione del colloquio, sia a livello diadico che di gruppo.

*Contenuti*

Sono simili a quelli previsti per il corso seguente al quale si rimanda.

#### **LA RELAZIONE D'AIUTO**

*periodo di svolgimento:* A.S. 1997 / 98

*durata:* 72 ore

*Destinatari*

Insegnanti di scuola superiore impegnati nei C.I.C. o a contatto con un'utenza difficile.

*Obiettivi*

Acquisire le competenze relazionali e una strumentazione metodologica idonea ad intrattenere una relazione di sostegno pedagogico.

*Contenuti*

Le competenze di base per il colloquio (comunicazione empatica, gestione delle pause e dei silenzi, osservazione

del comportamento verbale e non verbale ecc). Conduzione dell' intervista di *assessment*. Definizione degli obiettivi e promozione del cambiamento. Indicazioni per la raccolta dei dati e la conservazione delle tracce del colloquio. Strumenti di focalizzazione dei problemi.

Tutte le iniziative descritte hanno raccolto un numero di adesioni largamente superiore alle loro possibilità di capienza. Per questa ragione, per alcune è stato deciso un raddoppio in contemporanea, per altre è stata prevista una replica a distanza di un anno.

In tutti i casi è stato chiesto ai partecipanti di compilare *questionari di valutazione in itinere e alla fine del percorso formativo*, per avere informazioni sull'efficacia del corso rispetto agli obiettivi che ci eravamo prefissati nell'organizzarlo e rispetto alle attese e alle motivazioni di chi lo stava frequentando, anche in vista di una prosecuzione o di una nuova edizione di quelle esperienze formative.

Se complessivamente gli esiti sono stati positivi per tutti i corsi sopra descritti, in alcuni casi il grado di soddisfazione è stato massimo per la totalità dei partecipanti (corso di formazione L.P.A.D., corsi sul Colloquio e sulla Relazione d'aiuto).

Questo ci conferma nella convinzione, più volte espressa, che elementi essenziali per la riuscita di un corso di aggiornamento siano :

- la vicinanza dei suoi contenuti ai bisogni e ai problemi di chi opera nella scuola;
- la ricerca di un elevato o elevatissimo livello di qualità formativa.

Alla luce di questi criteri il nostro Istituto potrà efficacemente rispondere alla ricerca di arricchimento professionale di tanti insegnanti, evitando che il loro aggiornamento si traduca in una rassegnata perdita di tempo a cui sottostare, in ottemperanza alle norme vigenti sulla progressione di carriera.

continua da pagina 3

della corrente presentazione. Qui, per ora, mi limito a rilevare, rianodandomi al discorso avviato all'esordio, che i contributi proposti in questo fascicolo monografico costituiscono l'apporto teorico e metodologico dell'istituto regionale al progetto FIORE che, dunque, in tale apporto si innesta, prima di partire alla ricerca di eventuali inesplorate soluzioni, verso orizzonti tuttora non lumeggiati.

2

Con l'intento di integrare e potenziare la forza propositiva in direzione di FIORE delle riflessioni sopra menzionate, ritengo funzionale l'inclusione qui di una notizia argomentata su due capitali esperienze compiute, nel campo della formazione in servizio, dall'IRRSAE Emilia Romagna tra il 1983 e il 1989: la *Formazione in servizio centrata sulla scuola* e il *Piano poliennale di aggiornamento sui nuovi programmi della scuola elementare*. Anticipo subito che da esse l'IRRSAE E.R. ha tratto consapevolezze e illuminazioni di alto rilievo, che si sono poi riversate su un ventaglio ampio e persistente di altre sue iniziative concernenti la formazione in servizio, circostanza che già di per sé legittima quella che qualcuno potrebbe polemicamente reputare una "riesumazione", vista la sequela di anni da allora trascorsi e il magma d'eventi diversi che ci ha tutti assorbiti.

Il progetto *Formazione in servizio centrata sulla scuola* all'esordio degli anni Ottanta - in un periodo in cui la sensibilità dei politici e degli amministratori scolastici nei riguardi dell'aggiornamento era presso che inespressa e le scuole sporadicamente attuavano iniziative di mero aggiornamento consistenti nell'esibizione oratoria d'un qualche esperto felice d'ostentare la propria facondia, ignaro della pertinenza delle proprie esterna-

zioni rispetto alle aspettative magari solo implicite degli intervenuti - rappresentò un'occasione di presa di coscienza e rottura degli schemi di grande rilevanza nazionale. Constatata l'inconsistenza del contesto italiano, il progetto comportò una evasione oltre i confini nostrani: esso infatti si innesta esplicitamente e totalmente in esperienze anglosassoni (ci si avvaleva assiduamente, in fase progettuale e realizzativa, della consulenza di R. Bolam dell'università di Bristol e della sua *équipe* e, nel prosieguo dei lavori, si ricorse alla collaborazione di D. Hopkins dell'università di Cambridge), tenute in grande considerazione, a livello europeo, nella delineazione delle sue strategie per i paesi membri, dal CERI (Centro per la ricerca e l'innovazione educativa), organismo internazionale costituito per affrontare le problematiche scolastiche dall'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico)<sup>1</sup>. Quali sono i connotati principali della *Formazione in servizio centrata sulla scuola* (FIS/CS)? Li enuncio solo lapidariamente, rinviando i lettori desiderosi d'un approfondimento di conoscenza al volume e agli articoli menzionati in nota.

La formazione in servizio, per essere autenticamente significativa, deve, appunto, centrarsi sulla scuola, vale a dire venire attuata per corrispondere a necessità e risolvere problemi avvertiti come tali dai destinatari dell'iniziativa.

*Conditio sine qua non* per la rilevanza funzionale della formazione in servizio è una progettazione rigorosa e sistematica di tutte le sue fasi, dal momento embrionale dell'ideazione fino al controllo conclusivo variegato e poliforme dei processi attivati e degli esiti conseguiti.

Finalità della FIS/CS è l'innovazione; nella impostazione è pertanto indispensabile una precisa identificazione del tipo di innova-

zione perseguita e dei destinatari dell'intervento formativo.

Nel contesto della FIS/CS un ruolo determinante è esplicito dalla rilevazione dei bisogni e dei problemi ai quali si intende corrispondere, con specificazione che gli stessi possono riguardare da un lato i singoli docenti (operatori scolastici), dall'altro l'istituzione nel suo complesso, in particolare allorché nel sistema vengono immesse innovazioni strutturali e programmatiche. Per una individuazione circostanziata dei bisogni e dei problemi caratterizzanti gli operatori scolastici, da loro avvertiti o no, viene messa a punto una complessa strategia *ad hoc*, "l'analisi diagnostica delle scuole".

Attori della FIS/CS sono i destinatari della stessa, gli insegnanti in modo particolare, riscattati così dalla tradizionale collocazione di fruitori passivi di interventi spesso da loro non richiesti, da altri ideati e organizzati. I docenti tutti, con particolare responsabilizzazione di alcuni di essi come coordinatori, animatori, *tutors*, assieme al dirigente scolastico ed a eventuali altre figure, costituiscono gli *agenti interni* della formazione; con essi cooperano *agenti esterni*, esperti professionali quali gli ispettori, docenti universitari, insegnanti di altre scuole portatori di competenze qualificate.

La FIS/CS implica insistita attenzione sia all'efficienza che all'efficacia dei processi formativi. Cura per l'efficienza significa impegno intenso nella predisposizione di condizioni attuative ottimali per gli interventi progettati. Focalizzazione dell'efficacia vuol dire mirare con ogni consapevolezza e determinazione al conseguimento di risultati attesi. Di per sé l'efficienza non garantisce automaticamente l'efficacia. L'inefficienza però condanna quasi certamente all'inefficacia.

Nella configurazione della FIS/CS non trovano posto gli esperti tradi-

zionalmente intesi, personaggi estranei alle realtà operative che dovrebbero implementare, i quali spesso intervengono secondo la logica del “mordi e fuggi”. La formazione in servizio centrata sulla scuola ne comporta una radicale risignificazione come *consulenti esterni*, i quali prima di esibirsi si rendono ben conto delle necessità e dei problemi che essi dovrebbero contribuire a risolvere e, stipulato un “patto formativo”, si impegnano a collaborare in forma continuativa, non offrendo soltanto conferenze ma modulando gli interventi sulla base delle attese, delle opportunità e degli sviluppi accertati.

Siffatto differente dimensionamento degli esperti implica l'identificazione di una pluralità di “operatori della formazione”, figure di sistema connotate da consegne operative diversificate, in particolare interni a ciascuna istituzione scolastica. Ciò fa emergere come primario il problema della “formazione dei formatori”. La realizzazione di una autentica FIS/CS richiede la messa in campo di modalità molteplici di controllo, dei processi e degli esiti, sia secondo criteri rigorosi (scientifici) sia in forma “illuminativa”<sup>2</sup>. Sono almeno quattro le articolazioni dell'itinerario formativo nelle quali la valutazione deve esercitarsi: l'apprezzamento a caldo dei partecipanti, l'efficienza organizzativa in quanto corrispondenza tra previsione e attuazione, l'acquisizione di competenze disciplinari e/o didattiche da parte dei docenti coinvolti, la ricaduta in termini di innovazione dei comportamenti metodologico-didattici.

### 3

Il *Piano poliennale di aggiornamento sui nuovi programmi della scuola elementare* (PPANPSE), che per affidamento ministeriale l'IRRSAE E.R. progettò e realizzò nel secondo quinquennio

degli anni Ottanta, si avvale esplicitamente ed intensamente delle conoscenze e delle consapevolezze generate dal progetto FIS/CS, dalle quali trasse una caratterizzazione originale e innovativa che resistette all'impatto, ed anzi lo rese possibile, con l'impegno di coinvolgere nell'impresa formativa ben sedicimila insegnanti, vale a dire tutti i docenti elementari dell'Emilia Romagna (almeno nel primo triennio al PPA dell'IRRSAE E.R. arrise un vasto successo, tanto da venire apprezzato a livello di CERI/OCSE come “la più significativa esperienza di formazione in servizio di una ingente massa di insegnanti fino al momento posta in essere in Europa occidentale”<sup>3</sup>. Non è agevole, in poche battute, dar ragione di un maxiprogetto, complesso in partenza, riassetato *in itinere*, declinato con numerose varianti nelle diverse specificità locali: mi limito pertanto a porre in evidenza i nuclei concettuali ed operativi del PPA dell'IRRSAE E.R. come modello di formazione in servizio, rinviando ad altre fonti gli interessati a descrizioni più circostanziate<sup>4</sup>. Mi soffermo su cinque connotazioni primarie.

*Il consenso.* Una operazione tanto vasta e polimorfa richiedeva che i soggetti destinatari o coinvolti, costantemente raggiunti da una capillare informazione, maturassero e manifestassero accordo circa la strategia di fondo e le soluzioni di volta in volta adottate. Ciò ha comportato una quantità rilevantissima di incontri, confronti, ascolti, sia convocando le persone al “centro” sia raggiungendole nelle loro realtà operative.

*La flessibilità.* Attorno a un nocciolo duro di scelte fondamentali non reversibili, il PPA si è sostanzialmente di revisioni e rettifiche lungo l'itinerario temporale, necessitate dalle evidenze emerse tramite i controlli dalle pratiche, di declinazioni, nelle svariate non di rado disomogenee realtà locali, caratte-

rizzate da ambiti non irrilevanti di apertura e discrezionalità.

*L'organizzazione.* Per governare un processo formativo di dimensioni regionali, implicante coattivamente tutti gli insegnanti elementari, era indispensabile una struttura gestionale molto articolata: è stata costruita, mediante l'identificazione e l'attivazione di una folta schiera di coprotagonisti, collettivi e individuali: il comitato di gestione regionale, composto da rappresentanti interni all'istituto ed esterni (figure istituzionali), lo staff di coordinamento tecnico e organizzativo, formato dai cinque membri dell'IRRSAE preposti a ciascuno dei gruppi menzionati a seguire, uno di essi con funzioni di responsabile del PPA, cinque gruppi di lavoro ognuno incaricato di gestire la formazione in uno degli ambiti operativi (disciplinari) ritagliati a livello nazionale, un direttore scientifico e amministrativo per ciascun corso (circa trecento all'anno, tanti quante le direzioni didattiche), alcune centinaia di “formatori-coordinatori”.....

*Il protagonismo degli insegnanti.* Intenzionato l'IRRSAE a valorizzare al massimo le competenze in atto e la disponibilità dei docenti ad autoapprendere, in particolare mediante confronti sui principi operativi, analisi delle proprie pratiche, scambio critico di esperienze, si è strategicamente assegnato uno spazio ridotto all'intervento degli esperti, per puntare risolutamente all'identificazione e alla messa in scena di nuove figure, i cosiddetti “formatori-coordinatori”, docenti forniti di competenze disciplinari e didattiche accertate e disposti al potenziamento delle stesse che, dopo periodi adeguati di *training*, hanno produttivamente operato come coordinatori e animatori dei gruppi di lavoro, per diventare man mano risorse permanenti e autonome dei loro circoli didattici.

*Il supporto di proposte culturali,*

*modelli operativi, strumenti didattici.* L'IRRSAE si è costantemente impegnata nell'elaborazione di materiali spesso di alta qualificazione culturale, confezionati da esperti disciplinari e didattici di grande prestigio, periodicamente organizzati in fascicoli capillarmente diffusi in tutte le scuole della Regione. A conclusione del protrato percorso essi hanno trovato sistemazione in cinque densi volumi, codificazioni di itinerari e esiti davvero eminenti nel patrimonio di ricerche dell'istituto concernenti la formazione in servizio.

#### 4

Del progetto FIORE, ancora all'esordio, non si può al momento argomentare diffusamente ma solo tracciare per così dire la sinopia. Ne ribadisco innanzi tutto l'intenzionale innesto nel terreno delle conoscenze e delle consapevolezza che hanno continuato a maturare e a fruttificare nel lavoro culturale dell'IRRSAE Emilia Romagna, quali esiti e risonanze anche del modello della FIS/CS. Poi ne evidenzio ancora la coniugazione con l'evento tipico dell'autonomia delle scuole, che, tra l'altro, come già s'è rilevato, impone alle stesse l'identificazione e l'assunzione di modelli di formazione in servizio più avvertiti, efficienti e produttivi di quelli generalmente praticati, anche con ricorso, senza per altro mitizzazioni e sudditanze, a esperienze di qualificazione professionali correnti in campi operativi extrascolastici, la validità delle quali pare accertata e almeno parzialmente trasferibile dentro la scuola.

Quattro sono i poli attorno ai quali il progetto si coagula. Il patrimonio di conoscenze attuali in merito alla formazione in servizio e ai modelli di realizzazione della stessa, per esplorare il quale è stato costituito un *pool* di "Saggi" di alto prestigio culturale, che hanno già cominciato a fornire contributi preziosi e che saranno

costantemente consultati e coinvolti nella ricerca, anche per garantire alla stessa un *background* scientifico indubitabile (allo stesso nucleo aggregativo afferisce anche l'investigazione sistematica della tradizione in proposito dell'istituto regionale, della quale questo numero monografico è la codificazione). Le "autobiografie formative" di un campione probabilmente esemplificativo di insegnanti, formalizzate, mediante tecniche di messa a punto specifiche, con lo scopo di intendere i *trend* diffusi nella storia professionale dei docenti e, conseguentemente, di calibrare i modelli di formazione in servizio in rapporto alle attuali tipologie, accertate, di strutturazione della professionalità. Le "storie formative delle istituzioni", la ricognizione vale a dire degli itinerari di qualificazione di sé intrapresi da un campione emblematico di istituzioni scolastiche, effettuata con la mira di mettere a fuoco l'*humus* delle scuole in ordine alla formazione in servizio e di poter fondatamente inferire se i modelli di formazione nel frattempo identificati da FIORE sono coerenti rispetto alle attese e alle disponibilità delle scuole. Infine, una apertura d'orizzonti internazionale, cioè a dire la consultazione di esperti delle problematiche della formazione in servizio operativi nei principali paesi europei, per trarre da essi auspici sulla qualità e la proponibilità delle nostre proposte, in rapporto ai convincimenti e alle esperienze maturati e in corso d'elaborazione nei paesi coi quali ci si accinge a più sinergicamente convivere.

1 Tutte le informazioni funzionali alla conoscenza del progetto, la descrizione del percorso compiuto, il contesto operativo nel quale esso si è innestato, le consapevolezza teoriche e metodologiche acquisite per suo tramite sono esaustivamente formalizzati nel volume edito per documentazione e pubblicizzazione dell'esperienza: P. Calidoni

(a cura di), *La formazione in servizio per la qualità della scuola*, Bologna, Cappelli Editore, 1989. Entro il testo è reperibile una presentazione teorica e metodologica sistematica di tale modalità di formazione in servizio: L. Lelli, *La formazione in servizio dei docenti centrata sulla scuola*, pp. 65-77.

2 Con la locuzione *valutazione illuminativa* si intende qui "una analisi non ancorata a ipotesi 'pregiudiziali' rigide stabilite dal controllore, in base evidentemente alle sue attese, alle sue anticipazioni mentali concernenti compiti, scelte, problemi da verificare, bensì una indagine condizionata dal fenomeno investito d'attenzione, la quale quindi non 'prova' supposizioni di partenza, non costruisce giudizi e categorie recisi ed assertori, ma appunto si accontenta di 'illuminare' l'oggetto investigato, di evidenziarne la conformazione, le caratteristiche, l'evoluzione.....". L. Lelli, *op. cit.*, pag. 75.

3 Una dettagliata descrizione dell'innesto del PPA nella FIS/CS è reperibile in L. Lelli, "Indicazioni operative per la conoscenza e l'applicazione dei nuovi programmi della scuola elementare secondo il modello della 'formazione in servizio centrata sulla scuola'", *Innovazione Educativa*, 2, maggio-agosto 1985.

4 Sono consultabili, in proposito, numerosi contributi di L. Lelli: "Il piano pluriennale di aggiornamento: come dovrebbe funzionare", *L'Educatore*, 1, 1 settembre 1986; "Scuola elementare: piano di aggiornamento sui nuovi programmi", *Innovazione Educativa*, 3, settembradicembre 1986; "Il piano poliennale di aggiornamento: stato di avanzamento e problemi", *Innovazione Educativa*, 2/3, maggio-dicembre 1987; "Piano poliennale di aggiornamento. I moduli formativi territoriali 1987: feed-back per la riprogettazione", *Innovazione Educativa*, 1, gennaio-aprile 1988; "Non sparate sugli IRRSAE", *L'Educatore*, 6, 1 novembre 1988; "Una strategia della formazione in servizio", *La Scuola SE*, 74/75, giugno-luglio 1991.