

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

Anno 2000 n. 5
Settembre - Ottobre 2000

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

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

Direzione

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

Comitato di redazione:

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

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

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

Redazione:

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

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

2 Problemi come tesori di Armando Luisi

▼ Area pedagogico - culturale

3 Il curriculum tra centro e periferia di Franco Frabboni

6 Bisogni formativi di adulti in situazione di detenzione di Silvana Marchioro

12 CPC ovvero la comunicazione mediata dal computer di Lucia Cucciarelli

16 Conoscere l'Europa di Giampaolo Venturi

19 Comenio, precursore della didattica dei nuclei fondanti di Giovanna Alcaro

▼ Area didattico - professionale

23 La scrittura creativa di Anna Bonora e Paolo Senni

26 Centri risorse territoriali di Iole Matassoni

▼ Progetto F.I.O.R.E.

28 Modelli formativi, nuove professionalità, prospettive di sviluppo di Ivana Summa

29 Verso una nuova politica della formazione degli insegnanti di Mario Dutto

▼ Istituzioni educative nel tempo

31 L'istruzione tra Medioevo e Umanesimo di Gian Luigi Betti



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 10/10/2000

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

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

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

di Armando Luisi
IRRSAE Emilia Romagna

Problemi come tesori

I “problemi” del nostro sistema scolastico e formativo dovrebbero più frequentemente essere visti come occasione di sviluppo che come ostacoli insormontabili all’innovazione e fonte di stress.

Un noto adagio della qualità totale si riferisce ai problemi come tesori: per un’organizzazione orientata alla qualità, molti problemi sono un grande tesoro.

Se l’assunto venisse recepito senza ulteriori chiarimenti, si potrebbe essere portati a dire che, visti i suoi numerosissimi problemi, il nostro sistema scolastico è ricco di inestimabili tesori.

La cosa, paradossalmente, può essere sia vera, sia falsa: dipende dal significato che diamo alla parola problema.

Nel senso comune, problema è sinonimo di difficoltà, di ostacolo, di qualche cosa che non funziona. Avere molti problemi significherebbe avere molte difficoltà ed essere destinati ad un livello di fatica che produce stress. Se poi si considera il fatto che lo stress è ritenuta la fonte di molti altri mali (fisici e non), si ha modo di comprendere la naturale fuga delle persone dai problemi.

Se, invece, si esamina il termine dal punto di vista dei teorici della qualità, si ha modo di allargare la mappa ed esplorare un diverso punto di vista che può essere di grande interesse per le nostre scuole in questo momento particolare.

Innanzitutto ci riferiamo ai problemi che possono ostacolare la fase produttiva di un bene o di un servizio o la loro fruizione da parte dei destinatari (clienti o utenti). La loro preziosità risiede nel fatto che si tratta, in genere, di ostacoli non noti che diventano risorsa nel momento in cui possono essere portati alla luce e rimossi.

Vi è, cioè, un interesse a scoprire gli ostacoli (i problemi), dotandosi di idonee strategie di problem finding. I cercatori di problemi sono coloro che hanno capacità critiche e creatività molto sviluppate e che sanno scandagliare le abitudini e le acquisizioni consolidate per individuarvi i nodi critici che ad altri normalmente sfuggono.

L’individuazione di un problema, tuttavia, non giustifica l’impegno immediato nella sua soluzione: prima di decidere se avviare il processo di soluzione, si confrontano i diversi problemi emersi, si selezionano i più importanti e si pongono con una formulazione adeguata quelli sui quali impegnarsi. Anche il problem posing è una fase importante della soluzione del problema: il modo di presentare le questioni non è neutro rispetto alle soluzioni che si possono ipotizzare.

La parte conclusiva è quella più nota come problem solving. Tutte e tre le fasi del problema (ricerca, definizione e soluzione) richiedono che la struttura nella quale si praticano sia interamente orientata nella prospettiva della qualità. Potranno sì esservi tecnici particolarmente esperti in queste metodologie, ma il successo di esse dipenderà

dalla collaborazione di tutti gli operatori, da quelli che occupano ruoli apicali, a coloro che sono agli ultimi posti della struttura operativa. L’intera struttura si mobilita per cercare, porre e risolvere problemi! L’organizzazione premia chi fornisce contributi in grado di apportare un miglioramento ai processi e ai risultati.

Visti in questa prospettiva, i problemi possono essere considerati risorse perché l’impegno per la loro individuazione-definizione-soluzione è un’occasione di crescita e di sviluppo sia per l’organizzazione (come struttura) sia per le persone che vi operano. Tutti possono essere protagonisti del cambiamento-miglioramento.

Questa ci sembra una strada praticabile per attraversare il guado che separa la scuola centralistica da quella dell’autonomia; questa è una strada che fa leva sulle persone che devono realizzare l’autonomia, fornendo loro le migliori occasioni per essere protagoniste dell’innovazione.

Vi è, però, il rischio che le persone siano frastornate dai problemi e che sprechino energie in settori marginali e non strategici. Perché tale pericolo sia evitato, può essere utile che le scuole si dotino di loro procedure interne di ricerca e sviluppo. Qui potrebbero essere supportate da agenzie esterne, fra le quali l’IRRSAE (IRRE), sia pubbliche che private.

Con questo spirito Innovazione Educativa ha confezionato il primo numero e intende prose-

Continua a pagina 5

Il curricolo tra centro e periferia

di Franco Frabboni
Presidente
IRRSAE Emilia Romagna

Curricolo nazionale e curricolo locale - pur nelle differenze di sostanza e di metodo - si muovono sinergicamente verso un alto traguardo formativo che vede nell'istruzione l'opportunità di una sempre più intensa coscientizzazione dell'individuo e della società tutta.

1. Le tre ruote del curricolo nazionale

Con il linguaggio della *metafora* si può affermare che la "quota" nazionale (vedasi art.8 del Regolamento dell'Autonomia) del *calesse curricolare* dispone oggi di *tre ruote* - *culturalmente* robuste e *didatticamente* scorrevoli - capaci di trainare velocemente verso il traguardo formativo intitolato rispettivamente alla *disciplinarietà (competenze)*, all'*interdisciplinarietà (trasversalità)* e alla *continuità curricolare (progressività)*.

In forma algoritmica, queste ci sembrano le "identità" delle *tre ruote* del *calesse curricolare nazionale*.

1.1 Le competenze (la disciplinarietà)

A partire dalla consapevolezza dell'interdipendenza-pariteticità formativa esistente tra i percorsi *longitudinali* e *trasversali* della *conoscenza* (l'uno rimanda all'altro, e viceversa), ci sembra di potere identificare e formalizzare questa morfologia triangolare

della *disciplinarietà curricolare*.

(a) Primo lato

La *Scuola della Riforma (SdR)* è chiamata a mettere a disposizione degli allievi gli *statuti interi* - monocognitivi e metacognitivi - delle *discipline* (i loro *alfabeti culturali*: i contenuti, i linguaggi, i punti di vista interpretativi, le metodologie della ricerca, i dispositivi euristici, generativi e trasversali *et al*), accantonando per sempre l'enfaticizzazione nozionistica ed enciclopedica di alcuni di essi (come nel caso della sua riduzione delle *discipline* ai loro *contenuti* e ai loro *linguaggi*).

(b) Secondo lato

La *SdR* è chiamata a focalizzare le *dieci* strutture cognitive degli *statuti disciplinari*: gli *argomenti essenziali*, i *mediatori culturali*, la *logica ermeneutica*, i *congegni investigativi*, i *nuclei fondanti*, i *nessi trasversali*, i *dispositivi generativi*, i *potenziali creativi e trasgressivi*, i *paradigmi di senso* e di *significato*, il *metodo*.

(c) Terzo lato

Nella *SdR* godono di *legittimità culturale* fondamentalmente le *discipline*, e non le *educazioni* (per esempio, l'educazione stradale, alla salute, alla legalità *et al*). Queste svolgono importanti compiti formativi ma non dispongono di sufficienti morfologie cognitive per essere legittimate a *rango scientifico*.

1.2. La trasversalità (l'interdisciplinarietà)

A partire dalla consapevolezza dell'interdipendenza-pariteticità formativa esistente tra *disciplinarietà* e *interdisciplinarietà* (sono in

"cordata" cognitiva), ci sembra di potere identificare e formalizzare queste *due facce* della "medaglia" della *trasversalità curricolare*.

(a) Prima faccia della medaglia

Nell'odierna stagione della globalizzazione dell'informazione e dell'omologazione culturale (con conseguente standardizzazione dei "saperi" e semplificazione delle conoscenze *complesse*), la *SdR* ha il compito di accendere *discosverde* all'*interdisciplinarietà*, intesa quale itinerario alla *cultura* dotato di una *pluralità* di piste cognitive. Ne citiamo alcune: l'*interdipendenza disciplinare*, la *veicolarità* (intesa come "scambio" reciproco) tra *discipline*, l'*interconnessione* tra i *contenuti*, i *linguaggi*, le *ermeneutiche*, le *metodologie della ricerca* e i *dispositivi generativi di discipline diverse*.

(b) Seconda faccia della medaglia

La *SdR* ha il compito di spalancare le porte all'*interdisciplinarietà* dal momento che questa dispone di un "compasso" cognitivo *largo*, non sempre alla portata dei singoli *statuti disciplinari*. In particolare, citiamo *due terreni* tendenzialmente inaccessibili al *raggio disciplinare*.

(b1) Il *polimorfismo* dei dispositivi investigativi delle *conoscenze trasversali* (vale a dire, la molteplicità delle loro metodologie di ricerca in campo educativo) appare un *raggio inquisitivo* non alla portata delle strategie di ricerca-scoperta di *natura disciplinare*.

(b2) Il *problem solving* come procedura metacognitiva prevede un'interconnessione *teoria-prassi*

raramente praticabile attraverso “singoli” approcci disciplinari.

1. 3. La progressività (continuità curricolare)

A partire dalla consapevolezza che i percorsi di insegnamento-apprendimento della *SdR* devono mirare a perseguire - dialetticamente - il doppio traguardo della *continuità* (unitarietà curricolare) e della *discontinuità* (specificità curricolare di “ciclo”: scuola dell’infanzia, scuola di base, scuola secondaria), ci sembra di potere identificare e formalizzare le *due ruote* del tandem della **progressività curricolare**.

(a) La progressività formativa

Per potere assicurare “centralità” educativa alla sua utenza, l’itinerario curricolare della scuola è chiamato a rispettare le *dimensioni di sviluppo* degli allievi (socio affettive, cognitive, estetiche, morali, valoriali), che tendenzialmente disegnano linee evolutive sia *olistiche* ed *ecosistemiche* (proprie dell’integralità del *soggetto-persona*), sia *localistiche* e *sottosistemiche* (proprie delle singole *età di sviluppo*).

(b) La progressività cognitiva

Per potere assicurare ai processi di apprendimento degli allievi il *pensiero della domenica* (è la mente *meridiana*: che non è costretta ad *anticipare* le conoscenze al sabato, dove sarebbero giocoforza “nozionistiche”, ma *neppure* a *posticiparle* al lunedì, dove diventerebbero “astratte”) si suggerisce una *progressività cognitiva* contrassegnata da una *duplice identità disciplinare*.

(b1) La *prima identità disciplinare*, della quale deve farsi carico la *scuola di base*, mira ad equipaggiare gli allievi delle *formae mentis* (*endogene*) capaci di interiorizzare e conservare a lungo l’alfabe-

tizzazione primaria: un’alfabetizzazione tendente oggi ad “evaporare” *precocemente* nelle menti degli allievi, con il risultato di accelerare *forme diffuse* di *neoa-alfabetismo* di ritorno. A partire dalle citate *dieci* strutture cognitive dello *statuto disciplinare*, le *formae mentis* da promuovere nella *scuola di base* sono prevalentemente (non esclusivamente) le *cinque* a “spirale” che rispondono al nome di *mediatori culturali* (i *linguaggi* di una disciplina), di *logica ermeneutica* (il punto di vista *interpretativo* di una disciplina), di *nessi trasversali* (la vocazione di una disciplina alla *contaminazione cognitiva* con altre), di *dispositivi generativi* (i meccanismi di una disciplina a produrre *nuove conoscenze*), di *potenziali creativi e trasgressivi* (i *clic inventivi* e di *rottura epistemologica* di una disciplina).

(b2) La *seconda identità disciplinare*, della quale deve farsi carico la *scuola secondaria*, mira ad equipaggiare gli allievi delle *competenze cognitive*, afferenti all’alfabetizzazione secondaria, in grado di tradursi in *unità di conoscenza capitalizzabili* (*esogene*): spendibili nel mondo del lavoro, nei percorsi universitari e nella vita socioculturale di questo ventunesimo secolo. A partire dalle citate *dieci* strutture cognitive dello *statuto disciplinare*, le *competenze cognitive* da promuovere nella *scuola secondaria* sono prevalentemente (non esclusivamente) le *cinque* in “catena” progressiva che rispondono al nome di *contenuti essenziali* (le *conoscenze irrinunciabili* di una disciplina), di *congegni investigativi* (le *metodologie della ricerca* di una disciplina), di *nuclei fondanti* (le *strutture metacognitive* di una disciplina), di *paradigmi di senso e di significato* (le “bussole” di *direzione esistenziale* di una disci-

plina), di *metodo* (lo *statuto intero* di una disciplina).

2. I due sentieri del curricolo locale

La *quota locale* del *curricolo* (il nostro auspicio è che l’attuale suo 15% possa lievitare) è chiamata - dalla *SdR* - a inoltrarsi lungo *due sentieri* intitolati all’autonomia curricolare della scuola militante, della scuola della “periferia”.

(a) Primo sentiero

Attraverso questo percorso formativo la scuola della “periferia” può liberamente *rimodellare* - tramite la *programmazione* - la sua quota nazionale del *curricolo*.

Questo significa potere implementare il monte-ore di alcune discipline curricolari, introdurne delle nuove, accorpate sotto il segno dell’*ambito cognitivo* discipline affini *et al.*

Programmare (uguale: personalizzare, contestualizzare, ottimizzare la qualità della formazione) significa fare interagire il *curricolo nazionale* - i saperi “ufficiali” della scuola - con i saperi “antropologici” dell’extrascuola (la *cultura diffusa*) nella prospettiva di un sistema *integrato* delle interconnessioni-complementarità formative.

Compito della *programmazione* è, per l’appunto, quello di modellare e di adeguare gli obiettivi del “centro” (le *competenze* siglate dal Legislatore) ai livelli-capacità-interessi degli allievi di una determinata periferia scolastica.

Siamo all’ingegneria didattica. Cioè a dire, alla progettazione del *Piano dell’offerta formativa*: dalla stazione di partenza (*input*) alla stazione di arrivo (*output*). *Programmare* i possibili itinerari formativi significa, in particolare, affrontare apertamente (e non rimuovere) alcune tappe problematiche dell’insegnamento-apprendimento, sciogliendo i loro

“nodi” bipolari: la stazione degli *obiettivi cognitivi e/o educazionali*, la stazione della *disciplinarietà e/o dell’interdisciplinarietà*, la stazione delle strategie *individualizzate e/o non-individualizzate*, la stazione dell’*Unità didattica e/o del Progetto didattico*, la stazione del *luogo-classe e/o del luogo-inter-classe*.

(b) Secondo sentiero

Attraverso questo percorso formativo la scuola della “periferia” può liberamente salire fino ai confini ultimi del sistema formativo *integrato*. Questo significa potere qualificare la *quota locale* del *curricolo* immettendo culture, saperi, linguaggi, competenze, padronanze di cui sono testimonianza ed espressione sia le antropologie delle singole comunità sociali, sia le domande professionali del mondo del lavoro e delle imprese locali.

Tutto questo per dire che la scuola potrà – tramite la *quota locale* – porre al “centro” dei propri processi formativi l’*ambiente sociale e naturale*: sia quale grande libro di lettura dei sistemi simbolico-culturali che attraversano e connotano le diverse aree regionali di una Nazione, sia quale primo *alfabetiere ecologico* in grado di fornire le chiavi interpretative relative alle politiche di salvaguardia-difesa-protezione dei beni culturali di un territorio. Quindi, la *quota locale* simboleggia una scuola permeabile ai valori ambientali, disponibile a colorare di *verde* il proprio curricolo formativo.

Questo per dire che per aprirsi al *cambiamento*, la scuola dovrà giocoforza avviare un rapporto organico di “reciprocità” culturale e didattica con l’*ambiente*: per elevarlo sia a vasca di alimentazione di quella *cultura di ricambio* (fresca-di-giornata) di cui non può fare a meno se vuole evitare di

arrugginire i suoi “saperi” canonici, sia ad aula didattica *decentrata* nella quale è possibile, contestualmente, *imparare, imparare ad imparare e imparare a inventare*.

Dunque, l’*ambiente* come scorcio sicuro per ridurre la cronica distanza della scuola dai bisogni-interessi degli allievi e dalla cultura e dai valori della propria stagione storica. Il che significa far rullare i *tam tam* pedagogico-didattici per ricordare a genitori e insegnanti che soltanto *entrando dentro* (e non ponendosi di fronte, in una posizione falsamente illuministica) alla fitta trama dei problemi socio-culturali e valoriali del proprio ambiente di vita quotidiana è possibile fare uscire sulla roulette della scuola due numeri da sempre *ritardati*: il primo, intitolato all’equazione *istruzione = coscientizzazione*; il secondo, all’equazione *educazione = vita*. ■

Continua editoriale da pagina 2

guire nei numeri successivi di questo anno scolastico.

Ora più che mai, le nostre priorità sono: attualità, utilità, sviluppo, concretezza.

L’attualità vuole che gli oggetti del nostro intervento siano sentiti importanti per questo particolare momento di transizione, non nel senso che occorra insegnare gli eventi ma piuttosto in quello di prepararli. In questo numero vanno nella suddetta direzione l’articolo sul Curricolo, di Franco Frabboni, Presidente dell’IRRSAE E.R., e il contributo di Lucia Cucciarelli sulla Comunicazione Mediata dal Computer.

Sono due argomenti di grande attualità per le prospettive che aprono, sia dal punto di vista più teorico (dello studioso), sia per

le implicazioni pratiche sui versanti organizzativo e didattico.

L’utilità rappresenta la ragione della rivista stessa: essere presenti nel dibattito pedagogico e culturale con opinioni, esperienze, proposte e strumenti, per agire da supporto alle scuole. In qualche caso il supporto si realizza con strumenti, in altri con idee. Rientrano in questa prospettiva l’articolo di Silvana Marchioro sulle problematiche della formazione degli adulti in situazione di detenzione e il contributo di Giovanna Alcaro, sul pensiero di Comenio come anticipatore della didattica dei nuclei fondanti.

Sviluppo e concretezza ci legano con un filo rosso alle scuole e ci permettono di aderire meglio alla nostra missione di ente a

sostegno dell’autonomia.

Le scuole hanno anche acquisito autonomia di ricerca e sviluppo e possono muoversi con scelte organizzative interne, con accordi di rete e convenzioni, per reperire le risorse necessarie alla realizzazione dei loro obiettivi. L’IRRE intende porsi come interlocutore anche attraverso Innovazione Educativa, promuovendo lo scambio di esperienze che le scuole realizzano e proponendo itinerari di ricerca e di formazione. Ne sono esempi, in questo numero, gli articoli di Anna Bonora e Paolo Senni sulla scrittura creativa e la rubrica progetto F.I.O.R.E., con i contributi di Ivana Summa e Mario Dutto. ■

di Silvana Marchioro
IRRSAE Emilia Romagna

Bisogni formativi di adulti in situazione di detenzione

La presenza della scuola all'interno del carcere consente di dare risposte ad una domanda di formazione eterogenea e contrassegnata in prevalenza da livelli di bassa scolarità. Rappresenta inoltre una risorsa essenziale per la costruzione di progetti personalizzati di trattamento e di risocializzazione di adulti detenuti.

Gli aborigeni non credevano all'esistenza del paese finché non lo vedevano e lo cantavano: allo stesso modo, nel Tempo del Sogno, il paese non era esistito finché gli antenati non lo avevano cantato.

- *Quindi, se ho capito bene, la terra deve prima esistere come concetto mentale. Poi la si deve cantare. Solo allora si può dire che esiste.*
- *Esatto.*
- *In altre parole esistere è essere percepito?*
- *Sì. –*

Bruce Chatwin, *Le Vie dei Canti*

Nell'ultimo numero della rivista "Percorsi", n.1, giugno 2000, l'articolo di Paolo Bendinelli e Pietro Cappè, *I detenuti: questi sconosciuti*, presenta un'utile indagine sui livelli di scolarità all'interno del carcere milanese di Opera, accompagnata da considerazioni sull'interessante modalità di lavoro seguita, che ha visto il coinvolgimento diretto dei vari soggetti operanti nel carcere, sia in fase di progettazione che di messa in atto dell'indagine. È questo, a mio parere, un valido esempio di un significato attribuibile alla metafora d'apertura: la costruzione di un "mondo" relazionale attraverso la concertazione di un'azione di ricerca, in cui il valore

aggiunto della responsabilizzazione dei soggetti che a vario titolo hanno partecipato all'operazione e la messa in trasparenza di uno dei compiti della scuola all'interno di un ambiente caratterizzato da equilibri delicati divengono elementi importanti tanto quanto l'attenzione prestata allo scopo pratico dell'indagine, nella sua qualità di strumento di conoscenza del "territorio carcere" sul versante della scolarità.

In un altro articolo comparso sempre sulla rivista "Percorsi", alcuni anni fa,¹ Massimo Pavarini, docente di Diritto Penitenziario all'Università di Bologna, osservava sotto una luce critica il significato dell'educazione all'interno del carcere e rilevava la sostanziale contraddizione in cui si trova ad operarvi la scuola. Quello che segue è in sintesi il filo del ragionamento di Pavarini.

L'unico riferimento al compito dell'educazione nell'ordinamento penitenziario è l'art. 19 della Legge penitenziaria 354/75, che individua all'interno del trattamento tre modalità - il lavoro, l'educazione, la religione - in ciò non innovando nulla, in quanto tutte e tre, secondo Pavarini, sono "ascrivibili al patrimonio cromosomico del carcere", pratiche vecchie quanto è vecchio il carcere, appartenenti ad una tradizione ereditata dalla disciplina conventuale e passata al positivismo progressista dell'Ottocento attraverso l'esperienza quacchera americana: una modalità di *trattare* gli uomini (Pavarini traduce con il termine "addomesticare" la parola inglese *management*, marcandone il senso di conformità passiva a regole e comportamenti), che "significativamente attraversa culture religiose e laiche" e che si fonda su una pratica disciplinare incentrata sul lavoro, sulla preghiera e sullo studio.

Vi è una seconda e diversa lettura, accanto all'interpretazione disciplinare, a cui può essere ascritto il momento del fare scuola in un carcere, quella del *paradigma del deficit*, espressione sintetica che intende lumeggiare l'aspetto sociologico della *manca*za come causa a cui attribuire la condizione della "devianza": mancanza di opportunità, di educazione, di risorse, di cultura; forse anche mancanza di intelligenza, di carattere, di volontà. Allo stesso paradigma della mancanza si ispira il principio cardine dell'art. 3 della nostra Costituzione, ove al riconoscimento delle inevitabili disuguaglianze sociali dei cittadini si accompagna l'impegno a rimuovere le condizioni e gli ostacoli che le determinano. Analogamente la scuola dovrebbe impegnarsi ad ovviare nel contesto del carcere a quelle condizioni di deficit, in cui sarebbero rintracciabili le ragioni della devianza.

Pratica disciplinare in un contesto di pena e al tempo stesso strumento a forte vocazione promozionale: questi i due corni della questione e questa la contraddizione in cui - secondo Pavarini - si trova ad operare la scuola all'interno del carcere.

Portando alle estreme conseguenze il ragionamento e rilevando come tutti i servizi offerti all'interno di un carcere soffrano strutturalmente di inadeguatezza e dell'assenza di uno standard decente di qualità, Pavarini lancia in conclusione una proposta che vuole essere al tempo stesso una provocazione: "Perché non dissequestriamo definitivamente l'istruzione dalle pratiche trattamentali? [...] Vogliamo dirlo diversamente? L'istruzione è un diritto [...] ergo, se deve essere garantito sempre e indifferenziatamente a tutti coloro che ne hanno diritto, facciamo in modo che esso non venga piegato a modalità funziona-

li, a ragioni esterne alla cultura e all'istruzione che sono le ragioni del carcere. Allora mi domando: perché fare scuola in carcere? Perché i detenuti non possono istruirsi fuori dal carcere, nei luoghi deputati all'istruzione? [...] Non è tanto difficile immaginarlo. Ci sono misure alternative ...".

Nello scandagliare così impietosamente l'esistente e nel prefigurare una realtà tanto diversa da quella praticata, il livello critico dell'analisi di Pavarini ed il paradosso conclusivo introducono elementi nuovi nel ragionamento e consentono di evidenziarne altri che diversamente sfuggirebbero.

Un concetto chiave è, per esempio, quello della contraddizione in cui la scuola opera in carcere: la convivenza tra funzione del controllo disciplinare e funzione di promozione culturale e sociale.

L'intervento nel corso dello stesso seminario di Alessandro Margara, all'epoca Direttore Generale degli Istituti di Prevenzione e Pena,² affronta lo stesso tema secondo un'ottica di realismo costruttivo che apre spiragli sul ruolo della scuola come di altre attività a vocazione formativa all'interno del carcere. Margara, infatti, pone l'attenzione sul principio sotteso al riformismo penitenziario, che rifugge dalla tentazione degli automatismi di ripetizioni obbedienti, indotti dalla disciplina, e che ha invece come dato di fondo il fatto che "l'esecuzione della pena non si può fare senza la partecipazione del condannato". La ricerca di questa partecipazione, per quanto possa avere tutti i limiti propri di "un'organizzazione penitenziaria non certo completa, coerente e sempre motivata ad ottenere e capace di ottenere quella partecipazione", tenta di migliorare il carcere considerandolo il luogo in cui si preparano i percorsi di riabilitazione dei detenuti; obbliga pertanto a considerare il condannato "un interlocutore necessario con il quale costruire qualcosa che assomigli a possibilità

di una esistenza diversa". È questo "il varco che si apre nella disumanità che si trova nelle fibre del carcere", sostiene Margara, sottolineando l'intenzionalità positiva delle attività trattamentali.

Ad esse, in primo luogo all'istruzione e al lavoro, è affidato il compito di fornire al detenuto maggiori risorse e opportunità in vista di un progetto concreto da realizzare all'esterno. "Progetti di vita, di impegno, di maggiore adeguatezza nelle relazioni con gli altri non si costruiscono sull'inerzia di un carcere di pura attesa".

Ricorre più volte nei concetti e nei principi dichiarati da Margara la convinzione del *carattere generativo* proprio di quelle attività che riescono ad incidere su situazioni di regresso adattivo e a sollecitare la partecipazione del detenuto, per il quale lo studio può significare l'avvio di un processo di crescita personale e di riprogettazione di sé. Non solo: l'importanza di un'attività quale l'istruzione va riconosciuta, oltre che nella possibilità che essa offre di ampliare le opportunità e di costruire progetti, nel senso che essa dà alla dimensione del presente, un tempo vuoto per come esso è diffusamente vissuto all'interno del carcere.³

La contraddizione tra la struttura coercitiva del carcere e le finalità di riabilitazione che esso dovrebbe avere è interpretata da Margara come contrasto tra alcune componenti degli operatori ed altre, in particolare fra i gestori della sicurezza e quelli del trattamento. Poiché questo è un campo minato, che riguarda le possibili attribuzioni e interpretazioni di ruoli e compiti prioritari e i delicati equilibri tra le componenti che lavorano nel carcere, è interessante proporre all'attenzione la lucida lettura della norma che Margara espone nel suo intervento. Per evitare che una politica penitenziaria tutta centrata sulla sicurezza limiti gli spazi d'azione del trattamento e riduca lo sparuto numero degli ope-

ratori di quest'area a gestire frustrazioni e *burn-out*, va ricordato che "la sicurezza è esplicitamente considerata dalla Riforma penitenziaria non come il fine del trattamento detentivo, ma come il mezzo che consente il regolato svolgimento delle attività di osservazione e trattamento" (*op. cit.*, p.38).

I bisogni di adulti in formazione

Questo il quadro della situazione con i suoi elementi contraddittori e conflittuali, che ho voluto riprendere e precisare attraverso le relazioni di due autorevoli esperti prima di affrontare direttamente il problema dei bisogni di formazione che emergono in quel contesto e le risposte che la scuola può e deve dare.

I due contributi sinteticamente richiamati focalizzano l'attenzione su due temi cruciali:

- ruolo e mandato educativo della scuola;
- importanza del contesto inteso non come luogo fisico oggettivamente dato, ma come realtà dinamica in cui si costruiscono, si intessono e si vivono relazioni.

Entrambi i temi sono significativi per l'educazione degli adulti, ovunque essa si realizzi, ed è bene, nell'affrontare la questione dei bisogni formativi, richiamare alcuni principi dell'EdA validi anche per adulti in condizione di detenzione, verificandone possibilità e modalità di attuazione in quel contesto.

Uno dei principi cardine è che *l'adulto apprende se ha bisogno di farlo*, per motivi professionali, per affrontare nuovi compiti di vita, per compensare carenze, per costruire nuove competenze, o per ragioni di interesse puramente culturale. Ogni rientro formativo cerca risposte a domande esplicite di formazione e, nel suo realizzarsi, la formazione spesso travalica il fine per cui si era intrapresa, mettendo in luce un "valore aggiunto", che consiste nel rivelare o nel sollecitare bisogni precedentemente non avvertiti.

Per questa ragione l'azione didattica deve essere attenta non solo a rileva-

re in fase d'accoglienza i bisogni formativi espliciti, costruendo percorsi coerenti con questi, ma a cogliere nel corso del tempo le variazioni che si determinano e le nuove domande che nascono rispetto ai bisogni dichiarati. Ogni processo formativo può diventare quindi per il docente oggetto di ricerca, e per l'allievo occasione per la costruzione di nuovi interessi e di nuovi significati per sé.⁴

Rispetto ai bisogni di formazione possiamo affermare che questi esistono e sono numerosi in carcere, sia per il deficit culturale, ancora molto elevato, sia perché il carcere non è un pezzo separato della nostra società e come tale riverbera al suo interno i fenomeni che la investono. Tra questi, il bisogno di apprendimento adulto è oggi un fenomeno pervasivo nel sociale per le accelerazioni del cambiamento e per i continui adeguamenti culturali e professionali che questo richiede.

Bisogno, quindi, di compensare un deficit, ma anche bisogno di dare sviluppo a competenze, di ridefinire identità.

Ritroviamo presenti e potenzialmente praticabili anche nel carcere le tre grandi aree dei bisogni formativi degli adulti:

1. la domanda che dà luogo a percorsi di tipo "compensativo", che intervengono sugli analfabetismi vecchi e nuovi;⁵
2. la domanda che dà luogo a carriere innovative, quelle ad esempio che consentono una qualificazione o una riqualificazione professionale, che creano nuovi saperi professionali ed extra professionali, che permettono perciò di affrontare nuovi ruoli e compiti;⁶
3. infine l'area di sviluppo, che consente di mettere in luce le potenzialità inesprese e tacite di una persona.

Per quanto riguarda la prima area, l'indagine sui livelli di scolarità nel carcere di Opera, riportata nell'articolo cui si è accennato in apertura, documenta la grave condizione di deficit culturale e strumentale esi-

stente in quel carcere e sicuramente altrettanto verificabile in altri istituti: l'83,5% di detenuti è in possesso solo di licenza media o elementare. Questo dato, unito a quello sulla presenza prevalente di popolazione giovanile detenuta nel medesimo carcere, evidenzia la necessità di interventi educativi finalizzati a garantire e potenziare la formazione di base, oltre che di progetti integrati con la formazione professionale volti a costruire ed ampliare prospettive in quest'area, la seconda indicata nell'elenco.

Infine il dato in aumento delle presenze straniere nelle carceri⁷ colloca in primo piano la necessità di moltiplicare gli interventi didattici nell'area dell'alfabetizzazione linguistica e sociale (siamo ancora nel campo delle competenze di base), oltre che di sviluppare la sensibilità e l'attenzione di docenti e operatori nei confronti delle problematiche interculturali.⁸

L'articolo 3 dell'O.M. 455/97 fa esplicito richiamo al compito dei Centri Territoriali Permanenti di favorire il "rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità"; sollecita inoltre l'impegno ad intervenire sull'alfabetizzazione "primaria, funzionale e di ritorno", finalizzandolo anche "ad un eventuale accesso ai livelli superiori di istruzione e di formazione professionale" e a promuovere il recupero e lo sviluppo di "competenze strumentali culturali e relazionali idonee ad un'attiva partecipazione alla vita sociale".

Questi precisi richiami indicano le piste prioritarie di lavoro: continuità con la scuola superiore, integrazione con la formazione professionale, con altre agenzie culturali, ed anche con le azioni educative intraprese dall'associazionismo e dal volontariato, presenze molto attive nel carcere. Tutto ciò è sicuramente congruente coi bisogni della popolazione detenuta; il problema è vederne la praticabilità nel carcere, cercando di rispondere sostanzialmente a due domande:

1. il bisogno di formazione ha realmente diritto di cittadinanza in carcere?
2. in quali condizioni vi opera la scuola?

Alla prima domanda si potrebbe rispondere affermativamente, considerando l'aumento delle esperienze scolastiche, formative e culturali in senso lato che in questi ultimi anni è avvenuto nelle carceri e negli istituti penali minorili.

Diverse disposizioni normative, importanti sperimentazioni ed iniziative promozionali, quali corsi di aggiornamento e seminari per il personale del MPI e del MGG, hanno indubbiamente favorito questo processo di incremento. Giova qui ricordare tra le disposizioni normative:

- l'importante O.M. del '93, frutto dell'accordo tra MPI e MGG, a favore dei corsi di alfabetizzazione e delle "150 ore";
- la circolare del Dipartimento dell'amministrazione penitenziaria del 1994, n. 566765/5, che sottolinea l'importanza dell'istruzione "quale condizione indispensabile per la crescita culturale e civile dei detenuti, nonché per l'accesso alla formazione professionale e alle successive opportunità lavorative qualificate", evidenzia la particolare attenzione che "deve essere prestata all'istruzione obbligatoria, la cui assenza non può che determinare ulteriori condizioni di emarginazione ed isolamento", ed infine auspica "la più ampia integrazione delle attività scolastiche con le altre attività trattamentali";
- l'O.M. 455/97 (di cui si è già citato l'articolo 3 con il suo richiamo a iniziative a favore dell'integrazione sociale) che all'art.1 afferma il compito del Centro Territoriale Permanente ad assumere, d'intesa con gli istituti penali, "iniziative per lo svolgimento di attività di educazione degli adulti nelle carceri, assicurando in ogni caso l'offerta negli istituti penali minorili".

Tutto bene dunque?

Sul piano del “dover essere”, forse sì. Ma nella realtà? Sicuramente la realtà è variegata e le situazioni in cui la scuola opera sono più o meno fortunate. Fatte salve la non generalizzabilità delle considerazioni e la varietà degli scenari, un dato di fondo costante è una duplice difficoltà: stabilire un equilibrio tra le necessità dell’istruzione/formazione e quelle della struttura carceraria, salvaguardando presenza, ruolo e qualità delle azioni formative; realizzare un’integrazione organica tra le attività del trattamento.

Non tutte le “colpe” sono attribuibili al contesto, sebbene questo abbia lì un peso molto maggiore rispetto ad altri ambienti in cui la scuola si trova ad operare.

A ben vedere anche l’azione della scuola risente di disfunzioni dovute, a mio parere, sostanzialmente al fenomeno del *turn-over* degli insegnanti, con la conseguente discontinuità nella messa in valore delle esperienze e con la necessità di reiterata formazione di docenti; dovute inoltre alla non completa applicazione delle possibilità offerte dall’Ordinanza del ’97. Mi limito a rilevare solo alcune indicazioni dell’O.M. 455/97 non sempre applicate: un uso più flessibile dell’orario, un rilevamento accurato dei bisogni formativi ed una buona gestione dell’accoglienza in collaborazione con docenti di altri ordini di scuola e con altri operatori, la realizzazione di percorsi in continuità con la scuola superiore, presenza questa per altro aumentata ma non ovunque garantita. A queste carenze si aggiungono le difficoltà di “inventare” una didattica adeguata alle problematiche maggiormente presenti nell’utenza, tra cui cito la marcata eterogeneità, l’irregolarità nelle frequenze, l’instabilità psicologica e le connesse difficoltà di concentrazione.

Il rilevamento dei bisogni formativi è certamente la base da cui partire per progettare ed è auspicabile che indagini come quella realizzata nel

carcere di Opera divengano sempre più frequenti, sia per il dato di realtà che mettono in luce, sia per le collaborazioni e le relazioni positive tra componenti del carcere che sono in grado di suscitare. Sicuramente indagini di questo tipo evidenziano le priorità degli interventi necessari a colmare i deficit di istruzione e cultura. Ma sono realmente solo queste azioni compensative, sia pure indispensabili, ad assicurare gli strumenti per una futura risocializzazione?

Accanto all’ovvia considerazione sulla impossibilità di porre una qualche ipoteca sul futuro di queste come di altre persone, è opportuno a questo riguardo rileggere l’osservazione di Massimo Pavarini che conclude tutto il suo ragionamento sul *paradigma della mancanza*: “Saper leggere, scrivere e far di conto non rappresenta oggi una linea di confine tra integrazione e marginalità sociale. Questa linea di confine si è spostata a tal punto in avanti che l’interrogativo diventa: allora quale nuovo livello di istruzione può oggi garantire o favorire un processo di integrazione, può oggi ridurre il deficit?” (*op. cit.*, p. 33).

Evidentemente non possiamo pensare di risolvere il problema spostando continuamente in avanti la linea di confine, e cioè il livello di scolarità che assicuri l’integrazione sociale, per il semplice fatto che la situazione di marginalità è dovuta oggi a ragioni che affondano le radici in fenomeni sociali complessi, tra cui l’assenza di strumenti culturali è *uno* degli elementi. Ciò non significa rinunciare al mandato prioritario della scuola, consistente nell’assicurare una cultura di base che riguarda la formazione del cittadino e del lavoratore⁹; significa però anche, concretamente e realisticamente, assumere maggiore consapevolezza rispetto alle funzioni della scuola e alle sue possibilità di incidere, e ricondurre la portata degli interventi educativi entro l’alveo delle opportunità offerte, che non è quello delle soluzioni

garantite. Non c’è rapporto diretto di causa – effetto tra istruzione e inserimento. Per dirla con Maurizio Lichtner: “le competenze costruite in ambito formativo sono una risorsa, una condizione favorevole, ma non la soluzione del problema” (*op. cit.*, p. 23). Questa dipende da altri fattori, e in special modo – ma non solo - da politiche sociali coerenti, senza le quali gli esiti dell’azione formativa rischiano di vanificarsi. Dipende dalle storie di vita dei detenuti, dai tratti delle loro personalità, dalle condizioni e dalle relazioni che si vengono a creare all’uscita dal carcere e da fattori imponderabili, tutte cose sulle quali la scuola non può incidere se non offrendo opportunità nuove, prefigurando anche possibili itinerari per il reinserimento nella vita sociale.

Per quanto riguarda l’attenzione al soggetto, mi sembra rilevante l’osservazione di Margara sulla necessità di partecipazione del detenuto e sul suo coinvolgimento nelle attività trattamentali per la preparazione di percorsi di reinserimento. È questo un principio cardine anche nell’EdA, uno di quei principi che distinguono l’educazione degli adulti dalla pedagogia. Secondo Knowles¹⁰ *l’adulto apprende se può governare il proprio apprendimento e se è coinvolto nel processo di apprendimento*.

Dal principio della partecipazione discendono le pratiche d’orientamento e le modalità didattiche che fanno riferimento ad una concezione dell’accoglienza, vista come processo di rilevamento dei bisogni e d’accompagnamento nel percorso educativo, e che richiedono una *qualità* della presenza dell’adulto che rientra in formazione fin dal momento della stipula del patto formativo.

L’adulto si trova in una condizione diversa da quella del ragazzo, sia sul piano cognitivo che sul piano esistenziale. A differenza del ragazzo in età scolare che può costruire con gradualità stili personali di apprendimento, l’adulto ha bisogno

di individuare proprie strategie per realizzare un apprendimento autonomo a vari gradi, strategie che vanno attinte dai campi della vita adulta in cui il soggetto ha maturato proprie competenze attraverso l'esperienza. L'esperienza è, in questo caso, una "riserva" di abilità, conoscenze e competenze, ma, per divenire realmente risorsa per l'apprendimento, richiede d'essere scoperta dall'adulto e sottoposta a interpretazione. E dunque la domanda "perché e come so svolgere determinati compiti" può trovare risposta attraverso pratiche sulla metacognizione, che aiutano ad acquisire consapevolezza delle proprie personali strategie di risoluzione dei problemi concreti, strategie che possono a loro volta essere trasferite in altri settori dell'apprendimento.

Ancora: a differenza del bambino e del ragazzo che in età scolare si trovano in una condizione di strutturazione della propria personalità, l'adulto, specie se rientra in formazione in fasi particolari della propria vita, si trova in una situazione esistenziale esattamente opposta, di destrutturazione della propria personalità, in cui è necessario sia chiamato alla responsabilità delle scelte. Per gli adulti detenuti, ma non solo per loro, questa condizione è spesso successiva a percorsi di vita caratterizzati dalla frantumazione, in cui con grande difficoltà si riesce a progettare un'idea di futuro.

Siamo quindi in sintonia con l'affermazione di Margara sull'obbligo a considerare il condannato un interlocutore necessario e partecipante; così pure l'attenzione propria dell'EdA a costruire percorsi personalizzati di istruzione/formazione si accorda con lo spirito della legge penitenziaria che prevede progetti individuali di trattamento che preparino la risocializzazione.

Il contesto

È utile allora riflettere nuovamente sul contesto in cui si realizza la for-

mazione in carcere: in qual modo la struttura agisce sulla motivazione all'apprendimento? Si trova l'adulto in carcere realmente nella possibilità di reagire attivamente di fronte ai suoi "compiti evolutivi"? Che peso ha la regressione a situazioni infantili, di passività e di ripiegamento su di sé indotte dalla struttura e che nulla hanno a che vedere con situazioni che facilitano una disponibilità positiva all'apprendimento? Sicuramente il mandato educativo della scuola da queste domande esce rafforzato, anche se complesso; per l'apertura che esse prospettano a ipotesi di ricerca sulle possibili soluzioni da dare al tema cruciale della partecipazione del detenuto al suo personale progetto di reinserimento sociale, le problematiche che queste domande mettono in luce richiedono che la scuola assuma un duplice atteggiamento:

- di ricerca di una *didattica attiva*, capace di generare partecipazione attraverso il coinvolgimento degli allievi in attività concrete, rispondenti alla domanda di formazione che essi esprimono; una didattica attenta a risolvere anche il problema sempre presente dell'instabilità nella concentrazione e dell'irregolarità nella frequenza attraverso moduli didattici fatti di unità brevi e finalizzati all'acquisizione di crediti capitalizzabili, in un percorso discontinuo e possibilmente integrato con altre attività formative;¹¹

- di sviluppo di una politica culturale di "non isolamento", attraverso la ricerca di "alleanze" progettuali con altre agenzie formative e con la componente dell'istituzione deputata al trattamento e attraverso la richiesta e il riconoscimento di regolari spazi d'azione.

Rispetto al primo punto, quello delle scelte didattiche, esso richiede nei docenti una notevole competenza progettuale che sappia far fronte alla complessità e all'incertezza delle situazioni in cui si trovano immersi. La difficoltà di progettare azioni in un ambiente particolar-

mente problematico può indurre a cercare certezza e tranquillità nel riproporre programmi già sperimentati e consolidati. È facile, in questi casi, che la paura del nuovo porti l'insegnante ad affidarsi alla tecnica della programmazione per obiettivi, rassicurante ma non particolarmente efficace nell'educazione degli adulti in generale, e nel carcere in particolare.

Può capitare, infatti, che un progetto didattico, funzionante sul piano dell'astrattezza metodologica, non costituisca la soluzione a problemi reali, perché non si è disposti a metterlo in discussione, se esso perde aderenza rispetto ai bisogni e alle motivazioni degli allievi.¹² Non si tratta certo di buttare a mare la didattica per obiettivi, ma di vederla in movimento, d'essere disposti a rinegoziare con gli allievi il percorso formativo, misurandolo coi loro apprendimenti, col cambiamento delle loro motivazioni e aspettative e con i mancati funzionamenti del curricolo progettato.

Rispetto al secondo punto, peraltro strettamente connesso al primo, è necessario che la scuola sia disposta a fare autocritica rispetto alla sua tendenza all'autoreferenzialità, ma al tempo stesso non rinunci a svolgere funzione di critica propositiva nei confronti dell'organizzazione delle attività trattamentali nel carcere. Insieme alla definizione e precisazione di compiti e ruoli, è importante che essa rivendichi la sua presenza nelle sedi della concertazione e della condivisione degli obiettivi educativi nei programmi personalizzati di trattamento, se questi riguardano allievi iscritti alla scuola e ad attività formative ad essa collegate e/o integrate. È bene che queste attività possano coordinarsi e non sovrapporsi, costringendo chi ne segue più d'una (per esempio scuola e lavoro, scuola e attività di formazione professionale ecc.) a dover operare scelte obbligate. Sappiamo, infatti, che questa è una delle ragioni dell'irregolarità nelle frequenze

ed è anche una delle ragioni dell'inefficacia di molti interventi. È bene anche che vi sia l'impegno da parte dell'istituzione carceraria a consentire che il percorso formativo intrapreso possa essere concluso e non venga interrotto, se non per cause di forza maggiore.

Va dato riconoscimento e spazio al lavoro complesso della scuola come risorsa del sistema trattamentale, nel momento in cui essa compie sforzi esplorativi e costruttivi per dar vita ad interventi che tengano conto di fattori complessi quali: il contesto, l'equilibrio tra più componenti, la costruzione di nuove relazioni positive, i bisogni di formazione dell'utenza, la possibilità di coordinare e integrare azioni formative molteplici e la disponibilità a inventare soluzioni metodologiche e didattiche adeguate, da sottoporre a verifica continua ed eventualmente a modifica.¹³

1 Massimo Pavarini, *Attività scolastiche e pratiche trattamentali*, Torino, Formazione '80, n. 2, dicembre 1997, pp.30-33. Questa pubblicazione raccoglie i testi delle relazioni svolte in un corso d'aggiornamento per docenti di istruzione primaria e secondaria nelle carceri, tenutosi ad Alessandria nei giorni 9 e 10 maggio 1997 e organizzato dall'I.T.G. "P. L. Nervi" di Alessandria in collaborazione con la Sezione Educazione Permanente dell'IRRSAE Emilia Romagna.

2 Alessandro Margara, *L'istruzione in carcere*, ibidem, pp. 34-39.

3 Ricordo a questo riguardo il significato dell'esperienza educativa nel presente come uno dei principi dell'educazione progressiva sostenuto da J. Dewey in *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1959; in quest'opera l'autore afferma il valore "intrinseco" della formazione, se essa innesca nella persona un processo di sviluppo, di conoscenza, di riprogettazione di sé, di crescita personale, anche a prescindere dal risultato pratico, il "fine" per il quale tale azione educativa e formativa si era pensata.

Lo stesso principio è ripreso da Maurizio Lichtner in *La qualità delle azioni formative*, Milano, Franco Angeli, 1999, dove si afferma: "... il significato dell'esperienza educativa, per l'individuo, si gioca nel presente. E' quello che si vive nel presente che decide della qualità dell'esperienza, che poi

è la qualità del vivere." (p. 32)

La percezione del tempo nel carcere è il titolo dell'articolo di Elena Falautano e Pietro Cappé, pubblicato sempre nella rivista "Percorsi" precedentemente citata (pp. 42-44), che descrive l'interessante esperienza condotta con una classe femminile del carcere di S. Vittore a Milano per la realizzazione di un video sul tema del tempo. Il titolo di questo video "Noi siamo quelle che non siamo", se letto alla luce del significato metaforico attribuibile al passo di Chatwin, ci restituisce tutta la tragica dimensione dell'inesistenza di un mondo sancita dall'esclusione.

4 L'azione educativa/formativa ha finalità d'ordine pratico e funzionale che sono date dalla sua ricaduta sul sociale (conseguimento di titoli di studio, costruzione di competenze e di opportunità professionali) e che sono perciò utili per una risocializzazione dell'adulto detenuto. Essa, tuttavia, non garantisce di per sé che la ricaduta sul sociale effettivamente ci sarà, specie se non rappresenta per i soggetti l'avvio di un processo di crescita personale e di riprogettazione e chiarificazione di sé che prescinde dal risultato pratico per cui si è intrapresa. Si veda a questo proposito il principio affermato da Maurizio Lichtner e definito come "inversione mezzi-fini", per la comprensione del quale cito il seguente passo: "L'attività didattica non può essere vista solo come mezzo rispetto a un fine esterno che si raggiunge successivamente (il lavoro, il titolo di studio); deve svilupparsi una motivazione *intrinseca* [...] E' come dire che ciò che inizialmente è stato accettato come mezzo [la formazione], mentre viene vissuto si autonomizza, e viene percepito, almeno finché vi si è coinvolti, come fine." (op. cit., p.30)

5 La necessità di possedere gli alfabeti di base tradizionali e nuovi (tra questi l'inglese e l'informatica) come requisito di piena cittadinanza è stata posta in primo piano dallo studio dell'ISFOL sulle competenze, in particolare le competenze di base e trasversali, e dalla ricerca internazionale sull'alfabetizzazione funzionale degli adulti SIALS (Second International Adult Literacy Survey: il termine inglese "literacy" si riferisce ad approcci teorici che definiscono una competenza funzionale come "capacità di raccogliere e di trattare informazioni riferite alla lettura, scrittura e calcolo, necessarie per usare il materiale stampato comunemente diffuso nel luogo di lavoro, nella vita domestica ed in quella sociale"). La ricerca SIALS è contenuta in *L'educazione permanente degli adulti. Il confronto europeo e la strategia nazionale*, Annali della Pubblica Istruzione, n. 88, Le Monnier, 1999.

6 Per quanto riguarda i bisogni formativi di carattere professionale di adulti detenuti si veda l'articolo di R. Vitale, *Formazione e lavoro nel contesto carcere e territorio*, in

"Professionalità", n. 29, settembre/ottobre 1995.

Sulle nuove competenze utili oggi a far fronte alle nuove richieste e condizioni poste dal cambiamento del mercato del lavoro, si veda il libro di Anna Maria Ajello, Saul Meghnagi, *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Milano, Franco Angeli, 1998.

7 Sul problema si veda il libro di Marzio Barbagli, *Immigrazione e criminalità in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1998, in particolare il cap. 3, *Italiani e immigrati nel sistema penale*, e, per l'interpretazione del fenomeno, il cap. 5, *In cerca di spiegazioni*.

8 I dati sulle presenze straniere nel carcere di Opera, riportati dell'articolo di P. Bendinelli e P. Cappé (op. cit. tabella 5, p. 43), riferiscono di un 18,7% nel dicembre 1998, di cui 17,5% erano i detenuti extra europei.

9 Su questo tema si vedano tutte le ricerche sulle competenze che costituiscono oggi requisiti di cittadinanza e di occupabilità, in particolare gli studi dell'ISFOL contenuti in *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, a cura di Gabriella Di Francesco, Milano, Franco Angeli, 1998.

Rimando inoltre per una sintesi sull'argomento al mio articolo: *Tra innovazione dei percorsi didattici e trasformazione delle professionalità: un itinerario di ricerca nell'Educazione degli Adulti*", in "Innovazione Educativa", n. 6, 1999.

10 M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, Franco Angeli, 1996.

11 Per una riflessione sulla didattica nell'ottica dell'integrazione, dello sviluppo di competenze e del riconoscimento reciproco tra sistemi di istruzione e formazione di crediti e certificazioni, si vedano i documenti del Servizio Politiche della Formazione e del Servizio Scuola Università Integrazione tra Sistemi Formativi della Regione Emilia Romagna, disponibili:

- sul sito della Sezione Educazione Permanente dell'IRRSAE-ER: <http://members.xoom.it/eduadu>
- sul sito della Regione Emilia Romagna: <http://scuolaer.regione.emilia-romagna.it>

12 Su questa tematica si veda il libro di C. Bentivogli, D. Callini, M. Catani, *Reveries capitalizzabili*, Franco Angeli, Milano, 2000, in particolare il cap. 3, *Il legame con la realtà*.

13 Il presente articolo riporta i contenuti di una relazione che l'autrice ha tenuto a Roma il 6 settembre 2000, in occasione del Seminario di formazione congiunta per i tecnici IRSSAE referenti per gli Istituti di pena. Tale seminario dal titolo "I progetti integrati nei servizi della giustizia" è stato realizzato dall'IRSSAE Lazio e dall'IRSSAE Lombardia.

di Lucia Cucciarelli
IRRSAE Emilia Romagna

CMC

ovvero la comunicazione mediata dal computer

Il processo di insegnamento/apprendimento vive attualmente una fase di straordinario rinnovamento - tanto dei metodi, quanto dei contenuti - grazie alla diffusione sempre maggiore della comunicazione tecnologica. Il nostro istituto si inserisce nel dibattito e nella ricerca organizzando un seminario per il 24 novembre prossimo.

Realtà virtuale e realtà naturale

Nei nuovi scenari della comunicazione mediata dal computer che si avvale di internet e di tutte le sue possibili geometrie di sincronia, asincronia, di spazi virtuali, di cyber creatività, di costruzione interattiva, di reciproco influenzamento tra il mezzo informatico e la mente umana, anche l'apprendimento sta reclamando la sua fetta di protagonismo. Esso, infatti, è cambiato e sta cambiando, accanto alle modalità tradizionali la cui efficacia nessuno vuol mettere in discussione, ci sono canali alternativi che dal reale artificiale arrivano al virtuale naturale. L'interazione fra esseri umani e computer è un problema che richiede di essere compreso da attori responsabili - scrive il prof. Giuseppe Mantovani sulla rivista *Psicologia Contemporanea*. La realtà virtuale costituisce non solo uno spazio di simulazione, ma anche un nuovo modo di comunicare, una nuova forma di partecipazione a progetti culturali, un diverso rapporto con il proprio corpo, un 'ambiente sociale alternativo', in cui una realtà sintetica diventa alternativa alla realtà convenzionale.

Come può essere definito il rapporto con un oggetto tecnologico che interagisce con le capacità umane ad un livello di profondità impensabile per gli strumenti del passato?

Una delle caratteristiche delle prime manifestazioni del movimento Cyber era l'idea che la Realtà virtuale iniziasse un'epoca in cui il pensiero venisse liberato dalla prigione del corpo-ostinato nemico dell'Intelligenza Artificiale dura, ma la psicologia culturale da tempo ci ha avvertito che non esistono oggetti 'naturali', ovvero culturalmente non mediati, e che quindi non ha molto senso contrapporre una realtà 'sintetica' a una realtà 'naturale', perché tutto è in un certo senso artificiale.

Nelle nostre case stanno entrando strumenti e tecnologie che lentamente ed inesorabilmente ci costringono a un nuovo tipo di relazione semantica con nuove logiche: se la televisione satellitare, la web-cam, internet e i telefonini ci hanno ormai abituato a nuovi modi di interagire con opzioni selezionate di realtà oggettiva, liberi di manipolarla a seconda dei nostri umori e della nostra disponibilità, nuove tecnologie di tipo immersivo ad elevato coinvolgimento sensoriale ci condurranno in mondi realistici creati da fantastiche allucinazioni.

Prima del 1839 la corte borbonica poteva recarsi a Portici a piedi, in cavallo o in carrozza; dopo quella data fu introdotta la rivoluzionaria locomozione su rotaie. Centocinquanta anni più tardi ulteriori mezzi di locomozione veloce non hanno comunque offeso la dignità storica di un'epoca e degli eventi ad essa legati.

La stampa di Gutenberg ha recato un danno all'apprendimento socratico? La macchina per scrivere ha sconvolto le accademie? E la fotocopiattrice? Cosa dire del cinema, della televisione e delle fibre otti-

che? Sono tutti insidiosi strumenti del capitalismo che vuol trasformare le masse in meri strumenti di produzione?

Ma torniamo alla *headline* della *home page*, ovvero alla questione di fondo. Ogni innovazione tecnologica provoca forti resistenze, ma una delle possibilità regalate da un ambiente multimediale, accanto a possibilità ludiche, sociali o ricreative, è l'apprendimento *on-line*, o la formazione a distanza..

Comunità educative virtuali

Learning communities, ovvero comunità d'apprendimento è il nuovo continente che i padri fondatori del cyber cognitivo in America hanno già esplorato, intravedendone risorse illimitate e approdando a inevitabili conclusioni: la scuola come luogo fisico? Un 'termine' superato e da superare!

Alcuni formatori universitari americani (*instructional designer*), si dichiarano convinti che la tecnologia innoverà i vecchi paradigmi educativi e fonderà il nuovo concetto di comunità educativa formata da individui geograficamente lontani e fisicamente sconosciuti che condividono i medesimi scopi didattici previsti da un certo programma, i medesimi valori e finalità di crescita intellettuale e di promozione personale, uniti da un sentimento di appartenenza e di condivisione. La rete permette larghi margini di interazione sociale e gli scambi di opinione possono avvenire secondo la modalità *chat*, *forum*, costruzione di ipertesti o prodotti multimediali, con l'invio di *e-mail* o *web mail* nel caso di utilizzo di una *webcam*.

Le *e-mail* si configurano come fasi di un dialogo a distanza che può consentire la rilettura di frasi o domande e l'elaborazione più riflessiva di risposte; se da un lato l'utente avverte minore stress e può prender-

si il tempo che gli occorre per una rielaborazione personale, la bassa reciprocità e la deprivazione empatica possono rappresentare aree di criticità per un'efficace azione educativa, soprattutto per soggetti con bassa motivazione o deficit cognitivi. Quindi l'assioma di Vigotsky secondo il quale l'apprendimento è il frutto di un'interazione sociale sta subendo una forte revisione.

È però altrettanto vero che un nuovo modo di socializzare si sta concretizzando nella modalità, sempre più frequentemente utilizzata, del gruppo di discussione, inteso come una partecipazione personale attiva alla costruzione intersoggettiva di ipotesi, interpretazioni o scelte operative condivise e sostenute da una comunità virtuale. I membri di questa comunità pur non conoscendosi e pur non svolgendo rituali previsti, come possono essere le strette di mano o le cene in un club, condividono comunque valori e risorse materiali, hanno la libertà di socializzare aspetti problematici, trovano nel tutor delle modalità di guida e un sostegno emotivo e stringono comunque un patto di solidarietà a breve termine. I concetti chiave della comunità educativa sono *sinergia e condivisione*.

Didattica naturale o tecnologica

Le scuole concepite nella loro forma attuale funzionano da circa 2000 anni, con la loro struttura frontale e la segmentazione di nozioni in appunti e compiti assegnati. Forse oggi questo vecchio concetto di scuola, grazie a internet, può reinventarsi: *a web based learning environment*, ovvero un ambiente di apprendimento multimediale può diventare una rete di inesauribili occasioni formative per sviluppare interessi e risorse personali.

La questione se esista una realtà naturale libera da condizionamenti sociali, contrapposta a una realtà fiction o artificiale, rimane aperta, ma cerchiamo di individuare gli aspetti positivi, anche se controversi e poco

conosciuti, dell'utilizzo della rete e della multimedialità finalizzata allo sviluppo culturale e alla crescita personale di un individuo.

Allargando l'esplorazione ai nuovi confini di internet ci siamo posizionati su un fronte d'investigazione avanzata: la rivista telematica IFETS acronimo di *International Forum of Educational Technology & Society*, <http://ifets.ieee.org/periodical>, che coinvolge ricercatori universitari ed esperti di ogni parte del mondo, apre aree di discussione per esempio sui Nuovi Sistemi di Tecnologia Educativa, Ambienti di Apprendimento Interattivo, Educazione Online, Formazione a Distanza e molti altri. Una modalità che ci è apparsa di grande interesse è la possibilità di entrare in gruppi di discussioni su specifiche tematiche educative che dopo un paio di mesi si chiudono con la pubblicazione di un sintetico *report* finale.

Tra le aree di discussione più calde quella sul rapporto fra tecnologia ed educazione e quella sul ruolo strategico del capo d'istituto offrono riflessioni non banali.

Per esempio la studiosa americana Cathy Burke, in merito alla discussione sul concetto di educazione e il ruolo delle tecnologie sostiene:

"The role of education is technology-neutral. That is to say, if education has a social function, it will have one whether or not we use schools, textbooks, the world wide web, or online learning communities. Our choice of technology is made on the basis of pedagogical effectiveness. Our choice of funding model is based on the role of education. Choice of technology is an interesting question. How do we view technology? What do we include in its remit?"

Neutrality in the field of education and schooling - especially after the advent of State Education in countries around the world from the 19th century onwards - is a concept which I find difficult to recognize. I would say that the educational project of the various state systems were (and continue to be) entirely other than neutral - while pretending

to be so. I recognize along with Foucault, for example, that the organization of space and time which was built into the institution of the school, as illustrated in the shape and formation of the school building, the classroom, corridors, the position of windows, the arrangement of furniture, the choreography of the learning-teaching relationship = all this can be considered to be a technology since it is operational and creates and maintains systems of power. (For those who don't already know it - see Foucault, M. (1975) Discipline & Punish. esp chapters 'The means of correct training' & 'Panopticism'.

The shape and operation of the 19th century school - that which we often become caught up in an emotional response to - was the product and reflection of particular political-economic-industrial characteristics of the time." In sostanza dice che non importa come insegniamo, purchè l'azione didattica sia efficace e il concetto di neutralità non è mai esistito perchè nella nostra tradizione pedagogica perfino l'arredo di un'aula scolastica da sempre è stato concepito per esercitare un forte condizionamento e orientare la relazione docente alunno in una certa direzione.

Per quanto riguarda l'area di discussione sull'importanza del capo d'istituto, tutti i pareri convergono nel ritenere che egli abbia un ruolo strategico nell'efficacia delle scuole virtuali in quanto primario agente di cambiamento e che debba essere assertivo e dotato di tre competenze strategiche: la capacità di creare una visione comune con convergenza di intenti, l'abilità politica di condividere le responsabilità (*shared power*) e un livello di attenzione costante a una comunicazione aperta, centrata sugli obiettivi (il cosa si debba fare) e non tanto sul personalismo dei protagonisti (chi debba fare). I confini sempre più permeabili fra organizzazioni scolastiche e i contesti formativi e occupazionali esterni richiedono da parte dei dirigenti scolastici la pratica consapevole di una *leadership* estremamente colla-

borativa e la massima flessibilità personale per poter gestire i cambiamenti.

Altri due fattori non secondari per il successo di un'azione formativa a distanza sono individuati nel supporto costante da parte del dirigente anche sotto il profilo della gestione amministrativa all'implementazione delle dotazioni e all'integrazione delle tecnologie didattiche e la formazione continua degli insegnanti.

FaD: la formazione a distanza

Lo scopo principale dei sistemi di formazione a distanza è di ottimizzare i tempi di fruizione dei corsi, improntati alla massima flessibilità, (la FaD permette a milioni di persone impossibilitate a frequentare le classi convenzionalmente intese, di studiare di notte, nel tempo libero dal lavoro o nei fine settimana) consentendo agli utenti di apprendere secondo percorsi formativi personalizzati, caratterizzati da una forte modularità e da facile assimilazione. La FaD favorisce nuove strategie di comunicazione interpersonale per la costruzione di un *network* interattivo che consenta scambio di informazioni, confronto e condivisione di idee e consente di operare interventi di monitoraggio degli interventi formativi attraverso la registrazione dei dati di fruizione, dei risultati dei test e delle esercitazioni e delle attività svolte in rete.

Le componenti principali di un sistema di formazione a distanza sono: una rete telematica, basata sui protocolli e gli standard di internet, un sito *web* per la diffusione dei contenuti, la comunicazione a distanza e il monitoraggio delle attività, materiali disponibili *on line* e *off line*, un team di supporto alle attività di gestione dei processi didattici e organizzativi.

L'architettura di rete prevede il collegamento in rete dei computer nelle scuole che ospitano i CTP o nei luoghi in cui si trovano i clienti, con un server che consenta di inviare e ricevere informazioni indipendentemente dalla distanza fisica. L'adozione

dei protocolli e degli standard di internet fa sì che non siano necessarie infrastrutture dedicate di rete, in quanto si utilizzano le comuni linee telefoniche o una line ISDN. I software più utilizzati girano nel sistema operativo Windows.

Dal punto di vista della socializzazione è necessario che il numero degli utenti raggiunga una 'massa critica' che, accelerando la diffusione dei dati, favorisca la comunicazione personale con i tutor a distanza e con gli altri colleghi utilizzando pratiche già ampiamente analizzate dalle ricerche sull'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) e comunicazione fra pari (*peer education*) e comunque previste dalla piattaforma tecnologica e dal software adottati. La comunità virtuale ha la caratteristica di essere distribuita nello spazio, per via della diffusione geografica dei partecipanti, e nel tempo, in virtù della possibilità di comunicare in modo sincrono e asincrono, ma soprattutto accetta la disponibilità ad essere flessibile, orientata ai cambiamenti e a nuove soluzioni in progress.

Le soluzioni e i vantaggi della navigazione in web sono generalmente avvertiti dai partecipanti a gruppi di discussione come la possibilità di superare barriere di tempo e di spazio, come un mezzo che facilita l'accesso a informazioni aggiornate e consente la comunicazione fra utenti di diversa formazione accademica, implementando discussioni su temi trasversali a più discipline senza mobilitare risorse finanziarie, aprendo un dialogo fra studenti ed esperti, promovendo incontri fra diverse culture, ambiti accademici e percorsi esperienziali. La 'cross cultural communication' è avvertita anche come possibile fonte di problemi relativi al difficile mantenimento di un'identità culturale, ma anche come laboratorio di nuove formule di convivenza civile e di possibilità occupazionali.

Ognuno è uguale e ha lo stesso diritto di partecipare; è ammessa la più ampia gamma di vedute e poi-

ché i gruppi di discussione stimolano nuove interpretazioni e offrono situazioni dinamiche, agiscono sulla motivazione e sollecitano la partecipazione e il coinvolgimento.

Aspetti sociali della formazione a distanza

I formatori a distanza si stanno confrontando con nuove sfide sia sul piano della tecnologia sia sulle implicazioni didattiche non ancora interamente esplorate che possono scaturire dall'interazione a distanza. L'empowerment degli studenti, ovvero la presa di responsabilità a livello individuale è un fatto noto, come sono altrettanto evidenti i vantaggi derivanti dall'immediato feedback e dal sostegno anche emotivo dei tutor, che possono assistere più studenti in una classe on line rispondendo contemporaneamente alle stesse domande rivolte da più utenti o personalizzando gli interventi a seconda del livello di partecipazione e degli stili cognitivi. Ogni studente ha un suo stile cognitivo e il formatore a distanza è inevitabilmente costretto a differenziare l'intervento didattico, ovvero il livello di comunicazione, di feedback e di interattività sarà suscettibile di modificazioni per soddisfare i diversi stili di apprendimenti. In questo senso si parla di 'personalizzazione' del processo.

Gli esperti suggeriscono di organizzare, qualora sia materialmente possibile, all'inizio di ogni corso un paio di incontri presso una sede dotata di strumentazioni informatiche per familiarizzare gli studenti con le tecnologie didattiche e concordare delle modalità d'uso.

Un aspetto critico è rappresentato dall'aggiornamento continuo rispetto al software e ai programmi di gestione da parte del formatore che deve dedicare parte del suo tempo all'aggiornamento.

Nelle pagine della rivista IFETS Brent Muirhead, University of Phoenix Ondine USA bmuirhead@email.uophx.edu, in qualità di moderatore della discus-

sione sul Potenziamento dell'Interazione Sociale nell'Educazione a Distanza Mediata dal Computer, afferma:

"Le ricerche che si svolgono attualmente in direzione degli studenti di scuola media superiore e dell'università in scuole di educazione a distanza rivelano reazioni positive da parte degli studenti e negative da parte dei docenti. Da un lato gli educatori a distanza e gli amministratori si preoccupano che i programmi accademici incoraggino un'interazione dinamica fra gli studenti e tra studenti e docenti, ma la rapida crescita delle scuole che praticano la formazione a distanza rappresenta un problema per i dirigenti che devono reclutare nuovi insegnanti per le classi on line.

I punti toccati dall'area di discussione che costituiscono ancora questioni aperte sono:

1. la verifica delle teorie dell'apprendimento in favore dell'interazione on line,
2. la possibilità che le tecnologie educative sviluppino le capacità critiche e promuovano l'interazione dei gruppi classe on line,
3. la tipologia delle competenze del formatore a distanza capace di promuovere l'interattività multimediale, l'apprendimento autonomo e attività di collaborazione fra gli studenti.
4. la prefigurazione di possibili argomenti di progetti interattivi.

Potenziamento dell'apprendimento

Alcuni studi condotti a livello italiano hanno comunque dimostrato che l'interattività con il computer implica la massima mobilitazione dell'attività intellettuale.

Utilizzando tecniche di "brain imaging" come la PET, in grado di visualizzare le parti del cervello che sono più attive in un determinato momento, scrive Anna Oliviero Ferraris, nella Rivista *Psicologia Contemporanea*: "Si è visto che un ragazzo di fronte allo schermo del

computer per lo svolgimento di un'attività di apprendimento di tipo linguistico, impegna strutture che appartengono sia all'emisfero destro che a quello sinistro. La logica e le regole del 'gioco' appartengono all'emisfero sinistro che governa il linguaggio e le altre attività astratte di tipo logico sequenziale; ma lo schermo offre anche una rappresentazione visiva che esercita la memoria spaziale e percettiva nella quale si prevedono le variazioni che una scelta può comportare. In questo meccanismo di rappresentazione entra in gioco l'emisfero destro che codifica memorie spaziali, porta avanti funzioni di tipo analogico ed è coinvolto in rappresentazioni visivo percettive". Quando uno studente fissa lo schermo di un computer e riflette sulla scelta da compiere per la riuscita di un dato compito, impegna il suo cervello in diverse funzioni di ordine percettivo, logico e mnemonico. Nella sua mente scorrono centinaia di opzioni che si rivelano all'istante giuste o inopportune grazie al feedback del programma che fornisce un altissimo numero di ulteriori informazioni, senza l'emotività o la stanchezza di un insegnante in carne ed ossa. L'interazione è basata su una serie di finestre di dialogo che permettono all'utente di interagire senza che egli abbia esperienza di programmazione.

L'enorme capacità di simulare eventi si esplica sul piano vocale, nell'articolazione di dialoghi o comunque di risposte vocali che possono essere corrette a seconda del contesto, del rispetto delle regole fonetiche, o sul piano della correttezza grammaticale. Sempre sul piano fonologico il soggetto deve saper discriminare i suoni, l'accento, le flessioni, l'intonazione, gli elementi segmentali o soprasegmentali, cogliendone l'uso a seconda delle situazioni funzionali.

L'utilizzo delle tecnologie multimediali implica anche nuove prospettive delle dinamiche relazionali negli attori del processo che spesso lavo-

rano a coppie o a piccoli gruppi producendo parti del percorso finalizzato alla costruzione di un ipertesto, secondo le logiche del cooperative learning.

I soggetti più timidi e meno estroversi provano minore ansia; e una condizione imprescindibile è la valorizzazione delle risorse individuali nella costruzione di un progetto comune e nell'utilizzo delle procedure interattive.

Il cooperative learning e la peer education sono teorie pedagogiche che considerano l'apprendimento come il risultato di un'interazione di gruppo e sottolineano quindi l'importanza delle relazioni interpersonali e l'empowerment dell'individuo, la mobilitazione delle sue risorse personali e del suo stile cognitivo, ma meritano uno specifico approfondimento.

Se da un mese il vecchio continente, grazie ai 90 miliardi di finanziamento del Massachusetts Institute of Technology, può vantare a Dublino la creazione del più avanzato network di ricerche sulle tecnologie avanzate nei campi dell'apprendimento e dell'interazione fra uomo, informazione elettronica e vita quotidiana (info@medialabeurope.org), che si appoggerà a varie università europee per sviluppare poi in prospettiva i propri programmi di master e dottorato, anche la Sezione Educazione Permanente dell'IRRSAE ER si sta interessando attivamente di queste nuove bande di ricerca e ha organizzato un seminario su "CMC: la Comunicazione Mediata dal Computer e nuove frontiere dell'apprendimento" che si svolgerà a Bologna presso l'Aula Magna della Regione Emilia Romagna il 24 novembre 2000.

L'intenzione è quella di raccogliere i pareri di accademici esperti di Intelligenza Artificiale, Formazione a Distanza e Nuovi Stili Cognitivi che ci presenteranno nuove ricche prospettive e ci aiuteranno a scrivere qualche altra pagina. Forse in web. ■

di Giampaolo Venturi
IRRSAE Emilia Romagna

Conoscere l'Europa il senso di un grande progetto

Il progetto "Cercles Europe", che coinvolge sette regioni dell'Unione Europea, fra cui l'Emilia Romagna, affronta specificamente il tema dell'insegnamento europeo, che ci auspichiamo diventi una vera e propria traccia – guida nell'intero corso di studi dei cittadini di domani.

1. Questa è una storia che, come tutte le cose nuove, comincia da molto lontano; almeno dal "discorso dell'orologio" di R. Schuman, del quale il 9 maggio 2000 si è celebrato il cinquantenario. Per quanto riguarda chi scrive, biograficamente questa storia è cominciata proprio in quegli anni, nell'entusiasmo per la CECA, la CED, la CEE; scolasticamente, il progetto è maturato nella seconda metà degli anni Settanta, dando luogo ad una particolare forma di sperimentazione (della quale abbiamo già avuto occasione di parlare)¹, protrattasi poi per un ventennio.

In questa sperimentazione, l'insegnamento "dell'Europa" si è tradotto in una precisa "materia" ed ha costituito "l'asse" attorno al quale è stato fatto ruotare l'intero insegnamento del quinquennio. Cinque/seicento studenti sono cresciuti (in termini di Liceo) così, in questa "scuola nuova" inevitabilmente connessa, nonostante tutte le diverse intenzioni, con le conoscenze, le convinzioni, la personalità del suo fondatore; il che, certo, non avrebbe impedito le previste generalizzazioni e continuazione; come le scuole di un Decroly o di una Montessori, che non si sono certo fermate all'abbandono dei

loro inventori; e tuttavia...

A questa esperienza nel '97/'98 si è poi collegato, per naturale intersezione, il progetto, curato dall'IRRSAE Emilia Romagna, e abbandonato, per cause di forza maggiore, dall'amico Franco Fortini, di una *Guida sulla formazione dei formatori* per l'iniziativa interregionale dei Cercles Europe.

2.

L'ipotesi d'insegnamento europeo ha trovato, con questa decisione e nell'interesse francese (Pays de la Loire), la spinta a evolversi da iniziativa, nonostante tutto, solo regionale a progetto inter-regionale, europeo. Non dimentichiamo che, nonostante l'abbandono (anteriore al mio stesso intervento) della Galizia, e quindi l'assenza, che speriamo solo provvisoria, della Spagna, il progetto Cercles Europe coinvolge ben 7 regioni dell'Unione: Emilia Romagna (Italia), Pays de la Loire (Francia), Repubblica d'Irlanda, Irlanda del Nord (unita alla precedente nella Associazione "European Studies"), Schleswig Holstein (Germania), Scania (Svezia), Lago Balaton (Ungheria). Un gruppo, come si vede, di tutto rispetto, specie in prospettiva.

Nel caso degli incontri del 1999 (Kiel, Malmö, Budapest, Newcastle), il tema è stato (accanto ad altri) affrontato, approfondito e, nell'ultimo (Newcastle, Nord Irlanda), esaminato a fondo e posto in dirittura d'arrivo. Nell'incontro di quest'anno (Nantes, aprile), il tema è stato confermato come fondamentale per il prossimo biennio di attività 2000-2001. Se ne riparerà, per renderlo operativo, nell'incontro di Bologna di ottobre. Il progetto di base è - va rilevato - il "nostro", fondato sull'esperienza indicata, che, a mio avviso, resta

l'unica così strutturata e costruita nel tempo. Il fatto che il prossimo Convegno di Nantes dedicato a R. Schuman nell'anniversario del "discorso" affronti specificamente il tema dell'insegnamento europeo, è la miglior conferma che il lavoro svolto in questi venti anni (sul quale speriamo di poter pubblicare quanto prima un libro) è stato fondamentale, sia in termini teorici che in termini di esperienza.

Come ho scritto in altra occasione², tutto l'insegnamento della storia andrebbe ripensato alla luce di questo avvenimento epocale (la fondazione della Comunità). Ma qui va sottolineato che, laddove possibile (la realizzazione prevista avrà comunque, per ora, dimensioni ridotte), lo "studio" europeo dovrebbe diventare la traccia - guida dell'intero insegnamento, e non solo della scuola superiore (in termini, per ora attuali, italiana, per l'età compresa fra i 14 e i 19 anni).

3.

Che cosa si è proposto a Newcastle? Quali problemi sono da superare in termini operativi? Come potrebbero 'entrare in gioco' i docenti, specie delle scuole superiori, della nostra regione? Queste mi sembrano le domande essenziali alle quali rispondere.

Il primo punto: che cosa si è proposto?

Partendo dall'esperienza, e sottolineato che l'obiettivo della sperimentazione di riferimento era quello di dare agli studenti una formazione europea, o, se si preferisce, farne dei cittadini europei, si è sottolineato che a questo fine era dedicato nella citata sperimentazione uno spazio particolarmente caratterizzante: 3 ore in prima classe, in una seconda, ma ogni quindici giorni, nelle classi del

triennio; nonché: la partecipazione a varie iniziative locali, regionali, europee, in tema; un viaggio di istruzione con finalità europee, ogni anno, di una settimana in media, in Paesi diversi e con introduzione linguistica "ad hoc", studio quinquennale di due lingue europee.

Quanto ai temi affrontati: origini e istituzioni (biennio), temi e problemi (triennio). Fra gli strumenti a costante disposizione dell'attività, un "laboratorio Europa".³

Sulla base di questa esperienza, è stato sperimentato in più occasioni e luoghi, in questi ultimi anni, nella nostra regione, specialmente in corsi di formazione post-diploma, il "modulo Europa"; con le stesse finalità, ma tenendo d'occhio particolarmente gli obiettivi specifici di ogni corso, e con un tempo a disposizione decisamente ridotto: da 4 a 12 ore per corso.

Tutte le volte, comunque, si è seguito lo stesso schema di base: origine e senso delle C.E., condizioni storiche, protagonisti; esame del "discorso dell'orologio"; sviluppo delle C.E. fra il 1950 e gli anni Sessanta: realizzazioni, problemi, contrasti; temi a scelta, quali: ampliamento della Comunità, partecipazione politica, ecc.; aspetti monetari, finanziari, economici; dall'Atto Unico a Maastricht e suoi sviluppi.

Da tutto questo la proposta operativa: prima di tutto, per quanto riguarda gli obiettivi da perseguire, aiutare i partecipanti a comprendere perché si è voluta la comunità, valutandone insieme il cammino e la situazione presente; poi dare una conoscenza sufficiente (o formare gli elementi per ottenerla) degli aspetti giuridico - istituzionali; infine, avviare alla comprensione delle tematiche europee: il problema della cultura, dell'ambiente, della comunicazione... Quindi, tenere d'occhio sia l'aspetto "tecnico", sia quello dei valori (la centralità del tema della pace attraverso il lavoro di cooperazione la

messa in comune delle risorse nella fondazione comunitaria).

4.

Il primo problema che si presenta nell'attuazione di questa proposta riguarda evidentemente i docenti, ed è riassunto nella necessità di "formare i formatori".

La via più semplice sarebbe quella di disporre di docenti di più materie compatibili all'argomento già interessati e che si sono "formati" nel corso di questi anni approfondendo autonomamente aspetti della tematica europea; l'adesione al - (la adozione del-) "modulo Europa" non farebbe che dare loro lo spazio ricercato per attuare in termini operativi specifici questi loro interessi e la loro preparazione. Dico "docenti" (al plurale) perché, tenendo conto anche dei vari possibili indirizzi di scuole interessate all'iniziativa, potrebbe essere meglio individuare più di un filone di trattazione della tematica: lo storico, ma anche il geografico, l'educazione civica (che potrebbe divenire fermamente "europea"), il giuridico, l'economico...

Una seconda possibilità, probabilmente la più frequente, potrebbe essere quella di docenti interessati alla tematica, disposti ad approfondire o formare ex-novo le proprie conoscenze in merito al "senso" e all'origine della Comunità, disposti ad utilizzare l'ampio materiale pubblicato dagli uffici dell'Unione. In questo caso, è da ipotizzare, a livello regionale, dall'IRRSAE insieme al competente ufficio regionale, un tipo di corso introduttivo "ad hoc" che si avvalga delle competenze sia dell'uno che dell'altro ente⁴.

Un altro tipo di problema risiede, non più come il primo, sul piano pedagogico - didattico, ma n quello giuridico. Se nel caso italiano gli "spazi" dell'autonomia e la semplice utilizzazione, lungo il quinquennio superiore, delle ore di geografia - economia - diritto di educazione civica e storia è appar-

so offrire (insieme ai viaggi, opportunamente finalizzati) spazi quanto mai interessanti di azione, non così "semplice" è apparsa la situazione in altre regioni europee; con motivazioni diverse e pure nella piena volontà di raggiungere gli obiettivi indicati.

Anche dal nostro lato, tuttora, il quadro non appare del tutto semplice: sia l'IRRSAE che la Regione, pure nell'ampiezza delle competenze e con tutta la collaborazione, che si intende continuare con le autorità scolastiche specifiche (dalla sovrintendenza ai provveditori ai presidi), non ha "poteri" per attuare "sic et simpliciter" questo tipo di progettazione. Qui si è evidenziata solo l'importanza della sensibilizzazione al tema dei docenti delle scuole, destinatari dell'applicazione del progetto, ma la possibile valenza a questo fine del circuito "Cercles Europe" per il prossimo biennio 2000-2001; quanto più l'iniziativa detta si diffonderà nella regione (anche poggiando, come da tempo si cerca di fare, sulle reti DEURE e apparentate), tanto più facilmente si diffonderà l'iniziativa del "modulo Europa" anche nell'ambito della formazione dei formatori.

Quando potrebbe essere avviato il primo corso di questo tipo? Come regolarsi al riguardo?

Credo che la cosa migliore per i colleghi delle regioni interessate all'iniziativa sia quella di programmare e sviluppare l'argomento "Europa" nelle loro classi per l'anno prossimo secondo le indicazioni date, o all'interno dei programmi consueti o nell'ambito dell'autonomia. Il corso per loro dovrebbe avere avvio immediatamente dopo l'incontro "Circoli Europa" d'ottobre.

5.

Credo di avere posto così tutti gli elementi essenziali almeno per affrontare il problema. Ma perché "grande progetto"?

Non è nostra intenzione fermarci

Area pedagogico-culturale

alle regioni indicate. Il progetto risponde ad un'esigenza destinata a divenire prioritaria nei prossimi anni, sia in relazione all'educazione interna comunitaria (a cominciare dalla moneta unica), sia in rapporto all'ampliamento probabile dell'Unione (prima di tutto, a Paesi del Centro-Est Europa). È quindi ipotizzabile che, se la realizzazione dell'idea nei prossimi due anni avrà andamento soddisfacente, potrà essere proposta ad altre regioni (Spagna o Portogallo, ad esempio). E - perché no? - al "Comitato delle Regioni"; a questo punto, tutti i 220 rappresentanti regionali potranno prendere in

considerazione, ciascuno per sé, il progetto e dargli, di fatto, uno sviluppo, anche geograficamente, "europeo".

Ricordo, per finire, che il riferimento Web dei "Cercles Europe" (nel quale possono essere visionati ed estratti anche i testi delle "Guide", in tre lingue) è <http://cercleurope.regione.emilia-romagna.it>.⁵

1) In più occasioni; ultima: "L'insegnamento della Storia in una prospettiva europea", in "Riforma e didattica", n. 4/1998, pp. 24-34. Varie manifestazioni hanno caratterizzato il 50° del "discorso". A Bologna, una giornata di studio è stata tenuta il 13 a cura del

Centro di Iniziativa "R. Schuman".

- 2) V. sopra, specie a p. 31
- 3) Ne parlo nell'art. cit.; il POF 1999/2000 del Liceo "E. Fermi" di Bologna; cfr. l'esperienza di "Punto Europa" delle scuole collegate all'iniziativa "Cercles Europe" dei Pays de la Loire.
- 4) Se la prima via appare più l'eccezione che la regola, la seconda sembra, dalle esperienze fatte e da contatti avuti, anche in relazione all'iniziativa "Cercles Europe", più facilmente percorribile.
- 5) Il "sito Web" è stato presentato in regione il 30 marzo u.s.; a Nantes nel corso dell'incontro del 12-16 aprile, da Roberto Generali, al quale va un ringraziamento particolare per l'ingegno dispiegato al riguardo.

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI FERRARA

Centro di Ateneo per la Ricerca e l'Innovazione Didattica (C.A.R.I.D.)

COMUNICATO STAMPA

Per l'anno accademico 200/01, ai sensi dell'art. 6 della legge 341/90, dello Statuto e del Regolamento Didattico di Ateneo, il CARID (Centro di Ateneo per la Ricerca e l'Innovazione Didattica) dell'Università degli Studi di Ferrara organizza corsi di formazione/perfezionamento a distanza post - diploma e post - laurea. Tra questi, tutti di particolare interesse e di grande utilità formativa, è da segnalare il corso "Pedagogia e didattica della formazione degli adulti", le cui finalità ruotano attorno al problema dell'educazione per tutta la vita, oggi strategico alla luce dei processi in atto di globalizzazione che richiedono flessibilità, adattamento, creatività, integrazione delle diversità.

Specifici per il mondo della scuola sono i corsi "Dirigenti scolastici e funzioni professionali nella scuola dell'autonomia", e "Didattica e Professionalità docente".

Il primo mira a focalizzare le competenze del dirigente scolastico, problematizzando gli aspetti legati alla scuola dell'autonomia, con spunti di riflessione su vari argomenti ad essa connessi e con percorsi di attuazione di tale autonomia.

Il secondo ha la finalità di approfondire e problematizzare le componenti della professionalità docente alla luce delle teorie delle varie scienze dell'educazione. Tutti e tre i corsi prevedono la possibilità di un percorso biennale (master) suddiviso in annualità, ciascuna autonoma.

Per ulteriori informazioni circa i tre corsi sopra segnalati, rivolgersi rispettivamente ai numeri 0532 / 29. 35. 11 (per i primi due corsi) e 0532 / 29. 34. 58 (per il terzo corso).

Si segnalano inoltre, alla luce delle innovazioni determinate dall'attuazione dell'autonomia scolastica, il corso "Comunicazione multimediale e didattica" (tel. 0532 / 29. 34. 60), nel quale vengono approfondite in particolare le tematiche inerenti l'uso delle nuove tecnologie nella comunicazione educativa, e il corso "Didattica dell'Antico" (tel. 0532 / 29. 34. 66), che si propone di mettere in evidenza gli aspetti teorici e metodologici della didattica della storia antica.

E' stato attivato il sito internet <http://carid.unife.it>, cui è possibile accedere per ulteriori informazioni relative a questi e a tutti gli altri corsi attivati dal CARID.

Gli interessati dovranno inviare il modello di adesione, scaricabile dal sito internet, entro il 31.10.2000 alla segreteria didattica del CARID, tramite fax, posta elettronica o posta ordinaria, e confermare l'adesione entro e non oltre il 31.12. 2000.

Il valore professionale di tali corsi rappresenta "titolo culturale", valutabile secondo la normativa vigente, per gli usi consentiti dalla legge, qualora la normativa concorsuale dell'ente promotore ne preveda la valutazione. E' possibile rivolgersi per ulteriori informazioni di carattere amministrativo al n. 0532 / 29. 32. 85 e per informazioni di carattere didattico al numero 0532 / 29. 34. 39.

Comenio

precursore della didattica dei nuclei fondanti

di *Giovanna Alcaro*
Insegnante

In un contesto caratterizzato da una forte dilatazione del sapere, è attuale il pensiero di assumere la didattica strutturalistica come punto di riferimento fondamentale per procedere ad una ridefinizione dei curricula in tutte le discipline del sapere.

Introduzione

Nel Seminario di Bellaria del 22-24 marzo 2000 sull'educazione tecnologica, organizzato dall'IRRSAE Emilia Romagna, è stato possibile ai partecipanti provenienti da aree disciplinari assai diverse mettere a punto i nuclei fondanti dell'educazione tecnologica ed avviare la riflessione su alcune competenze ritenute fondamentali nell'ambito di questa area della formazione.

Tale percorso ha tenuto conto, oltre che delle numerose indicazioni espresse sulla ricerca dei saperi essenziali dal Documento della Commissione dei Saggi, delle prospettive di tipo strutturalistico di Schwab e Bruner, dei *modelli logici* di Maria Famiglietti e della *didattica breve*, secondo le quali sarebbe necessario impostare la strutturazione dei contenuti di ogni disciplina a partire da criteri fondanti che sono alla base del sapere disciplinare.

In un contesto caratterizzato da una crescita esponenziale dei saperi e delle informazioni, la organizzazione dei curricula non può infatti prescindere da una selezione dei contenuti che sia basata su criteri rigorosi e resi espliciti. Ciò richiede che insegnanti ed esperti riflettano sullo statuto epistemologico della disciplina, ricavino la struttu-

ra sostanziale o il paradigma che contiene i nuclei fondanti del sapere disciplinare ed utilizzino gli esiti dell'analisi epistemologica per strutturare un curriculum che promuova, tramite conoscenze e competenze specifiche e trasversali, l'habitus mentale dell'esperto disciplinare.

Una didattica disciplinare impostata su base strutturalistica, in cui l'allievo sia al corrente del paradigma o struttura disciplinare presenta il vantaggio di:

- creare un apprendimento dei contenuti autonomo dall'insegnante;
- favorire, se l'allievo è al corrente della struttura sostanziale o paradigma, la comprensione dell'evoluzione futura della disciplina e l'aggiornamento o revisione continua del paradigma stesso;
- condurre l'allievo verso l'acquisizione di un sapere, per adoperare gli aggettivi di Schwab, *sistematico* in quanto attiva la strutturazione di schemi di conoscenze in cui i dati vengono sistemati e *stabile* perché capace di durare nel tempo;
- impostare, a partire dalla consapevolezza della specificità metodologica disciplinare, un apprendimento attivo in cui gli allievi procedano, per quanto è possibile, seguendo gli stessi metodi che adottano gli esperti nella scoperta;
- ridurre drasticamente il tempo necessario all'insegnamento e all'apprendimento dei contenuti, tenendo conto delle istanze espresse in questa direzione dalla didattica breve.

La necessità di selezionare i contenuti di insegnamento-apprendimento, a partire da criteri definiti, ed i vantaggi di una didattica organizzata in modo strutturale erano del resto già evidenti nel XVII secolo. In un contesto caratterizzato da una notevole proliferazione

delle informazioni a causa della scoperta della stampa e quindi affine per alcuni tratti sociologici a quello attuale, Comenio sottolineava la necessità di una didattica mirata innanzitutto ad individuare i principi cardine di selezione dei contenuti da apprendere.

Prima di riferire più in dettaglio i fattori contestuali e le soluzioni tecniche individuate dal pedagogista boemo riteniamo necessario, rimanendo nelle teorie della didattica strutturalistica, *chiare i due concetti cardine di paradigma e nucleo fondante* ed esplicitare ulteriormente il ruolo che questi ultimi possono rivestire a livello didattico nella promozione di una mentalità disciplinare e metadisciplinare.

La ricerca disciplinare e i nuclei fondanti

Come è noto oramai, a partire dalle ricerche e dagli approfondimenti di Kuhn, in qualsiasi disciplina l'indagine non inizia mai dall'ignoranza, ma si sviluppa a partire da alcuni *nuclei fondanti o epistemi* che orientano le ricerche di partenza su determinati problemi piuttosto che altri. I *nuclei fondanti* stessi che guidano nella ricerca dei dati ritenuti significativi, assieme ai *metodi, alle tecniche e agli strumenti*, costituiscono ciò che Kuhn definisce il *paradigma disciplinare*, definito altrimenti da Schwab come *struttura sostanziale*.

Le strutture sostanziali che, alla nascita di una disciplina, si presentano come ingenuità vengono poi modificate, dando luogo a strutture o paradigmi più complessi, proprio come succede nella conoscenza personale dell'individuo.

Consideriamo in proposito un esempio riportato da Schwab riguardante lo studio del comporta-

mento animale agli inizi del Novecento circa. La conoscenza a quel tempo del movimento dei piccoli animali acquatici non era maggiore di quella che potrebbe possedere un bambino attento ed intelligente che avesse osservato il guizzare dei pesci, il gioco di un girino. Ecco che l'assenza di una struttura sostanziale sia pure ingenua rendeva impossibile il "decollo" della ricerca. Cosa ricercare intorno al singolo movimento di un pesce o girino? Chiedersi a quale bisogno soddisfacesse? Non si sapeva neanche se il movimento portasse a soddisfare un bisogno. Chiedersi in che ordine fossero disposti ed organizzati questi movimenti?

Appare evidente come l'assenza di specifici oggetti problematici precludesse nell'etologia ogni avvio di ricerca e come non esista ricerca disciplinare che non si sviluppi da problemi definiti e da una struttura sostanziale sia pure ingenua.

Le difficoltà citate nell'ambito dell'etologia furono infatti risolte ricorrendo al presupposto che tutte le cose, inclusi gli esseri viventi, non erano altro che semplici macchine e che ciascun movimento di un animale verso lo spazio fosse la reazione a qualche singolo e specifico fattore stimolante dell'ambiente. Si pensò inoltre che esistessero due soli tipi di reazione ad uno stimolo, un movimento nel senso dello stimolo ed uno in senso contrario ad esso. Questa concezione ingenua fornì all'etologia dei nuclei fondanti, su cui far convergere gli interrogativi di ricerca degli esperti. Ciò che permise di compiere le indagini orientando le domande in una direzione data. Tali domande determinarono poi il tipo di esperimenti.

Tale struttura che appare a tutt'oggi ingenua e rozza consentì quindi all'epoca l'avvio della ricerca, risultando ad un certo punto inadeguata rispetto al procedere delle ricerche e dando luogo successivamente ad una più nuova e complessa struttura.

In definitiva se in ciascuna disciplina la ricerca si evolve a partire da una struttura sostanziale iniziale contenente nuclei fondanti o oggetti dei problemi e metodi - la quale risulta successivamente modificata e rinnovata dal procedere della ricerca stessa, l'implicazione didattica che ne deriva, per far acquisire la mentalità disciplinare è quella di sostituire all'apprendimento di contenuti che rappresentano gli esiti di alcune ricerche disciplinari un percorso curriculare che prenda le mosse dai nuclei fondanti o oggetti problematici fondamentali e proceda attraverso l'utilizzazione di strumenti, tecniche e metodi specifici della disciplina al fine di acquisire l'habitus mentale che caratterizza il sapere esperto.

Se ad un insegnamento di tipo tradizionale, in cui i contenuti non risultano selezionati a partire dalla struttura disciplinare, ma sono scelti sulla base di altri criteri ed in cui gli studenti si limitano ad apprendere gli **esiti** di ricerche teoriche, pratiche o tecniche, si sostituisse un insegnamento di tipo strutturale così caratterizzato, risulterebbe che gli allievi in quanto al corrente dello statuto epistemologico della disciplina

- sarebbero sensibilizzati, di contro ad un tipo di apprendimento dogmatico, all'idea che la conoscenza di una disciplina ha carattere temporaneo ed effimero e non equivale alla verità;
- maturerebbero, sin dalle fasi di accostamento ad una disciplina, una consapevolezza metadisciplinare, riuscendo ad identificare i criteri secondo cui le discipline si distinguono le une dalle altre o risultano invece affini, pervenendo all'acquisizione di quella rete disciplinare che Bruner ritiene imprescindibile per un allievo che vive in una civiltà simbolica.

Comenio precursore della didattica dei nuclei fondanti

Come già detto precedentemente la necessità di ridurre i contenuti di apprendimento e di impostare la didattica sui nuclei fondanti delle discipline del sapere era già nota a Comenio il quale, in contrapposizione alla didattica gesuitica sviluppò l'ideale di una sapienza *pansofica*, in cui ciascuna persona possedendo le idee fondamentali delle varie discipline, o adoperando un'espressione dell'autore "il semenzaio della conoscenza", riuscisse a gestire un sapere caratterizzato da uno sviluppo travolgente.

Se infatti, come è noto, uno dei cardini fondamentali della didattica gesuitica era l'apprendimento alla perfezione di pochi contenuti scolastici che non erano selezionati sulla base della struttura disciplinare, Comenio diversamente insiste sulla necessità di una comprensione consapevole di contenuti scolastici che fossero il risultato di una selezione rigorosa.

A differenza quindi del sapere enciclopedico dei Gesuiti, chi dispone della sapienza pansofica possiede le idee di base fondamentali delle discipline, riesce a sfuggire alla costrizione della specializzazione dovuta all'eccessiva dilatazione dei contenuti ed incrementa la personale motivazione all'apprendimento.

Il testo di Comenio, inquadrabile in una tradizione didattica di tipo strutturalistico proprio per il ruolo ascritto alle idee cardine o, in linguaggio attuale, ai nuclei fondanti nella organizzazione dei contenuti curricolari è il *Prodromo della Pansofia*. Tale testo, intitolato da altre traduzioni *Preludio della Pansofia* venne dato alle stampe nel 1637 all'insaputa di Comenio stesso, per autonoma iniziativa del suo amico editore Hartlib, che aveva richiesto all'amico pedagogista gli abbozzi dei suoi progetti pansofici. Comenio, non avendo previsto l'esito della pubblicazione, rimase stupito davanti all'iniziativa ma, abituato ad assoggettarsi al giudizio degli altri, ne auto-

rizzò la seconda edizione.

Dopo aver esplicitato i problemi fondamentali della società del tempo ed analizzato i vari effetti negativi dell'istruzione, nelle pagine iniziali Comenio individua delle soluzioni di tipo organizzativo, pedagogico didattico, editoriale, tutte impostate sul principio di una riorganizzazione dei contenuti da apprendere e su una accurata discriminazione tra contenuti necessari e contenuti non necessari, impostata sui nodi fondanti delle discipline.

La stretta affinità che può essere rilevata sia nelle condizioni sociologiche che nelle problematiche di tipo pedagogico e didattico tra il sistema storico culturale di Comenio e quello attuale ci invita a soffermarci sulle soluzioni proposte dal pedagogo ai fini di valutarne l'attualità. Apparirà evidente dalle considerazioni riportate come le soluzioni di Comenio di tipo organizzativo editoriale, stilistico e didattico risultino rimedi ottimali di alcuni mali storici del sistema scolastico italiano. Le indicazioni di didattica poi riferite all'individuazione dei nuclei fondanti, data la loro precisione e chiarezza, forniscono precise indicazioni a chi decida di intraprendere la prospettiva della didattica strutturalistica.

In un contesto in cui la scelta di articolare il percorso curricolare sulla base dei nuclei fondanti delle discipline va imponendosi all'attenzione, è doveroso non solo riconoscere a Comenio il giusto merito per i criteri attraverso cui giunse già nel XVII secolo a separare le conoscenze necessarie da quelle non necessarie, ma tenerne presente le specifiche indicazioni al fine di procedere in questa direzione.

Preciseremo nelle pagine che seguono inizialmente le esigenze ed i problemi individuati dal pedagogo nel sistema di istruzione del proprio tempo e successivamente le soluzioni, riferendo quanto Comenio stesso riporta nelle

pagine del *Prodromo*.

Esigenze-problema individuate da Comenio nel sistema dell'istruzione del proprio tempo

Come già anticipato, i difetti della organizzazione scolastica del proprio tempo sono imputabili, a giudizio di Comenio, all'accrescimento delle informazioni, dovuta alla diffusione della stampa che ha divulgato numerosi testi e scoperte scientifiche e all'espansione tecnologica che ha prodotto una gran varietà di esperimenti e numerose invenzioni.

Questa condizione sociologica particolare, connessa ad un'incapacità di vagliare nell'ambito dei processi di istruzione i contenuti necessari da quelli non necessari, ha determinato una dilatazione dei contenuti scolastici ed una scuola inadeguata per le seguenti specificate ragioni:

• Dilatazione eccessiva dei contenuti di studio

Questi sono risultati inadeguati alla vita, in quanto selezionati non sulla base delle competenze richieste dalla società del proprio tempo, ma frutto di un processo di accumulo di contenuti nuovi con contenuti vecchi.

• Specializzazione eccessiva ed impropria, dovuta all'incapacità dei più di tener dietro alla dilatazione del sapere

Considerando il rapporto tra unità della cultura e specializzazione del sapere come un nodo problematico del proprio tempo, Comenio dichiara che va vista negativamente la cultura di chi conosce questa o quell'arte o scienza, senza conoscere le altre pure di sfuggita.

• Perdita di motivazione negli insegnanti e negli allievi

dovuta nel caso dei primi alla difficoltà, nel contesto di un sapere dilatato, di far progredire gli allievi e nel caso dei secondi all'incapacità di gestire una mole di contenuti scolastici divenuta velocemente troppo ampia. L'accrescimento

repentino delle informazioni ha trasformato l'apprendimento in un processo faticoso, facendo sì, dice Comenio con un gioco di parole, che le scuole da luogo di apprendimento diventassero luogo di tormento.

Come si può notare la definizione problematica da parte dell'autore evidenzia tratti di affinità con quella attuale. Non soltanto la perdita di motivazione che coinvolge insegnanti ed allievi è ascritta da Comenio alla dilatazione eccessiva dei contenuti, che è problema dell'istruzione attuale, ma in entrambi i casi è dovuta ad analoghe condizioni massmediali di base: la diffusione del testo a stampa nel '600 e di strumenti massmediali nella contemporaneità.

Tenendo presente l'analisi dei problemi dell'istruzione del proprio tempo, Comenio e le istituzioni scolastiche individuano delle soluzioni a livello organizzativo, editoriale, stilistico e didattico che risultano così specificate. Si auspica:

1. A livello organizzativo l'intervento di saggi ed intellettuali che pongano rimedio alle difficoltà individuate

Scrive nella *Pansofia*: "Alcuni uomini di grande ingegno hanno tentato di cercare vari rimedi per le varie malattie [...] È più che mai necessario che chi possa dare consigli lo faccia" (pagg. 499-500).

2. A livello editoriale la produzione di libri di testo informati al principio della riduzione dei contenuti e della esplicitazione della struttura degli argomenti

"I testi scolastici dovranno limitare l'inopportuna sovrabbondanza di parole che li costituiscono" ed ancora "Occorrerà preparare un libro che realizzi una vera *anatomia* delle cose che sono e che possono essere pensate".

3. A livello stilistico la produzione di testi in stile divulgativo

I testi scolastici dovranno limitare l'inopportuna sovrabbondanza di

parole che li costituiscono ed essere redatti in uno stile semplice e piacevole per gli allievi.

4. A livello didattico la fondazione di un insegnamento delle discipline basato sui nuclei fondanti

A giudizio di Comenio è necessaria una rifondazione della didattica, attraverso una chiara individuazione dei principi cardine di selezione delle conoscenze che consenta di separare le conoscenze necessarie da quelle non necessarie al fine di procurare quell'alleggerimento dei contenuti, senza il quale ne risulta un apprendimento esiziale. Scrive l'autore: "Finchè si propongono cose mutili e senza un universale fondamento le discipline non possono che apparire oscure ed ambigue e procurare il dubbio in chi ascolta".

Una volta ribadita l'utilità di impostare l'insegnamento di tutte le discipline sulle idee fondamentali o nuclei fondanti, la riflessione procede a questo punto ulteriormente in profondità nell'intento di evidenziare le procedure di individuazione degli stessi. Emergono in proposito dal *Prodromo* le seguenti specificazioni:

1. I nuclei fondanti devono essere individuati per processo di induzione

"Tali ragioni comuni delle cose devono essere astratte dalle cose stesse per mezzo dell'induzione".

2. Occorre una sospensione del giudizio su nuclei fondanti che si ritengono incerti

Consiglia agli esperti impegnati nella individuazione delle idee fondamentali delle discipline di "accettare come **assioma** solo ciò che lo è veramente". Se su qualche principio si è in dubbio, questo va messo in parentesi tra le questioni da risolvere, esplicitando in merito all'appartenenza le ragioni a favore e contro.

3. I nuclei fondanti costituiscono i contenuti prioritari e propedeutici su cui si articolerà il lavoro

del docente

Conoscendo questi nuclei e le loro differenze si organizzeranno le conoscenze disciplinari proprio come "in un albero possono conoscersi tutte le foglie sulla base del **colore e virtù**".

Quanto all'applicabilità didattica del lavoro di analisi epistemologica, Comenio ritiene da una parte che sia necessario esemplificare i nuclei fondanti agli allievi e dall'altra che occorra una progressiva e graduale organizzazione dei contenuti che discendono dalle idee fondamentali: "I precetti generali della pansofia non devono essere nient'altro che assiomi reali e pratici, cioè concetti che traggono credito da se stessi, da non dimostrare a priori, ma da illustrare solo con esempi". Le cose da imparare poi vanno organizzate secondo un ordine certo ed evidente. Occorrerà quindi organizzare in tal modo i contenuti che discendono dalle idee fondamentali.

4. Questa impostazione didattica va introdotta sin dalla scuola primaria

Riguardo l'età idonea per l'avvio di una simile prospettiva didattica, Comenio ribadisce che è fondamentale che un tale genere di istruzione sia avviata precocemente in modo che gli allievi siano introdotti sin dalla prima gioventù ad acquisire una sapienza "reale e fondamentale".

Analogia tra le soluzioni di Comenio e la situazione attuale

Da questi brevi cenni al *Prodromo della Pansofia* è evidente non solo come un contesto di proliferazione informatica rafforzi l'esigenza di impostazione di un insegnamento strutturale in tutte le discipline, ma anche, come già nel '600, fossero note e definite le procedure per enucleare gli epistemi di un determinato ambito disciplinare.

In un contesto caratterizzato da una dilatazione del sapere come quella attuale ed in cui il Documento della

Commissione dei Saggi in più pagine raccomanda il vaglio attento di saperi che possano considerarsi essenziali, io credo che occorra assumere la didattica strutturalistica come punto di riferimento fondamentale per procedere ad una ridefinizione dei curricula in tutte le discipline del sapere.

Se la finalità culturale dell'istruzione contemporanea non si limita ad un apprendimento dei contenuti delle varie discipline ma, come ritiene Bruner, all'acquisizione della struttura della rete del sapere occorre quindi *estendere il lavoro fatto a Bellaria per l'educazione tecnologica ad altre aree del sapere* e sottoporre poi al vaglio pubblico il documento edito a Bellaria e gli altri lavori impostati sull'individuazione di nuclei fondanti. Riflettendo sull'analisi disciplinare, sul percorso logico-cognitivo più opportuno che conduce all'individuazione degli stessi, sarà possibile in un contesto in cui la legge sull'Autonomia attribuisce alle singole scuole la responsabilità della pianificazione didattica *diffondere la mentalità di strutturazione dei curricula su base epistemologica*.

Che la diminuzione dei contenuti da apprendere, se esito di una selezione attuata tramite criteri rigorosi, produca una formazione più ricca e più colta pare oramai cosa ovvia e fuori discussione. Lo era del resto già nel '600, allorché Comenio con una famosa metafora ricordava agli operatori scolastici l'inefficacia di un apprendimento basato su contenuti sovrabbondanti. "Occorrerà costruire un semenzaio (insieme di semi) dell'istruzione," -afferma- "infatti si raccoglierà la stessa messe se si semina un campo con una misura di grano o con una misura di grano e 10 misure di paglia."

L'autrice è insegnante di filosofia e scienze dell'educazione presso l'Istituto *Alessandro da Imola* di Imola.

La scrittura creativa come processo tra cognizione ed emozione

di Anna Bonora
e Paolo Senni¹
IRRSAE Emilia Romagna

... l'attitudine emozionale è una meta-abilità, in quanto determina quanto bene riusciamo a servirci delle nostre altre capacità, ivi incluse quelle puramente intellettuali.

D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996, p. 56

Star bene con la scrittura

Da una decina d'anni, ormai, si parla dell'importanza di favorire nella scuola processi di alfabetizzazione emotiva basati sull'ipotesi che le competenze relazionali possano essere apprese, se insegnate. L'intelligenza emotiva, oggetto di una educazione possibile, mirerebbe, fra l'altro, a sviluppare i seguenti comportamenti: la consapevolezza della percezione di ciò che si prova, il controllo delle emozioni, la motivazione di sé, il riconoscimento delle altrui motivazioni, la gestione delle relazioni. La nostra esperienza è che "l'educazione a scrivere" proposta in dimensione *atelier*, oltre a prestarsi come modello didattico che permette il transito di alcuni elementi innovativi di carattere più specificamente cognitivo e metacognitivo, costituisca anche una situazione privilegiata per l'apprendimento della competenza emotiva o "di emozione".

Se è vero infatti che "lavorare di scrittura come fatto cognitivo" significa avvistarne da una parte i principi organizzativi, le funzioni strutturali, la duttilità retorica, e, da un'altra, i meccanismi più segreti e i percorsi insondabili della mente che tutto ricostruisce, è anche vero che il testo in sé è un precipitato fortemente passionale e, come tale, al tempo stesso cata-

lizzatore e conduttore di comportamenti psicologici essenziali, che lo si voglia o no, che lo si sappia o no, che se ne voglia tener conto o meno. In ogni forma testuale scritta albergherebbero sempre sentimenti ed emozioni anche quando i testi, come, ad esempio, quelli a carattere saggistico, sembrerebbero esserne privi per definizione. Ogni forma di testualità scritta sarebbe e si porrebbe in sé e per sé come "partitura dialogistica [...] come occasione di un dialogismo linguistico continuo [...] come passione intra-mentale, individuale e collettiva" (Ravazzoli, 1991).

Coerentemente a ciò, l'*atelier* così come si è andato configurando nella ricerca IRRSAE-insegnanti, proprio perché invoca una molteplicità di "stili" di lavoro, sia in ciò che fa l'insegnante, sia in ciò che fanno gli allievi, sia nell'organizzazione del tempo, dello spazio e del copione (il gruppo, il cerchio senza banchi e cattedra, i contenuti fortemente motivanti, la scrittura che segue immediatamente la lettura, il tutti scrivere e il tutti leggere ed ascoltare, l'adulto in veste di animatore, lettore, sensibile regista dei tempi e dei temi) è in grado di realizzare una didattica composita e polifunzionale, nelle due direzioni soprarichiamate: l'educazione alla scrittura e alle emozioni

In particolare la lettura dei testi degli autori da parte dell'insegnante-animatore (come noto presentati come testo-stimolo nella sedute di *atelier* di cui stiamo parlando) e dei testi scritti dai partecipanti all'*atelier* si rivela uno strumento particolarmente efficace e letteralmente galvanizzante (nel senso che favorisce la reazione, ciò che deve succedere), sia perché è lo strumento principe ed unico per far vivere la passionalità del pensiero scritturale (che si assume essere

presente in ogni testo come sopra ricordato), sia perché innesca un circuito di espressione-ascolto-scambio (anche senza comunicazione verbale esplicita), che favorisce un vero e proprio *transfer* e implementa la motivazione: aver voglia di leggere ciò che si ha scritto, aver voglia di ascoltare ciò che gli altri hanno scritto, provare piacere e aver voglia ad ascoltare testi stimolo, aver voglia di leggere i libri da cui sono estratti i testi stimolo (che funzionano da "assaggi").

Il conseguente risvolto sociale della logica *atelier* è il costituirsi di un gruppo primario, in cui vengono interiorizzati atteggiamenti e comportamenti positivi ed evoluti

Scrittura come problem solving

L'approccio cognitivista allo studio e al trattamento delle attività mentali superiori, sviluppatosi in questi ultimi vent'anni, ci permette di catalogare la produzione di un testo scritto come una complessa attività di *problem solving*. Infatti ogni attività scritturale tesa al raggiungimento di un obiettivo comunicativo come raccontare, descrivere, criticare mette in atto tutta una serie di abilità che richiedono forme di controllo molteplici su aspetti quali: l'obiettivo e/o le finalità del testo, il destinatario, i contenuti (idee, impressioni, ricordi, osservazioni, immaginazioni), la valutazione della loro pertinenza e adeguatezza, le regole e convenzioni di vario tipo, il modello organizzativo e formale in cui veicolare i contenuti. Il tutto può essere appunto visto come un problema da risolvere nel senso di far corrispondere e convergere in modo congruo l'organizzazione delle parole e del testo verso il fine del momento.

In chi scrive il controllo e le scelte devono essere esercitati, dunque,

di continuo. Nel modello *atéliéristico* di scrittura creativa messo a punto in questi anni e di cui qui si presentano alcune caratteristiche, tale funzione di monitor è facilitata perché del testo da scrivere vengono delimitati chiaramente i contenuti, gli obiettivi, la scelta del modello scritturale formale e organizzativo, così chi scrive riesce agevolmente ad uscire dal maresma ideativo, a generare idee, a coagularle, a richiamarle a memoria. Ciò che viene offerto col testo-stimolo non è un testo da copiare, ma ciò che in gergo viene definito “la scaffalatura”. Ma a questo “aiuto” di carattere cognitivo, che lascia del tutto autonomo il partecipante all'*atelier* nelle scelte personali di scrittura e riempimento della “scaffalatura”, si aggiunge l'altro aiuto di tipo emotivo: la struttura dell'*atelier* col gruppo e l'atmosfera cooperativa e non valutativa, con le sue regole, i suoi spazi e il ruolo di animatore e di regista delle emozioni dell'adulto. L'attività cognitiva dunque viene continuamente sollecitata proprio dal fatto che chi partecipa all'*atelier* è messo, ma non abbandonato, in situazione di *problem solving*.

Scrittura come riflessione ad alta voce

Il modello didattico messo a punto è particolarmente sensibile alla dimensione metacognitiva. Ogni stimolo letterario che si presenta, infatti è preceduto da riflessioni di autori, scrittori, saggisti sull'atto e sui problemi complessi dello scrivere. Ciò nella fiducia che l'atto di riflessione che altri hanno fatto sul proprio processo di scrittura possa indurre altrettanti atteggiamenti metacognitivi in chi ascolta, partecipa e lavora. L'esperienza ci ha dimostrato che nel vivo dell'attività di *atelier* trova una sua collocazione naturale e non forzata riflettere sullo scrivere. D'altra parte gli studi sulla psicologia dell'apprendimento sottolineano l'importanza della conoscenza

metacognitiva, non solo perché i processi di controllo in generale ne vengono migliorati, ma anche perché ognuno impara in tal modo, nel nostro caso, a riflettere su se stesso scrittore, sulle proprie idee, sulle proprie teorie e percezioni dello scrivere come processo e sulle convenzioni cui deve adeguarsi.

Anche per l'insegnante in formazione con l'*atelier* l'attività riflessiva è particolarmente preziosa, perché gli permette (in un'attività di formazione-ricerca) di anticipare ipotesi *a priori* (da verificare in classe) circa il modo in cui gli allievi potranno parlare e teorizzare sulla scrittura in riferimento a concrete scelte e soluzioni adottate per risolvere i problemi che si sono posti. Ma l'attività di riflessione permette anche all'insegnante di cominciare a pensare, con il terzo occhio, a quali sviluppi e quali soste, quali incastri e quali dilatazioni progettare per i percorsi da replicare con gli allievi.

Nell'*atelier* dunque si è andata sviluppando una sorta di predilezione investigativa sulle “autobiografie metacognitive” dei grandi autori, che più ci hanno lasciato scritti sullo scrivere, quali Calvino, Montale, Perec, Barthes, Celine, London. Le riflessioni sul processo di scrittura dei grandi autori non sono, però, viste solo come riflessioni “tecnologiche”, ma anche come vere e proprie testimonianze da parte di docenti di scrittura.

Come nel teatro Katakahali

I percorsi di scrittura in *atelier*, come qualsiasi altra attività, devono trovare una loro peculiare forma di sviluppo e gradualità per crescenti ascese di difficoltà e, a questo proposito, ci rifacciamo, come referenza teorica, alla cosiddetta teoria della modularizzazione.

La filosofia modulare contiene in sé forte il senso della suddivisione e delle differenze, ma insieme contiene anche l'immagine del *puzzle* e del labirinto, piuttosto che della

linea dritta. Anche se è possibile, pure per l'*atelier*, vedere sviluppi lineari (ad esempio nelle quattro funzioni linguistiche di riferimento da noi adottate: personale, descrittiva, argomentativa e poetica), è soprattutto per il secondo aspetto dell'organizzazione modulare, quello aperto a più direzioni e forme di progressione, che la stiamo sperimentando. Infatti ogni percorso di scrittura, oltre al riferimento alla funzione, ha sue suddivisioni, suoi incastri, suoi grovigli oltre che suoi livelli di difficoltà. L'apprendimento della scrittura muove attraverso piccole tappe, che corrispondono a singole abilità esercitate attraverso frammenti di testualità, che si ricongiungono, alla fine dei percorsi, in competenze finali, preziose per le future acquisizioni nei livelli d'apprendimento successivi.

Proprio dal gioco della frammentazione può scaturire la credibilità del percorso di apprendimento: la competenza finale va pensata nelle sue varie componenti e su ogni frammento di abilità vanno trovati modi coerenti e incentivanti per esercitarla. Come accade nel teatro *Katakahali* in cui le competenze finali motorie ed espressive prima si frammentano, si esercitano isolatamente e poi si ricompongono in sequenze espressive compiute.

Nell'*atelier* di scrittura ci deve essere questa attitudine da parte dell'animatore allo scomporre e al ricomporre; infatti, a nostro credere, tale abilità di suddivisione delle competenze nelle sue varie sotto-abilità, insieme con la capacità di far permanere chi scrive in esse senza annoiarsi fino al raggiungimento della padronanza, è uno dei punti nodali di una professionalità docente che si gioca in gran parte in termini di reale concretezza. Le micro-abilità prima sollecitate separatamente debbono essere richiamate tutte insieme quando, al termine di ogni incontro, si invita a scrivere su un argomento su cui si può compiutamente spendere

l'appreso.

Certamente, come già detto, il concetto di modulo comporta ambiguità perché, a ben pensarci, divide e moltiplica nello stesso momento. Contiene infatti in sé l'idea di divisione, dal momento che abilità più generali invocano una suddivisione minuta e precisa di sotto-abilità da sollecitarsi separatamente, ma significativamente contiene anche l'idea della moltiplicazione, in quanto gli apprendimenti singoli possono essere dilatati con stimoli dello stesso tipo, forniti per più volte e per tempi più lunghi. L'idea dell'intreccio e dell'incastro si associa a quello del labirinto perché i percorsi possono essere infiniti, come infiniti i contenuti su cui lavorare. C'è in fondo un gioco continuo di rimpallo tra analisi e sintesi per cui ogni abilità raggiunta analiticamente va ricondotta man mano in una successiva e più ampia competenza sintetica.

Variabili come qualità

Il funzionamento dell'*atelier* si basa essenzialmente sui seguenti principi:

1. La liberazione dallo schema di produzione di un testo lungo e opzione per una dimensione testuale che abbia la consistenza e il sapore del frammento.
2. La liberazione da tempi predefiniti per tempi di produzione calibrati, che tengano conto del tipo di testo-stimolo e del testo da scrivere.

3. L'accuratezza degli stimoli, ovvero:

- l'incarnazione degli stimoli in percorsi che tengano conto sia dei bisogni comunicativi "reali" dei partecipanti, sia delle finalità e degli obiettivi linguistici;
- una coerente sgranatura degli stimoli che permetta l'insorgenza di un forte desiderio di scrittura come riappropriazione della propria identità.

4. Un lavoro stabile a carattere propedeutico sulle funzioni linguistiche (personale, descrittiva, argomentativa e poetica).

5. Le difficoltà vengono dichiarate e fatte conoscere con il supporto delle riflessioni dei grandi autori e con discussioni nel gruppo.

6. Ogni sottoprocesso di una funzione linguistica viene sollecitato prima isolatamente, poi in testi di carattere più complessivo (esempio: la "nominazione" nella funzione descrittiva).

7. Il curriculum dell'*atelier* si articola in livelli, caratterizzati da: funzioni linguistiche, organizzatori cognitivi, argomenti, contenuti, dimensioni.

8. Un approccio individualizzato, che tiene conto della personalità del gruppo e ad essa adatta il percorso da compiere, dopo alcuni incontri di conoscenza e contatto.

Nel libro di presentazione dell'*atelier* in corso di stampa di cui alla nota 1, il modello di *atelier* di

scrittura creativa viene indicato con l'acronimo GSF (gruppo scrittura funzioni). "Scrittura" sta ad indicare la competenza curriculare di partenza; "gruppo" la dimensione sociale, relazionale ed emotiva; "funzioni" i riferimenti linguistico principale. ■

Bibliografia

- Carver, R., *Il mestiere di scrivere*, Einaudi, Torino, 1997., 1997.
 Goleman, G., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.
 Ravazzoli, F., *Il testo perpetuo*, Bompiani, Milano, 1991.
 Simone, R., *La terza fase*, Laterza, Bari, 2000.
 Valesio, P., *Ascoltare il silenzio - La retorica del silenzio*, Il Mulino, Bologna, 1997.

¹ Da vari anni, Anna Bonora e Paolo Senni collaborano a progetti di ricerca e formazione di educazione linguistica nel campo della scrittura e della comprensione dei testi. Da anni, in particolare, Anna Bonora si è dedicata allo studio e allo sviluppo dell'*atelier* di scrittura a alle sue componenti: l'uso della voce, la lettura espressiva, la ricerca di percorsi di scrittura. Ultimamente Anna Bonora e Paolo Senni, con la collaborazione del prof. Paolo Valesio, direttore dell'Istituto di italianistica della Yale University a New Haven, Connecticut, Usa, si sono dedicati alla presentazione del metodo *atelier* col libro in corso di stampa *Un microteatro per la scrittura*, delle cui idee guida in questo articolo vengono fornite alcune anticipazioni.

**A nostro uso e consumo
 iniziativa di formazione e aggiornamento
 promossa dall'IRRSAE E.R. e dalla Regione Emilia Romagna**

Un convegno e una guida per aiutare bambini e ragazzi a prendere consapevolezza dei propri diritti di consumatori

15 novembre 2000 - Auditorium della R.E.R. - Bologna, V.le A. Moro, 18

Ore 9.00-13.00: sessione plenaria aperta ad ogni ordine di scuola

Ore 14,30-18.00 seminari di approfondimento per insegnanti e capi d'Istituto della Scuola media e per referenti di progetto.

Per avere un programma dettagliato o iscriversi al convegno, contattare la segreteria organizzativa: tel. 051.251974 - fax 051.246935 - e-mail simmetri@tin.it

di Iole Matassoni
Insegnante

Centri Risorse Territoriali *una risorsa per il futuro alla portata di tutti*

Il “giovane” Centro Risorse Territoriali per il Progetto Lingue Duemila ha dovuto affrontare varie difficoltà organizzative e gestionali, ma la costruzione di una rete interprovinciale di informazioni e idee ha consentito la valorizzazione delle risorse di tutti e la crescita professionale di ognuno.

Quando, al rientro a scuola nel settembre dello scorso anno, fra le varie Circolari Ministeriali mi è capitato di leggere la C.M. 197 dei primi d'agosto del 1999, quasi non ho creduto ai miei occhi: l'oggetto è il Progetto Lingue 2000 e al punto 2 – adempimenti degli Uffici Scolastici Provinciali – è scritto che “Spetta al Provveditore [...] individuare una o più scuole che possano fungere come *centro risorse territoriale* (CRT) [...] Si richiama la massima attenzione affinché la scelta ricada comunque su una scuola adeguatamente attrezzata allo scopo, che permetta una libera fruizione delle strutture e dei macchinari necessari per svolgere tale ruolo [...] Il CRT è la sede dove si riunisce il gruppo lingue, dove si svolgono gli incontri di aggiornamento e formazione e tutte le iniziative importanti che attengono alla migliore riuscita del progetto”.

La mia gioia è nata soprattutto dal fatto che pochi mesi prima era stato inaugurato a Bologna il Centro di Documentazione Lingua Straniera, ubicato presso il XIII Circolo, che aveva promosso esattamente gli stessi incontri e iniziative previsti dalla C.M.197, rivolti

però ai soli insegnanti di lingua (specializzati e specialisti) della scuola elementare; ora si trattava di ampliare quanto già avviato, coinvolgendo gli insegnanti di lingua degli altri ordini di scuola e creando iniziative specifiche per loro, ma buona parte del lavoro era già stato fatto.

I primi mesi impegnati nella riconversione del CDLS nel Centro Risorse Territoriali hanno immediatamente evidenziato quante difficoltà comporta questa nuova impostazione, difficoltà legate a più aspetti e non sempre riconoscibili in fase progettuale.

Innanzitutto il problema della gestione in termini orari: tutti gli insegnanti impegnati nel Centro Risorse Territoriali di Bologna sono in servizio a tempo pieno nelle loro scuole e durante tutto l'anno ciascuno di loro ha avuto incarichi ulteriori (corsi-concorso, commissioni d'esame...) cui ha dovuto far fronte in ore eccedenti l'orario scolastico, trovandosi così con poco tempo disponibile per le attività di gestione e di 'sportello' previste per il CRT.

La seconda difficoltà è sorta in relazione alle competenze: gli insegnanti che avevano operato nel Centro di Documentazione Lingue Straniere e che hanno confermato la loro disponibilità per il CRT sono insegnanti di scuola elementare, ben informati su tutto ciò che riguarda il loro settore ma con scarse conoscenze rispetto agli altri ordini di scuola.

Un ulteriore problema ha riguardato l'impostazione da darsi al lavoro da svolgere; come Centro di Documentazione Lingue Straniere la scelta era stata quella di far sì che ciascuno di noi operatori fosse informato su tutto, anche se ognuno aveva un proprio compito specifico ed un proprio settore 'di

approfondimento', per evitare che si creassero competenze troppo specialistiche e che, nel caso qualcuno avesse deciso di non collaborare più, ci si trovasse con un 'buco nero' che impedisse la continuazione delle attività in maniera organica. Durante il breve periodo di vita del Centro di Documentazione Lingue Straniere si era riusciti in maniera piuttosto agevole a diffondere fra noi informazioni e competenze, soprattutto attraverso riunioni mensili di 'messa a punto', comunicazioni telefoniche e via e-mail. In che modo procedere ora per fare sì che tutti gli operatori potessero provvedere con competenza a tutte le esigenze che a mano a mano potevano sorgere nella gestione del CRT?

Nel corso dell'anno scolastico si sono svolti due incontri a livello regionale con i rappresentanti provinciali dei GLU – Gruppi Lingue Unitari che operano in stretto contatto con il nucleo dell'autonomia e si occupano di discutere e definire le azioni da intraprendere anche nell'ambito dei Centri Risorse Territoriali – e le problematiche sorte all'interno del gruppo di lavoro bolognese sono risultate essere comuni anche agli altri operatori. La decisione presa è stata quella di creare una rete di informazione fra i vari CRT provinciali, perché lo scambio di idee e di informazioni portasse alla risoluzione dei problemi comuni e alla messa in atto di iniziative volte a fornire il miglior supporto possibile alle insegnanti di lingua di ogni ordine e grado.

Il CRT bolognese ha ufficialmente aperto i propri battenti all'inizio di febbraio del 2000, ma alcune attività sono iniziate già con l'inizio dell'anno scolastico; nel corso dell'anno, infatti, sono stati organizzati con scadenza mensile

incontri di due ore con esperti madrelingua, prevalentemente legati a case editrici, ma non solo, che hanno affrontato tematiche relative all'insegnamento della lingua straniera e dato suggerimenti didattici.

Sono state costruite le pagine del CRT bolognese, che sono attualmente consultabili entrando nel sito del Provveditorato agli Studi di Bologna, dove si possono trovare tutte le informazioni su quanto è stato fatto fino ad ora, ma anche i titoli di tutto il materiale cartaceo e informatico consultabile presso il CRT, gli atti dei convegni che si sono svolti, le attività in programmazione e quant'altro può essere d'aiuto per le insegnanti, nonché gli indirizzi di posta elettronica di tutti coloro che operano nel Centro bolognese e gli indirizzi degli altri CRT della nostra regione.

Negli ultimi mesi di quest'anno scolastico sono stati effettuati corsi per insegnanti di scuola media e superiore relativi al Progetto Lingue 2000, ed è stato organizzato un corso per gli insegnanti di scuola elementare che partirà all'inizio del prossimo anno scolastico. È stato inoltre ideato un corso di 'prima alfabetizzazione' di lingua inglese rivolto agli insegnanti elementari che operano su classe e che non hanno competenza linguistica; il corso ha lo scopo di avvicinare gli insegnanti che decideranno di parteciparvi sia alla lingua inglese che alle metodologie d'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare, per far sì che aumenti l'integrazione nei teams in cui operano gli insegnanti specialisti.

Dallo scorso febbraio e fino al 10 di giugno, inoltre, il CRT è rimasto aperto al pubblico il mercoledì pomeriggio ed il sabato mattina per attività di 'sportello', e durante queste giornate vi è stata un'affluenza, non alta ma continua, di insegnanti e operatori scolastici che hanno richiesto informazioni, consultato materiali,

visionato cd-rom...

Prospettive future? Certamente la priorità va al mantenere quanto già avviato nel corso di questo breve periodo di vita del CRT, ma l'ambizione è quella di riuscire ad incrementare le iniziative, cercando di coinvolgere in maniera attiva gli insegnanti della nostra provincia. Il CRT non dovrebbe avere solo funzione di supporto, ma dovrebbe servire anche come luogo d'incontro per gli insegnanti, per poter scambiare informazioni, opinioni, lavorare e progettare insieme per costruire percorsi comuni.

Il Centro è inoltre dotato di televisore, videoregistratore e decoder con antenna parabolica, ed un'altra delle possibilità che si cercherà di offrire agli insegnanti sarà di poter usufruire della visione 'in diretta' o 'in differita' di trasmissioni particolarmente significative per il loro lavoro, oltre all'organizzazione di proiezioni in lingua di films e documenti.

Una grande risorsa per gli insegnanti è costituita dalla pagina WEB. La situazione geografica della nostra provincia non rende certo agevole, per molti insegnanti,

la frequenza del Centro: attraverso internet, però, ciascun insegnante è in grado di mettersi in contatto dalla propria sede con tutti gli operatori, per chiedere informazioni e suggerimenti, può consultare l'elenco del materiale disponibile e decidere se vi è quanto lo interessa senza doversi sobbarcare il viaggio fino alla città, può scaricare i testi di relazioni a convegni e leggerli con calma nel proprio istituto o a casa propria ed essere informato con buon anticipo sulle varie iniziative promosse.

La sopravvivenza e lo sviluppo del CRT Bolognese è legata certamente alle direttive ministeriali ed ai fondi disponibili, ma dipende in grande misura dal fatto che gli insegnanti di lingua delle nostre scuole si rendano conto di quanto questo Centro può essere importante nell'agevolare gli sviluppi futuri del loro lavoro e lo facciano proprio, contribuendo alla sua crescita con una partecipazione ricca di idee, suggerimenti, proposte. ■

TRE GIORNI DI LAVORO CON ANTOINE DE LA GARANDERIE

Il Provveditorato agli Studi, la Provincia di Modena in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia e il Comune di Modena, hanno deciso di invitare a Modena, nei giorni 26, 27 e 28 ottobre 2000, Antoine de la Garanderie, illustre studioso, ricercatore ed educatore di grande valore, noto a livello internazionale per i suoi studi sul funzionamento cognitivo degli studenti migliori e sulle strategie mentali utilizzate per riuscire nei compiti di apprendimento.

Il suo lavoro di ricerca ha dato origine alla pedagogia della "gestione mentale" (dai "gesti" che la mente compie per apprendere), che utilizza il dialogo pedagogico come strumento per fare prendere coscienza agli allievi delle evocazioni e degli itinerari mentali necessari per affrontare un compito cognitivo.

Per informazioni:

- Provincia di Modena dott.ssa Maria Grazia Roversi tel. 059-209516 e-mail: mgroversi@provincia.modena.it
- Provveditorato agli studi di Modena - Ufficio integrazione scolastica prof.ssa Paola Mengoli tel. 059-382907/ 059-382932 e-mail: integraz@tiscalinet.it

di Ivana Summa
IRRSAE Emilia Romagna

Modelli formativi, nuove professionalità, prospettive di sviluppo

Il seminario dedicato al progetto FIORE non è un'iniziativa conclusiva, ma l'occasione per rilanciare la formazione in servizio, individuando con tempestività e precisione le azioni di supporto più adeguate alle richieste dei docenti.

Nella suggestiva cornice della Biblioteca della Chiesa di S. Francesco si è tenuto a Bologna un seminario di studio e formazione intitolato al Progetto F.I.O.R.E. (Formazione per l'Innovazione Organizzativa e la Ricerca Educativa) che, avviato nei primi mesi del 1998, cioè agli inizi dei processi innovativi che hanno investito tutti gli aspetti del nostro sistema scolastico, si sta avvicinando alla sua conclusione.

Il Seminario, infatti, ha rappresentato una delle tappe conclusive del progetto: ad esso seguirà la pubblicazione di due volumi, il primo riguardante una raccolta di contributi sui modelli di formazione e il secondo riguardante gli esiti conoscitivi delle autobiografie di 40 insegnanti della nostra regione. Tuttavia, il Seminario è stato realizzato proprio in questa fase dell'anno scolastico soprattutto perché vuole aprire prospettive per il prossimo futuro - l'anno scolastico appena iniziato - individuando le azioni di supporto più adeguate alle richieste dei docenti nell'ambito della formazione in servizio.

È necessario, a questo punto, dare un resoconto dei lavori del seminario che ha visto impegnati 20 relatori, 7 coordinatori di gruppi di lavoro, circa 25 insegnanti che, in rappresentanza di alcune scuole,

hanno illustrato i percorsi formativi seguiti nell'ambito di singole discipline. Un primo dato da rilevare è il seguente: hanno partecipato ai lavori del 15 e del 16 settembre - magistralmente presieduti da Luciano Lelli, vice-presidente dell'IRRSAE/ER - circa 300 tra docenti e dirigenti scolastici, provenienti da diverse parti d'Italia e con interessi e competenze afferenti all'ambito di ricerca relativo alla formazione in servizio. Infatti, erano presenti soprattutto docenti incaricati della specifica funzione obiettivo, comandati presso gli attuali provveditorati agli studi e ricercatori di numerosi IRSSAE della nostra penisola.

Ciò premesso, può essere utile porre in evidenza che le relazioni degli esperti non sono state la semplice giustapposizione di contributi, bensì hanno rappresentato l'esplorazione da diversi punti di vista e con approcci diversi ma congruenti col disegno complessivo della ricerca, poiché gli stessi studiosi per due anni hanno partecipato ai lavori del Progetto F.I.O.R.E.. Tuttavia, le stesse relazioni sono state fortemente attualizzate, poiché in questo particolare momento della vita del nostro sistema scolastico, tutto il sistema della formazione dei docenti, a cominciare da quello iniziale, è fatto oggetto di riflessioni anche a livello politico e nel giro di qualche mese si dovranno prendere importanti decisioni.

Così tutti i relatori - anche se con più insistenza, Franco Frabboni, Junio Luzzatto, Ivana Summa - hanno riportato gli echi dei lavori delle Commissioni che hanno lavorato in questo periodo a livello nazionale, mettendo a nudo tutta la problematicità della questione, sia nei suoi aspetti più contingenti e immediati, sia in

quelli più lanciati sul futuro della professione docente.

Giuditta Alessandrini, Angelo Franza e Milena Manini hanno dato un contributo sul versante dei modelli e dei dispositivi praticabili per una formazione professionale dei docenti che sappia conciliare storie personali, conoscenze tacite ed esplicite, competenze individuali e collettive.

Contributi del tutto peculiari sono stati quelli di Paolo Calidoni e Giancarlo Sacchi: il primo ha messo in luce le tendenze, a livello mondiale, delle politiche formative intrecciate ai modelli concretamente praticati; il secondo ha presentato i primi esiti di un'indagine, a livello regionale, dell'IRRSAE - ER sulle tipologie delle strutture territoriali per la formazione, la ricerca e la documentazione dei docenti.

Piero Romei ha puntato i riflettori su una particolare competenza oggi richiesta agli insegnanti: quella organizzativa, vista in prospettiva dell'unitarietà del servizio scolastico, che si può perseguire soltanto attraverso una costante ricerca collettiva.

L'ispettore Giancarlo Cerini e il Direttore generale Mario Dutto hanno concluso il Seminario illustrando i primi esiti della ricerca Moniform (MONitoraggio della FORMazione) e le politiche formative del Ministero. Su quest'ultimo aspetto, abbiamo ritenuto utile riportare l'intervento del D.G. Mario Dutto.

Degli altri relatori presenti nei gruppi di lavoro, che hanno offerto un rilevante contributo sui modelli e sui percorsi formativi di singole aree disciplinari, e dei contributi portati da insegnanti e scuole daremo un resoconto su queste stesse pagine.

Verso una nuova politica della formazione degli insegnanti

di Mario Dutto
Direttore Generale,
Coordinamento Formazione
Insegnanti - M.P.I.

Il livello più alto dell'istruzione scolastica propone una vasta gamma di modelli formativi, allo scopo di rispondere, con efficienza ed efficacia sempre maggiori, agli specifici bisogni formativi dei docenti d'ogni ordine di scuola.

1. La transizione in corso

La formazione continua degli insegnanti è oggi un settore che conosce una profonda, anche se non ancora pienamente apparente, riconfigurazione. Si tratta di una trasformazione in parte sotterranea, in parte settoriale, senza che sia pienamente visibile il quadro complessivo: il processo ha inizio nel 1998 e può essere riassunto in alcune fasi fondamentali.

A partire dal 1998 si inizia un intenso lavoro di ricognizione e di monitoraggio per prendere atto di quello che esiste, per capire le situazioni che nel tempo si sono create identificando punti di forza ed elementi di debolezza.

L'individuazione dei problemi ha fornito la base di riferimento per la stesura delle nuove regole contrattuali e delle disposizioni amministrative del 1999. Il riconoscimento del ruolo delle scuole, il passaggio dall'obbligo al diritto alla formazione, la individuazione di un settore prioritario di formazione finalizzata e il decollo dell'osservatorio di monitoraggio sono alcune delle nuove regole definite. In questo quadro nel corrente anno 2000 si sono avviate iniziative sperimentali lavorando alla costruzione

di nuovi modelli sia capitalizzando le esperienze già compiute sia esplorando nuove piste, con una crescente apertura all'Europa. La prospettiva è quella di giungere al 2001 avendo riconfigurato l'intero sistema della formazione continua, nei suoi criteri di funzionamento, nei modelli di formazione e nelle condizioni di esercizio.

2. I nuovi modelli formativi

La critica dell'aggiornamento del passato è abbondante e ricca; meno generose sono la ricerca e la elaborazione progettuale di soluzioni alternative. C'è un consenso generalizzato sul fatto che la strategia vincente è quella relativa ai modelli di intervento e di azione formativa: solamente sviluppando soluzioni alternative a quelle esistenti e puntando sulla formazione di elevata qualità sarà possibile abbandonare i sentieri del passato e imboccare strade nuove.

Sotto questo profilo il lavoro che si va svolgendo ha uno spettro di modelli come riferimento: la messa a punto prevede la valorizzazione delle esperienze già compiute, la modellizzazione delle buone pratiche, la esplorazione innovativa e lo sviluppo qualitativo di ipotesi di lavoro appena abbozzate.

1. corsi brevi

La formula del vecchio corso di aggiornamento è da modernizzare recuperando le potenzialità in termini di risposta a specifici bisogni formativi, di aggancio con la progettualità della singola scuola e di costruzione di percorsi brevi finalizzati ad alta formalizzazione.

2. corsi strutturati

La partecipazione a corsi di

perfezionamento, di specializzazione o di alta qualificazione è andata costituendo progressivamente un'area di docenti con qualifiche avanzate; quanto è avvenuto in passato per scelta individuale può oggi essere il risultato di scelte e di decisioni istituzionali.

3. progetti collaborativi di ricerca

Per valorizzare modalità di crescita professionale diffuse nella scuola occorre riconoscere e ricondurre a modello le dinamiche di ricerca che spesso coinvolgono gli insegnanti in progetti collaborativi con esperti e accademici.

4. borse di ricerca per insegnanti

Uno specifico progetto è attualmente in atto in questo settore: l'obiettivo è di sostenere la ricerca degli insegnanti e di potenziare il contributo che gli insegnanti possono offrire allo sviluppo della conoscenza dei processi educativi.

5. stage per insegnanti in contesti non scolastici

Ci sono esperienze episodiche e interventi sporadici che offrono il punto di partenza per un ingresso pieno e funzionale dello stage come modalità di formazione in servizio degli insegnanti.

6. consulenza, tutorship, mentoring

La concezione di servizi integrati per gli insegnanti include anche la dimensione della consulenza, dei processi di tutorship e di mentoring. La messa in cantiere di una linea di lavoro sugli stage è oggi una delle promettenti soluzioni alternative al

tradizionale corso di aggiornamento.

7. *i programmi sulla televisione satellitare*

Nell'ambito della collaborazione con la RAI si sono sviluppati alcuni interventi di formazione degli insegnanti: siamo nella fase iniziale e ci attendiamo sviluppi considerevoli in questa direzione.

8. *l'offerta on-line*

Abbiamo alcune esperienze piccole, medie e estese. Il progetto TRENDS, ARCO, il progetto sulle funzioni obiettivo. In più siamo di fronte ad una pluralità di iniziative.

9. *laboratori didattici*

La presenza di laboratori didattici, all'interno di varie soluzioni istituzionali, testimonia la fecondità di un approccio che consente lo sviluppo di percorsi di ricerca e di approfondimento.

10. *reti di insegnanti*

La disponibilità delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione rende possibili modalità diverse di dialogo e di collaborazione professionale. L'esperienza documenta una propensione diffusa verso una collegialità professionale distribuita anche al di là delle singole scuole.

È chiaro che cosa intendiamo per ambienti integrati di apprendimento: un sistema di opportunità finalizzato, aperto agli accessi dei singoli e alle offerte di chi offre formazione. Nell'organizzazione le grandi aree disciplinari (lingua e lingue, matematica e scienze, scienze umane e sociali, comunicazione e creatività), le questioni di metodologia più rilevanti (programmazione, metodi, valutazio-

ne) e le tematiche trasversali (handicap, educazione ambientale, dispersione scolastica) possono essere gli schemi di riferimento.

3. **Le condizioni di esercizio e i compiti non ancora assolti**

La messa in opera della nuova formazione in servizio per gli insegnanti richiede alcune condizioni di esercizio per potersi compiutamente realizzare.

Tra queste la diffusione delle strutture territoriali di riferimento secondo l'approccio sviluppato dal CFI di nascita dal basso in un contesto di convergenza istituzionale. Il sistema di accreditamento dei soggetti e di qualificazione delle associazioni professionali permette di disporre di una rete di soggetti attendibili e preparati all'innovazione. Al CFI il compito e la responsabilità di costituirsi come nucleo strategico in grado di rendere efficace la rete da un lato e lo scambio tra domanda e offerta dall'altro, sfruttando appieno le

potenzialità tecnologiche esistenti.

4. **Due priorità da considerare e da tradurre operativamente**

Ci sono due compiti a cui non si è ancora dato adeguato svolgimento: essi riguardano la certificazione delle competenze acquisite e la valutazione dei risultati. La prima questione richiede un lavoro di approfondimento e lo sviluppo di alcune ipotesi operative minime, quale potrebbe essere l'adozione del sistema di crediti universitari, o massime, quale potrebbe essere la messa in piedi di un sistema di certificazione ad hoc. La seconda, la valutazione dei risultati che si ottengono con la formazione in servizio degli insegnanti, impone di abbandonare le velleità del passato e di intraprendere un duro lavoro di approfondimento e di analisi per disporre di una base su cui impostare interventi specifici di valutazione.

CONSULTA NAZIONALE DELLE RIVISTE DI PEDAGOGIA E DIDATTICA COMUNICATO STAMPA

Si è tenuta il 26 marzo 2000, a Roma, l'Assemblea dei soci della Consulta Nazionale delle Riviste Pedagogiche e Didattiche. L'o.d.g. recava, oltre alla consueta serie di adempimenti statuari, essenzialmente l'organizzazione del 5° Convegno Nazionale, l'organizzazione di seminari nazionali per dirigenti scolastici, l'aggiornamento del personale della scuola del M.P.I. e il ruolo delle riviste.

I primi quattro Convegni Nazionali hanno avuto notevole successo. Il quinto si svolgerà a Lamezia Terme (CZ), nella primavera del 2001, ed avrà per tema "Scuola Università Professioni", con riguardo specifico alle riforme in corso nei tre settori e all'evolversi del mondo del lavoro anche con l'emersione di professioni nuove e con una profonda evoluzione delle professioni storicamente più radicate. Sono previste relazioni generali, da affidare a personaggi di rilievo del mondo della pedagogia, della scuola, dell'università, del lavoro, e sessioni di laboratori.

A rappresentare la Consulta per il quadriennio 2000/2003 sono stati eletti Giuseppe Serio (coordinatore), Amelia Amtucci Vetere (consigliera), Franco Blezza (segretario), Vittorio Narducci (tesoriere).

I periodici che costituiscono la Consulta svolgono un ruolo essenziale sui versanti dell'informazione, della ricerca, della formazione in servizio di quanti operano nella scuola e nell'educazione. Organizzano scambi e integrazione, e statutariamente si propongono di "promuovere la coscienza pedagogica" e "studi, ricerche ed iniziative per la valorizzazione dell'uomo", e di "identificare e sostenere le istanze educative emergenti nell'ambito della società in trasformazione". Per chi crede nell'educazione, rimangono essenziali la previsionalità e l'apertura evolutiva: così come rimane essenziale essere d'esempio e di testimonianza continui e verso tutti, come si cerca di esserlo in questo caso.

L'istruzione tra Medioevo e Umanesimo

di Gian Luigi Betti
IRRSAE Emilia Romagna

La cultura umanistica, fiorita nelle città italiane tra il Quattrocento e il Cinquecento, ebbe al centro dei propri interessi le discipline "moralì". In essa era presente un nuovo modo di confrontarsi con la cultura classica, che si concretò in nuovi modelli formativi e in nuovi ideali di vita in grado di trasformare la concezione dell'esistenza e di dare nuovi significati al ruolo dell'uomo nella società.

Le premesse

Nel momento di pieno sviluppo della vita dei Comuni, le scuole vescovili ebbero vita alterna. Alcune decadde, altre conseguirono un ruolo importante nello sviluppo degli Stati offrendosi come modelli della futura università. Tale ruolo è riconosciuto in particolare alla scuola di Chartres, nota per il valore di molti dei suoi maestri. Dalla scuola cattedrale di Parigi sorse invece l'Università che riuscì a conseguire una maggiore autonomia ponendosi sotto il controllo del vescovo di Roma: un modo assai abile per sottrarsi a quello, assai più immediato, del Vescovo di Parigi. In Inghilterra, Oxford è istituzione d'origine monastica, da cui per filiazione nacque Cambridge. A caratterizzare questi centri fu lo studio della filosofia. Quello del diritto fu invece appannaggio di Bologna, che poté vantare due maestri particolarmente illustri in Irnerio (per il diritto civile) e Graziano (per il diritto canonico). Da Bologna poi derivò Padova, nata da una migra-

zione studentesca frutto di contrasti tra i suoi protagonisti e il Comune di Bologna, presto celebre per lo studio, oltre che del diritto, della filosofia e medicina. A Salerno sorse invece una scuola di medicina destinata a straordinaria rinomanza.

Il Trecento, che è considerato periodo di trapasso tra due diversi modelli di civiltà e quindi d'educazione, vide mutare rispetto al passato i rapporti di forza sociali e politici a favore di una borghesia dei commerci e delle banche. Il secolo offre inoltre autori le cui opere furono destinate ad incidere profondamente sul tessuto culturale italiano nelle epoche seguenti, imponendosi come ineludibile punto di riferimento e confronto (Dante Alighieri, Francesco Petrarca e Giovanni Boccaccio).

L'ultimo periodo del Medioevo è, perlomeno in Italia, un'età già aperta agli influssi umanistici e schiude la via al rinnovamento, anche pedagogico, che caratterizzerà il secolo seguente.

Gli *studia humanitatis*

La fine del Medioevo coincise dunque con l'affermazione degli *studia humanitatis* posti come fondamento dell'educazione. Le esigenze connesse a questo fatto, che si sostanziava nella ricerca di una cultura aderente ai bisogni dell'uomo contrapposta alla 'disumanità' presente in quella d'Aristotele, si tradussero nel bisogno di un rinnovamento delle passate strutture scolastiche, che trovò possibile attuazione soprattutto all'interno delle scuole pubbliche e private presenti nelle città. In realtà il fenomeno non coinvolgeva inizialmente che un cerchio relativamente ristretto di persone, tuttavia le idee pedagogiche prodotte da un movimento culturale che, nato in

Italia, era destinato a diffondersi fuori dai confini d'origine, ebbero influenza nel tempo. Contribuirono cioè a formare il tessuto culturale ed educativo dell'età moderna ed allargarono la propria influenza sino a coinvolgere anche altri ceti sociali.

Un forte elemento di novità portato dagli umanisti è il metodo di lettura dei testi antichi greci e latini. Un metodo filologico che permea di sé grammatica e retorica e consente un incontro col pensiero antico in grado di sviluppare coscienza critica e storica, facendosi strumento d'umanità. Una lettura interpretativa del mondo



antico che si faceva strumento di formazione umana capace di far meglio comprendere se stessi e il mondo. Le opere del tempo quindi, pur se permeate di cultura antica, si pongono nel presente e preparano il futuro. In questo periodo si afferma anche l'idea che l'educazione non si risolva tutta nell'attività scolastica, né si fermi all'età della giovinezza, ma si attui in un processo continuo alimentato dalle più varie esperienze che, per operare positivamente, devono però agire su di una personalità già formata nell'infanzia, che diviene perciò età decisiva nella formazione dell'individuo.

Istituzioni educative nel tempo

I maestri e la loro opera

Il primo trattato pedagogico di stampo umanistico fu composto attorno al 1402 da Pier Paolo Vergerio il Vecchio (1370 - 1444), *De ingenuis moribus et liberalibus adulescentiae studiis*.

Nel testo erano enunciati i principi di un'educazione integrale centrata sulle arti liberali, a forte valenza formativa generale. Tale educazione rifuggiva dall'enciclopedismo e dalla specializzazione. L'idea di base era quella di far giungere l'allievo ad un alto livello d'istruzione generale, evitando nel contempo precoci specializzazioni, nel convincimento che le arti liberali vivano tra loro strettamente congiunte, siano esse legate alle materie letterarie o alle scienze matematiche e naturali.

Ad un impianto di tipo logico-enciclopedico si sostituiva quindi un ordinamento ispirato a nuovi criteri pedagogici, intesi a fare sorgere personaggi ricchi di *virtus* umanistica. Lo strumento che doveva consentire la realizzazione di tale ideale erano gli studi liberali, detti tali in quanto degni di un

uomo libero. Si preferiva perciò coltivare studi nei quali si esercitasse la virtù e la sapienza attraverso la reciproca azione che si attua tra studente e maestro, in una pratica autoformativa, nell'ambito della quale l'opera letteraria e artistica portava il segno dell'immortalità di un sapere tramandato al quale attingere e con cui l'uomo è chiamato a confrontarsi.

Oltre al Vergerio, numerosi altri personaggi si occuparono e scrissero di educazione e di scuola in questa età.

Tra i molti vale forse ricordare Maffeo Vegio (1407 - 1458) - autore del *De educatione liberorum eorum claris moribus* (1444) - testo in cui, tra l'altro, si consigliavano i genitori di consentire ai figli attività che non fossero necessariamente legate alle sette arti liberali, concedendo così a ciascuno di seguire le proprie attitudini.

Gli umanisti del Quattrocento non si limitarono a proporre teorie sull'educazione e la scuola, ma si posero a realizzare delle scuole vere e proprie. Fu il caso di Gasparino Barzizza (1359-1431),

che dal 1408 al 1421 tenne a Padova una scuola-convitto - lontana sia dai modelli conventuali che da quelli universitari - dove venivano accolti giovani a cui era conferita una formazione preuniversitaria di carattere generale, alla base della quale si poneva, al di sopra dei programmi stessi d'insegnamento, l'esempio offerto dalla personalità e dal sapere del maestro.

L'esempio padovano fu seguito da Verona, dove il Comune autorizzò Guarino Guarini (1374-1460) ad aprire una scuola-convitto. Da Verona il Guarini passerà poi a Ferrara, invitato da Niccolò d'Este a curare l'educazione del figlio Lionello. La sua esperienza educativa è rimasta documentata dalla sue lettere e indirettamente da un'opera del figlio Battista, *De modo et ordine docendi ac studentium* (1485). Il metodo adottato da Guarino - che era solito curare personalmente l'elaborazione dei manuali scolastici e delle edizioni di classici da usare - ha finito per essere ricordato come il modello della scuola umanistica. ■

Libri

Francesco Fasolino, Pompilio Sullo
Studenti, clienti o risorse? Diritti, doveri e opportunità per le studentesse e gli studenti, T.E.M.I. S.p.A., San Lazzaro di Savena (BO), 2000

Lo "Statuto delle studentesse e degli studenti", approvato con DPR 24 giugno 1998, n. 249, ha aperto una nuova fase nella formazione dei giovani, perché - amplificando i principi di garantismo e di partecipazione dei ragazzi alle decisioni concernenti la vita della scuola - pone le basi per fare degli studenti non dei semplici fruitori di un servizio, ma una risorsa (la più importante) della loro stessa formazione; in questo il decreto, che si incardina nella pur valida esperienza degli anni passati, supera una visione semplicemente partecipativa e pone finalmente le basi e le condizioni per una pratica effettiva della così detta "pedagogia del contratto".

Il testo normativo, infatti, si rivolge a tutti gli operatori della scuola e agli studenti stessi affinché insieme imparino a gestire il tempo-scuola con la consapevolezza di vivere in un'organizzazione complessa e di perseguire scopi di alta rilevanza sociale.

Il volume di Fasolino e Sullo affronta i nodi culturali di questo importante cambiamento del nostro sistema formativo e propone riflessioni e piste di lavoro: vi si trattano, infatti, i temi della comunicazione, delle diversità e delle opportunità, analizzati tenendo presenti tanto gli elementi delle individualità, quanto gli aspetti legati al contesto; tanto le esigenze di chi apprende, quanto le necessità di chi insegna.

Il libro è dedicato in prima istanza agli studenti, affinché maturino il senso dei loro diritti e sviluppino contemporaneamente quello delle loro responsabilità; ma è anche per gli insegnanti, affinché sperimentino il gusto di fare degli studenti i loro principali alleati nel non facile viaggio della formazione; infine si rivolge a tutti coloro che hanno, a qualunque livello, responsabilità nella gestione della scuola, affinché non dimentichino che gli scopi formativi per i quali sono preposti non possono essere raggiunti senza la collaborazione degli studenti.

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

Anno 2000 n. 5
Settembre - Ottobre 2000

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

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

Direzione

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

Comitato di redazione:

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

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

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

Redazione:

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

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

2 Problemi come tesori di Armando Luisi

▼ Area pedagogico - culturale

3 Il curriculum tra centro e periferia di Franco Frabboni

6 Bisogni formativi di adulti in situazione di detenzione di Silvana Marchioro

12 CPC ovvero la comunicazione mediata dal computer di Lucia Cucciarelli

16 Conoscere l'Europa di Giampaolo Venturi

19 Comenio, precursore della didattica dei nuclei fondanti di Giovanna Alcaro

▼ Area didattico - professionale

23 La scrittura creativa di Anna Bonora e Paolo Senni

26 Centri risorse territoriali di Iole Matassoni

▼ Progetto F.I.O.R.E.

28 Modelli formativi, nuove professionalità, prospettive di sviluppo di Ivana Summa

29 Verso una nuova politica della formazione degli insegnanti di Mario Dutto

▼ Istituzioni educative nel tempo

31 L'istruzione tra Medioevo e Umanesimo di Gian Luigi Betti



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 10/10/2000

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

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

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