

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

Anno XXI n. 5
Settembre - Ottobre 2001

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

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

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

Direzione

Direttore responsabile Luciano Lelli	Direttore editoriale Armando Luisi
--	--

Comitato di redazione:

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

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

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

Redazione:

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

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

- 2** Nuove sinergie per la qualità del sistema scolastico
di *Luciano Lelli*

▼ Area politico-istituzionale

- 3** Appunti per la riorganizzazione dell'anno di formazione dei docenti nell'anno di prova
di *Luciano lelli*
- 6** L'autonomia scolastica e gli enti locali
di *Armando Luisi*

▼ Area pedagogico - culturale

- 9** Tecnologia e nuovi curricoli
di *Gian Carlo Sacchi*
- 10** Insegnante, identità e cura di sé
di *Mauro Cervellati*
- 12** Aprire il cammino alla tecnologia
di *Maria Famiglietti*

▼ Sportello territoriale di Piacenza

- 14** Servizi sul territorio
di *Maria Famiglietti*
- 15** Problem solving
di *Giovanna Busconi*
- 16** Problem posing
di *Cristina Tirelli*
- 17** Mediazione didattica, strumenti euristici e competenze
di *Teresa Andena*
- 20** Parodia e problem posing nella didattica dell'italiano
di *Giovanna Alcaro*

▼ Area didattico - professionale

- 23** La scuola dell'autonomia e la domanda di nuovi servizi
di *Katia Tarozzi*
- 25** Nuovi modelli di offerta psicologica
di *Romana Matteucci*
- 27** Ricordi di scuola, ricordi di vita
di *Gino Alighieri*
- 29** Il kit dell'insegnante: far lezione in classe con l'aiuto delle nuove tecnologie
di *Alessandro C. Candeli*
- 31** Il Piano nazionale cinema dell'IRRE
di *Michela Costantino*

Associato Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il

Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980
Stampa a cura di GALEATI Industrie Grafiche s.r.l.
Imola (BO) - Via Selice n. 187/189

di Luciano Lelli
Vice Presidente
IRRE Emilia Romagna

Nuove sinergie per la qualità del sistema scolastico

L'accordo recentemente stipulato tra l'Ufficio Scolastico regionale e i vari Enti Locali dell'Emilia Romagna per il governo "integrato" dell'istruzione e della formazione rappresenta un supporto valido e qualificato per le scuole dell'autonomia.

È ormai diffusamente noto che da alcuni anni è cambiata la funzione degli enti locali in campo scolastico: una folta sequenza di norme sancisce l'innovazione; basti qui menzionare la Legge 15 marzo 1997 n. 59, il D.L. 31 marzo 1998 n. 112, il D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275, il D.L. 30 luglio 2000, n. 300. Il fenomeno è strettamente connesso al riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, che in prima istanza valorizza e responsabilizza le stesse, costituendole come soggetti di iniziative e di relazioni, e per implicazione, costringe i poteri diffusi sul territorio a collaborare in ogni modo con le scuole per favorirne il conseguimento delle finalità istituzionali, che significa poi offrire alle comunità sociali un servizio quanto più possibile qualificato.

Nel contesto appena delineato, va apprezzato positivamente l'accordo stipulato, nello scorso maggio, tra l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna, la Regione, le province e i comuni dell'Emilia Romagna, "per il coordinamento ed il governo integrato dell'istruzione, della formazione professionale e della transizione al lavoro".

Ritengo sia utile rilevare a questo punto le specificità strutturali del documento sottoscritto. Esso prende le mosse dalla identificazione di alcune finalità, tratteggia il contesto in evoluzione entro cui va collocato il rapporto tra scuole divenute autonome ed enti locali, definisce

l'oggetto precipuo dell'accordo, centro del quale è l'attuazione "di un sistema di governo territoriale a livello regionale e subregionale che consenta l'esercizio condiviso e concertato delle funzioni di programmazione, organizzazione, monitoraggio e verifica per le materie dell'istruzione, nel rispetto delle competenze proprie alle istituzioni firmatarie".

Il documento, ancora, istituisce "una struttura di governo con compiti di indirizzo e di programmazione" (*Conferenza permanente per l'istruzione e la formazione e dal Comitato esecutivo*), si sofferma sulle modalità di attuazione dell'accordo (menzionando, in particolare, i costituendi "centri risorse per le scuole" e la "collaborazione dell'IRRE"). In un ampio allegato, dichiarato "parte integrante e sostanziale dell'accordo", vengono dettagliati gli obiettivi specifici che ci si prefigge di perseguire e le azioni che, per transitare dagli intenti alle prassi, è pertinente concretizzare.

Esplicitatane l'ossatura, m'addentro ora nell'analisi del testo. Confermo che indubbio è il suo significato politico e, in prospettiva, funzionale (se davvero si riuscirà a passare dalla fase dell'enunciazione dei propositi ad effettive e permanenti attuazioni). L'intero accordo, poi, va inteso nell'ottica del "supporto alle scuole autonome", per realizzare il quale tutta l'amministrazione scolastica si è (si sta) ristrutturando. In detta prospettiva assumono speciale rilievo intenzioni quali la cooperazione per dar vita a produttivi "centri risorse per le scuole" connessi in rete, operativa e telematica; la reciproca messa a disposizione di strutture tecniche e risorse professionali per la realizzazione degli obiettivi dell'accordo (con un occhio di speciale riguardo per il contributo dell'IRRE - in merito al quale tuttavia si poteva forse insistere in termini più dettagliati e meno evasivi); il

consolidamento e l'ampliamento del sistema di certificazione dei percorsi dell'istruzione e della formazione, con il fine di "dotare le persone di strumenti che rendano trasparenti e riconoscibili le competenze acquisite per l'attribuzione di crediti da parte di ogni sistema"; la lotta risoluta contro il fenomeno della dispersione scolastica; il coinvolgimento del sistema universitario regionale e, ancora, dell'IRRE, nella formazione iniziale e in servizio del personale scolastico, nonché nella ricerca educativa; la realizzazione di un sistema informativo scolastico regionale e l'incentivazione dell'uso delle tecnologie informatiche da parte di giovani e adulti; la diffusione della cultura della valutazione della qualità dei servizi, anche mediante attivazione di progetti per la certificazione degli assetti organizzativi delle scuole.

Si tratta, ribadisco, di accordo tempestivo ed opportuno. La sua traduzione in comportamenti operativi implica, però, l'adesione rigorosa ad alcuni criteri. In primo luogo il convincimento che nella gestione dell'intesa deve prevalere sempre la logica del servizio da offrire, non già quella del potere da esercitare. Quindi una assidua vigilanza, da parte di tutti i sottoscrittori, affinché le "competenze proprie alle istituzioni firmatarie" siano sempre rispettate e valorizzate, senza indulgere a tentazioni di invasione di campo. Infine, la consapevolezza che il *know how* di base, in campo scolastico, lo possiedono le scuole e i docenti e che tutti gli altri corrispondenti, dell'amministrazione scolastica e degli enti locali, possono esplicitare al meglio la loro funzione a servizio delle comunità sociali sostenendo tale primarietà, mai aspirando a forma alcuna di "sostituzione".

Appunti per la riorganizzazione dell'anno di formazione dei docenti nell'anno di prova

di Luciano Lelli
Vice Presidente
IRRE Emilia Romagna

Il conferimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche comporta una nuova centralità delle scuole e dei dirigenti scolastici nell'impostazione e nella gestione dei processi di formazione in servizio per i neo assunti.

1. Quando nell'ormai lontano 1982 fu varato l'"Anno di formazione" (AF) per i docenti neo immessi in ruolo, esso risultò provvedimento di notevole spessore culturale e formativo e addirittura atto di coraggio, in specie se si considera che nel decennio precedente, per scelte politiche e sindacali di rara sconsideratezza, la maggior parte degli insegnanti era stata assunta *ope legis*, senza un neppur minimo controllo (né a monte, né successivo) delle attitudini e delle competenze possedute: esso costituì, dunque, un'occasione di forte ed indispensabile discontinuità, rispetto a una consuetudine pericolosa in sé e discriminante sulla base di criteri del tutto ectoplasmatici ed aleatori ed un segnale significativo di volontà di cambiamento.

2. Ben presto però, e via via con sempre maggiore evidenza, gli intenti innovatori peculiari dell'AF si attenuarono, non riuscirono a consolidarsi in prassi generalizzate e condivise, gli aspetti burocratico-formali presero il sopravvento su quelli culturali e formativi, sicché esso venne man mano percepito più come adempimento con scarsi contenuti sostanziali, ma dovuto per norma, da affrontare dunque in qualche modo e velocemente al solo scopo di perfezionare il rap-

porto di servizio, che una occasione importante e autentica di perfezionamento della cultura disciplinare e didattica d'ingresso, di rifinitura dell'attitudine a svolgere la professione di docenti.

3. Anche se nella disamina delle constatazioni che seguono occorre tenere ben presente che esse hanno natura "impressionistica" ed induttiva, quindi potrebbero non attagliarsi con pertinenza all'universo delle situazioni reali, attualmente capita con grande frequenza che, allorché i seminari di 40 ore sono stati organizzati – spesso quando l'anno scolastico è declinante, oltre quindi la metà del suo svolgimento complessivo – preoccupazione primaria dei frequentanti e dei direttori dei corsi è la realizzazione rapida degli stessi, mediante per lo più una serie serrata di interventi di esperti che, almeno a livello di scuola primaria, ripetono all'incirca gli argomenti e le modalità di presentazione da molti dei partecipanti già esperiti nelle iniziative di preparazione al concorso magistrale. Succede altresì abbastanza diffusamente che i partecipanti neppure camuffino la loro insofferenza per dover coattivamente frequentare il seminario, evidentemente convinti di aver definitivamente conseguito l'agognata meta del rapporto d'impiego definitivo tramite il superamento del concorso o comunque l'assunzione a tempo indeterminato e che, di conseguenza, siano inclini o ad apprezzamenti critici sommari di quanto loro proposto o ad atteggiamenti di sostanziale non collaborazione.

4. Nell'organizzazione strutturale dell' "Anno di formazione" sono tuttavia individuabili alcuni aspetti che, se adeguatamente rivitalizzati ed aggiornati, conservano ancora quasi intatta la funzionalità nella

quale si confidava all'avvio dell'ormai ventennale processo. Vengono elencati a seguire tre connotati che sembrano i più consistenti:

- L'articolazione dell'AF in tre scansioni virtualmente connesse, da integrare quindi fattualmente: l'attività di istituto con l'assistenza di un *tutor*, modalità di qualificazione professionale ritenuta altamente efficace anche a livello internazionale; la partecipazione a un momento di formazione teorica, metodologica e didattica, per corroborazione epistemologica ed operativa dell'attività svolta all'interno dell'istituto; la verifica dell'esperienza compiuta nel primo anno di servizio a tempo indeterminato, tramite riflessione assidua sfociante in una relazione su una tematica connessa all'esperienza, particolarmente significativa.
- Il messaggio indubbio, anche se non proprio risonante, che il superamento del concorso magistrale o a cattedra oppure l'assunzione a tempo indeterminato per diritto acquisito a causa dell'inclusione in una qualche graduatoria di per sé non garantiscono automaticamente l'instaurazione di un rapporto definitivo di servizio, da confermare quindi, sostanzialmente e non solo formalmente, tramite la dimostrazione delle proprie attitudini e capacità, oltre che della disponibilità a "mettere in gioco" e a rinforzare le competenze professionali.
- La consapevolezza che la professione docente, in ciascun segmento del percorso complessivo, non è per nulla facile, anzi è tra le più ardue ed impegnative, e che, quindi, per attrezzarsi convenientemente ad essa occorre un protratto *training* culturale ed operativo, da esplicitare con particolari cura ed intensità nell'anno

d'ingresso, ma da attivare costantemente lungo l'intero corso dell'attività lavorativa.

5. Prendendo le mosse da siffatti capisaldi, sembra pertinente il convincimento che una rivitalizzazione sostanziale dell'AF, nel contesto della vera e propria "rivoluzione copernicana" che contrassegna il funzionamento del sistema scolastico italiano dall'anno 2000, implica una intensa attenzione attuativa senz'altro agli aspetti sotto argomentati (senza escludere che altri, magari di non minore rilevanza, possano venire censiti e dettagliati).

6. L'articolazione più significativa dell'AF è l'attività di istituto, didattica in primo luogo, ma anche di collaborazione alla gestione dei vari processi che connotano il funzionamento di una istituzione scolastica.

Alla constatazione è attribuibile con qualche ovvietà una rilevanza primaria appunto dall'anno 2000, di avvio a regime dell'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, la quale comporta anche una nuova centralità degli istituti nell'impostazione e nella gestione dei processi di formazione in servizio e sviluppo professionale.

Ciò significa, in prima battuta, che l'attenzione per gli insegnanti neo assunti a tempo indeterminato e la loro integrazione nella dinamica degli itinerari operativi peculiari di ogni istituto dovrebbero esplicitamente (anche con una qualche "solennità" formale) cominciare fin dal primo giorno di assunzione in servizio,

- mediante una adeguata *strategia di accoglienza* approntata dal dirigente scolastico,
- tramite designazione immediata e sostanziale (non ritardata di mesi e formalistica!) del *tutor* (collega fornito di prestigio e competenza, non operante nella stessa classe/classi – sezione del "novizio", disposto a una assistenza assidua al neo assunto anche

quantitativamente impegnativa, con corrispondente adeguato riconoscimento economico dell'incarico accettato),

- mediante l'organizzazione di incontri periodici nel corso dell'anno tra dirigente scolastico, *tutors* e "novizi", per ricognizione dell'andamento dell'attività professionale di questi, emersione e affrontamento di problemi, offerta di pertinenti consigli.

I dirigenti scolastici dovrebbero essere esplicitamente tenuti a visite didattiche agli insegnanti in prova, con puntuale verbalizzazione delle osservazioni compiute.

Sarebbe altamente auspicabile che anche gli ispettori tecnici procedessero – come avveniva molti anni addietro – a visite didattiche circostanziate ad un campione significativo di docenti al primo anno di servizio, se non proprio a tutti, prospettiva inattuabile considerata l'esiguità quantitativa degli ispettori.

Gli esiti delle visite menzionate potrebbero costituire materiali preziosi per monitorare la qualità professionale dei docenti all'avvio della loro attività e conseguentemente fornire consapevolezza per calibrare verso il meglio sia la formazione in ingresso degli insegnanti che le modalità di effettuazione delle prove di accesso alla professione.

Per quanto, ancora, concerne i *tutors*: per limitare al massimo le differenze di comportamento degli stessi e tendere ad una qualche omogeneizzazione verso assetti di buona accettabilità delle loro prestazioni, l'amministrazione scolastica dovrebbe riservare ad essi ogni anno alcuni incontri di sensibilizzazione e di focalizzazione degli aspetti più significativi e determinanti della loro collaborazione.

7 L'attuale seminario della durata di 40 ore incluso nell'"Anno di formazione" dovrebbe venire completamente cambiato, per non dire totalmente sostituito da altro.

In primo luogo occorrerebbe punta-

re a una esplicita *personalizzazione* dei percorsi formativi, responsabilizzando al massimo gli interessati. Con il concorso determinante dei *tutors*, dei dirigenti scolastici e degli ispettori tecnici, gli insegnanti in prova, entro il termine massimo di un paio di mesi dall'entrata in servizio, dovrebbero mettere a punto un circostanziato percorso personalizzato di formazione, costruito in rapporto alle proprie peculiari esigenze, riconosciute anche con il coinvolgimento dei coadiutori appena menzionati.

Tale percorso dovrebbe essere costituito dalla frequenza, con responsabilità personale di scelta, di occasioni formali di alto spessore approntate esplicitamente dall'amministrazione scolastica (lezioni magistrali di esperti di eminente caratura, laboratori/seminari concernenti argomenti di viva attualità – utilizzo nella didattica delle nuove tecnologie, metodologie innovative nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, rinnovamento delle metodologie d'approccio ai saperi disciplinari tramite funzionalizzazione dei contenuti all'interiorizzazione di competenze di intenso pregio formativo, la reimpostazione delle procedure e degli strumenti di verifica e di valutazione ...) – , dalla partecipazione a itinerari di qualificazione approntati da università, IRRE, altri enti culturali eventualmente attivi nel territorio, da visite a scuole e a classi impegnate in rilevanti esperienze didattiche, dall'approfondimento di problematiche professionali attivato anche, per non dire soprattutto, mediante studio personale ...

Gli esiti delle opportunità formative fruite tramite, si ripete, scelte in larga misura messe personalmente a punto da ciascun docente in prova, dovrebbero venire formalizzati mediante appositi strumenti di registrazione e documentazione e sostituire l'attuale relazione, che spesso è lavoro frettoloso, effettuato all'ultimo momento, su tematica assai di frequente generica.

8. Il comitato di valutazione del servizio non è, in linea generale, organismo veramente attrezzato per una valutazione approfondita e rigorosa delle qualità professionali degli insegnanti in prova, anche perché nella stragrande maggioranza dei casi esso inclina ad apprezzare tutti, per solidarietà di corpo, con indulgenza totale e a non effettuare, di conseguenza, analisi effettivamente circostanziate e rigorose. È pertanto auspicabile che, nella prossima riforma normativa degli organi collegiali, esso venga abolito. Titolari principali della valutazione dei docenti al primo anno di servizio a tempo indeterminato dovrebbero diventare pertanto i dirigenti scolastici, anche tenuto conto delle nuove attribuzioni e responsabilità loro riconosciute dallo status dirigenziale, i quali si potrebbero avvalere della collaborazione di staff

professionali (docenti dell'istituto particolarmente competenti, ispettori tecnici, professori universitari). Detto corpus di valutatori di alto prestigio dovrebbe caratterizzare il suo intervento, oltre che tramite ricognizione capillare delle riflessioni documentative approntate da ciascun docente in prova, mediante un colloquio a largo raggio con il medesimo, mirante a metterne in risalto, in spirito di autenticità non di mera formalità, le peculiarità della prestazione professionale e dell'impegno di corroborazione delle competenze. Lungi pertanto dall'esaurirsi soltanto nell'espressione di un parere circa lo svolgimento passato del lavoro didattico e scolastico dell'insegnante in prova, l'attività dell'ipotizzato staff valutativo dovrebbe sostanziarsi dell'offerta di indicazioni, suggerimenti, orientamenti al docente

valutato, per il miglioramento anche futuro della sua azione professionale.

9. Infine, dovrebbe essere esplicitato senza possibilità di equivoci che il superamento dell'anno di prova non è automatico ed inevitabile, bensì legato ad una positiva dimostrazione delle attitudini e delle competenze possedute; con possibilità quindi non solo virtuale di dover ripetere il periodo di prova, nei suoi sopra descritti risvolti culturali e formativi, in caso di messa in evidenza di una maturità professionale non ancora pienamente accettabile: fino a pervenire alla rescissione del rapporto di servizio non riuscendo a evidenziare le proprie attitudini e preparazione neppure dopo la reiterazione dell'"Anno di formazione".

Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna

IRRE Emilia Romagna

Autonomia e dirigenti scolastici

Moniform: l'analisi dei bisogni formativi in Emilia Romagna

Bologna, Aula Magna di Santa Lucia - 6 dicembre 2001, ore 9.30 – 19.00

Seminario per tutti i dirigenti scolastici delle scuola statali e paritarie della regione

Programma ore 9.30 – 13.30
presentazione del convegno, a cura della coordinatrice, ispettrice Anna Maria Benini

interventi:

Giancarlo Mori, *Problematiche della funzione dirigente dopo l'autonomia*

Franco Frabboni, *Il dirigente scolastico come leader culturale*

Vasco Errani, *Le scuole autonome e le autonomie locali*

M. Colasanto, *La domanda sociale di istruzione e la scuola che cambia*

Emanuele Barbieri, *L'assetto dell'amministrazione scolastica per la realizzazione dell'autonomia*

ore 15.00 – 19.00

La ricerca DIOSCURI: Ivana Summa

La ricerca MONIFORM 1: Luciano Lelli

La ricerca MONIFORM 2: Enzo Morgagni

La complessità della funzione dirigente nella scuola

Sergio Auriemma, *Il dirigente scolastico come dirigente della pubblica amministrazione*

Piero Romei, *La dimensione organizzativa della scuola: il ruolo del capo di istituto*

Cesare Scurati, *Aspetti educazionali e metadidattici delle funzioni del dirigente scolastico*

di Armando Luisi
IRRE Emilia Romagna

L'autonomia scolastica e gli Enti Locali che cosa accade intorno a noi

L'autonomia scolastica si inserisce in un processo di revisione globale del rapporto fra potere centrale e istanze locali il cui punto più alto è stato la legge di riforma costituzionale del febbraio scorso. È diffusa la preoccupazione che l'autonomia aggravi le sperequazioni fra Nord e Sud, fra centro e periferia.

Con questa intervista apriamo la rivista agli amministratori di piccoli comuni, della nostra e di altre regioni d'Italia. È intenzione della redazione documentare gli effetti che l'autonomia scolastica sta producendo sul rapporto fra scuola ed enti locali, seppure a livello di percezioni da parte degli amministratori.

È stato più volte paventato il pericolo che l'autonomia e tutto il processo di delega di poteri dal centro alla periferia possano tradursi in una fonte di ulteriore sperequazione fra ricchi e poveri, fra scuole di serie A e scuole di serie B.

Le grandi aree urbane (soprattutto del Sud) presentano al loro interno tratti di forte disomogeneità sia dal punto di vista economico, sia sul versante culturale sia su quello dei servizi. Le disuguaglianze si impongono con maggiore evidenza nel confronto fra aree urbane e aree periferiche (soprattutto a svantaggio dei piccoli centri delle zone interne).

Il nostro viaggio inizia con un piccolo paese della Basilicata: S. Chirico Raparo, con il quale l'IRRE ha collaborato, nell'anno

scolastico 1996/1997, alla realizzazione di un'attività di laboratorio linguistico per gli alunni della scuola elementare (*Innovazione Educativa* n. 2 - marzo aprile 1998).

Proseguirà poi con sindaci di piccoli comuni dell'Emilia Romagna e di altre regioni, con l'intento di evidenziarne le percezioni, senza alcuna pretesa di rappresentatività.

Nel pieno dei preparativi ferragostani, il Sindaco di San Chirico Raparo (PZ), mi riceve nella residenza municipale. Le formalità non sono certo quelle delle grandi strutture burocratiche: da queste parti si bada molto alla sostanza, le buone maniere sono iscritte nel patrimonio genetico degli abitanti, si praticano senza bisogno di protocolli.

Il dottor Carlo Carlucci, il sindaco, mio coetaneo e compagno di scuola alle elementari, è al suo secondo mandato, dopo le elezioni di maggio 2001, nel corso delle quali ha avuto un altissimo numero di consensi (sembra che abbia ottenuto la percentuale di voti più alta d'Italia).

Il dottor Carlucci è medico chirurgo presso il vicino ospedale di Chiaromonte e si divide fra la professione medica e quella di pubblico amministratore, con risultati apprezzati diffusamente sia dall'una che dall'altra parte.

Che cosa spinge un giovane e brillante chirurgo ad abitare e a fare il sindaco in un paese lontano da qualunque itinerario di viaggio e nel quale non si può capitare per caso? S. Chirico è paese ormai privato anche dei ricordi: dei suoi quasi 5000 abitanti, della pretura, del carcere, delle scuole professionali, della presidenza della scuola media, della direzione didattica delle scuole elementari, delle ric-

che e frequentate fiere locali ...

Ora che tutto è passato, rimane una sfocata memoria e un senso di quasi incredulità in chi ne sente parlare senza avere mai visto.

Come può un paese spopolarsi, vedersi corrodere la sua base produttiva, vedersi privare dei suoi servizi? Sono drasticamente diminuiti i bambini e i giovani, sono quasi svanite le già poche occasioni di lavoro, sembra essersi ulteriormente deleguato uno Stato già lontano, che poco o nulla ha fatto per promuovere l'imprenditorialità, l'impegno, la volontà che pure da queste parti non mancano. Ne sono testimonianza i successi del popolo lucano nelle diverse zone del mondo verso le quali lo ha portato un'inesorabile e secolare diaspora. Se le cose stanno in questo modo, che cosa può spingere ad occuparsene?

Che cosa può spingere un giovane medico a restare qui e ad affrontare i disagi del pendolarismo e le responsabilità del ruolo di Sindaco?

Il dottor Carlucci ci dice che la cosa è accaduta quasi per caso, su invito del suo predecessore a



La Torre

costituire un'alleanza che non si è poi realizzata.

“Voglio provare a fare qualche cosa per questo paese che di giorno in giorno si consuma. Vorrei stimolare la gente a invertire la tendenza ad andare via, a cercare buone ragioni per restare”.

Il dottor Carlucci è consapevole della difficoltà dell'impresa e della necessità di passare dalle parole ai fatti.

“A tale scopo la mia amministrazione ha promosso la costituzione di associazioni d'impresa per lo svolgimento di lavori pubblici, cooperative per i servizi comunali, imprese con investimenti di sanchirichesesi che lavorano fuori.

Stiamo tentando di convogliare risorse per contrastare il dissesto idrogeologico e per il recupero archeologico (del borgo medievale, della Torre, del Palazzo Barletta, dell'Abbazia di S. Angelo).

[La Torre è una caratteristica costruzione a base quadrata, eretta fra il 1500 e il 1700, la cui destinazione non è chiara: piccionaia o torre di avvistamento?

Palazzo Barletta è uno splendido edificio in tufo situato nella piazza principale e sotto la tutela della Sovrintendenza alle Belle Arti.

L'Abbazia di S. Angelo, risalente al X secolo, fu eretta da monaci bizantini in prossimità della grotta di Monte S. Angelo; fu utilizzata anticamente come rifugio da “eremiti fuggiaschi”. n.d.r.]

Come si definirebbe, con una metafora?

“Ci sono momenti in cui si avvertono la solitudine della carica e il peso delle responsabilità. Non disconosco i miei compiti e non penso che si possa svolgere questo incarico con la paura di assumersi delle responsabilità. Purtroppo, cerco di coinvolgere tanti giovani capaci che si sono dichiarati disponibili a collaborare con me.

Per la loro valorizzazione tendo a fare uso della delega, la più ampia possibile.

Vi sono comunque momenti in cui mi sento Marcoffulemmienz' a l u n a ”.

[L'espressione viene

utilizzata per esprimere un senso di disagio che le persone provano nell'essere in un certo posto che può essere a loro estraneo per qualunque ragione n.d.r.].

Un dato impressionante di San Chirico è il basso numero di bambini e ragazzi in età scolare [viene segnalato che vi sono **31** bambini di scuola dell'infanzia, **48** di scuola elementare (si fa ricorso alle pluriclassi) e **16** di scuola media].

Quasi tutti i ragazzi che escono dalla scuola media continuano il percorso formativo con la scuola secondaria di secondo grado, anche dopo il primo anno obbligatorio. La maggior parte degli studenti utilizza il mezzo pubblico (la corriera) per raggiungere le sedi scolastiche ubicate in comuni a non meno di 30 km di distanza. Ciò comporta la partenza al mattino presto e il rientro nel pomeriggio.

Una volta il paese era sede di una direzione didattica e di una presidenza di scuola media, ora le scuole fanno parte di un istituto comprensivo la cui sede centrale è a 18 km. Tutti gli alunni sono attualmente ospitati nello stesso edificio scolastico, ex scuola media, in attesa della messa a norma dell'edificio scolastico della scuola elementare.

Come vede lei Sindaco la situazione



Abbazia di M. S. Angelo

ne di una scuola così cambiata rispetto ad alcuni decenni fa, anche alla luce delle razionalizzazioni che sono state effettuate?

“Abbiamo la consapevolezza che per il futuro del nostro paese occorra lavorare con gli adulti e con i ragazzi.

Gli anziani rappresentano la nostra storia, le nostre radici, il radicamento dei nostri valori.

Gli adulti sono la risorsa di oggi.

I ragazzi sono la nostra prospettiva, la risorsa del domani.

Da adulti possiamo lavorare per dare ai ragazzi una buona scuola.

Da parte nostra l'impegno a collaborare con la scuola è pieno ed è testimoniato dagli ottimi rapporti che intercorrono con il dirigente scolastico. Si tratta di un rapporto

basato sul riconoscimento dei rispettivi ruoli che ci vede soggetti attivi non solo per gli ambiti dovuti, di nostra stretta competenza, ma anche per una serie di attività cosiddette opzionali che possono arricchire il curriculum di studi. Abbiamo, per esempio, offerto alle scuole la possibilità di utilizzare l'attrezzatura per le videoconferenze e messo a disposizione le professionalità per fruire di questo servizio.

Ci sentiamo di poter essere partner per alcune iniziative, pur nel rispetto delle prerogative dei docenti”.

S. Cirico Raparo, antico panorama



Quale è l'attuale stato dell'edilizia scolastica e delle attrezzature della scuola a San Chirico?

“Abbiamo da poco ultimato la messa a norma di un edificio (ex scuola media, che ospita temporaneamente tutti gli alunni, dalla scuola dell'infanzia alla scuola media n.d.r.) e stiamo per realizzarla anche nel secondo.

Entro breve tempo vi sarà più spazio per tutti gli alunni, sia per le attività didattiche d'aula tradizionalmente intese, sia per i laboratori e le attività integrative e/o opzionali.

Le scuole hanno a disposizione un solo computer del quale non credo che sia quantificabile l'utilizzo che se ne fa a scopo didattico direttamente con gli alunni.

Sembra che i nostri alunni non abbiano mai fruito delle opportunità offerte alle scuole dal Ministero della Pubblica Istruzione con i famosi progetti per l'allestimento di laboratori informatici e per la formazione del personale. Devo anche lamentare che non vi è neanche stata da parte dei docenti un'entusiastica risposta alle nostre offerte di servizi e consulenze sul versante informatico e audiovisivo.

Abbiamo attivato comunque alcuni servizi utilizzabili dalle scuole:

- a) la ludoteca, presso il Collegio Bentivenga;
- b) il laboratorio fotografico;

c) i corsi di nuoto presso la piscina di Moliterno, con trasporto (distanza circa 45 km. n.d.r.);
d) la scuola di calcio.

Quali sono i segni dell'autonomia scolastica che si

è realizzata a partire da settembre 2000? Che cosa ha visto, che cosa si aspettava?

“Penso che la razionalizzazione, prima, e l'autonomia delle scuole, poi, abbiano semplificato i rapporti fra scuola e comune perché hanno ridotto il numero degli interlocutori. Ora c'è un solo capo d'istituto con cui relazionarsi e non è difficile comprendersi e trovare un'intesa.

Aspettiamo anche che l'autonomia si traduca in un'accresciuta consapevolezza del ruolo della scuola e in un aumento del protagonismo dei docenti”.

Nello scorso mese di febbraio è stata approvata una legge di riforma costituzionale che va nella direzione di un maggior potere alle regioni e agli enti locali. Si sta lentamente affermando l'idea di un federalismo italiano. Come vede la situazione della scuola lucana e di S. Chirico, alla luce di queste riforme?

“Il federalismo, al di là delle nominalizzazioni, è nell'ordine delle cose. È una risposta alle esigenze dei cittadini perché consente di avere strutture periferiche a più diretto contatto con la gente e maggiormente a dimensione d'uomo.

Vorrei, però, che se di federalismo deve trattarsi, fosse un federalismo completo: politico, amministrativo, demaniale. Non vedo perché non si

dovrebbe poter disporre delle nostre montagne, della nostra acqua, dei nostri boschi, delle risorse del sottosuolo ecc.

Per la scuola, poi, c'è da recuperare il tempo perduto per adeguare sia le strutture, sia l'offerta d'istruzione alle nuove sfide che la dimensione europea e mondiale comporta.

Un auspicio.

“Che si guardi a questo paese con occhi fiduciosi: fiducia nelle persone che vi vivono e in un futuro di crescita”.

Un obiettivo

“Uscire dal tunnel del depauperamento umano e della crescita negativa, per arrivare almeno alla crescita zero”.

Usciamo dal municipio per rituffarci in una piazza assolata nella quale si perdono voci di progetti, di desideri, di ricordi recuperati, di buone intenzioni di quanti si incontrano in questo breve riposo estivo. Ognuno ha una proposta, una soluzione, un'idea, una lagnanza, un rimprovero e un auspicio. L'autunno, con i “turisti”, trascina via voci, desideri e intenzioni, lasciando coloro che restano a lottare con una realtà che, privata del caldo dell'estate, mostra i suoi tratti di durezza consolidati da secoli di storia. Nel momento dell'azione qui si resta da soli: soli gli amministratori, soli i docenti, soli i cittadini residenti, soli contro gli ostacoli naturali, culturali e burocratici, soli aspettando un'altra estate e un altro raggio di sole che rinnova l'illusione che finalmente tutto cambi.

A te, Sindaco, e a tutti coloro che quotidianamente si impegnano con te, l'augurio che il successo sia presto raggiunto e che sia stabile e duraturo e non sia effimero o stagionale.

Tecnologia e nuovi curricoli

di Gian Carlo Sacchi
Insegnante

I primi elementi di un pensiero tecnologico emergono già dalle esperienze di manipolazione, proprie della scuola dell'infanzia, trovando poi - nella scuola elementare - maggiore spazio negli intrecci con i vari ambiti. E' con gli studi medi che l'educazione tecnologica acquista spessore e guida i giovani a interpretare la realtà, a produrre, organizzare e contestualizzare i prodotti tecnologici.

Nella polemica che ha travolto l'avvio della riforma dei cicli scolastici si dovrebbero almeno separare gli esiti del lavoro svolto dalla commissione De Mauro sui curricoli dal dibattito sulle strutture.

Il discorso sui curricoli infatti rappresenta pur sempre un avanzamento della ricerca didattica, che di solito accompagna l'innovazione del costume professionale che viene motivato al cambiamento da spinte culturali e dalle esigenze della domanda sociale.

È da qui che si dovrebbe estrapolare un elemento che conferisce finalmente organicità ad un profilo formativo, quello della tecnologia dai 3 ai 13 anni.

Questo percorso non deve andare perduto, indipendentemente da come finirà la questione degli anni e dei cicli, in quanto pone fine ad un lungo periodo di crisi dell'educazione tecnica nella scuola media e di frammentazione culturale e didattica negli altri gradi di scuola. A partire dalla scuola dell'infanzia, dove è possibile far emergere dalle attività di manipolazione e dall'uso dei materiali i primi elementi del *pensiero tecnologico*,

all'ambito matematico – scientifico – tecnologico dove si procede ad un'iniziale elaborazione di concetti, metodi e atteggiamenti necessari per meglio osservare, comprendere, interpretare, *imparare a trasformare* la realtà. Gli oggetti sono la misura concreta dell'apprendimento matematico e l'ambito di osservazione e sperimentazione delle scienze, ma sono *artefatti*, elementi del mondo artificiale, da conoscere, rappresentare, utilizzare. È da quest'ultimo punto di vista che si entra in contatto con le tecnologie informatiche e multimediali, che accompagneranno lo studente lungo tutto il suo itinerario formativo.

Tale ambito consente di mettere in relazione oggetti, figure, numeri, raccogliere e rappresentare dati, utilizzare tecniche di indagine e semplici procedure sperimentali, distinguere gli oggetti naturali da quelli artificiali. Ma esiste un importante intreccio con l'ambito antropologico – ambientale a proposito della dimensione economica (lavoro, mestiere, denaro, guadagno, commercio), quotidiana (alimentazione, abbigliamento, abitazioni, abitudini e usi sociali), culturale – tecnologica (utensile, macchina), al fine di aiutare gli allievi a costruire eventi legati all'esperienza personale, confrontare realtà vicine (la città, il paese, le attività lavorative, gli strumenti di uso quotidiano e le più diffuse tecnologie, ecc.) con realtà anche lontane nel tempo e nello spazio.

Proseguendo nella scuola di base/elementare, si passa all'ambito scientifico – tecnologico, dove il riferimento alle discipline si fa più esplicito, mediante il ricorso a strumenti e momenti dell'indagine e della ricerca disciplinare. Forte a questo proposito è l'intreccio sulle questioni ambientali: la storia di un

prodotto, le sue trasformazioni, l'uso, il recupero, il riciclaggio ecc. Negli ultimi anni della scuola di base/media la disciplina tecnologia può esplicitare in continuità le sue reali potenzialità e costituire, assieme alle altre, un efficace raccordo con la scuola secondaria superiore. Qui viene indicato un approccio a "spirale" rispetto a: *interpretare* la realtà tecnologica, con particolare riferimento all'utilizzo di procedure e strumenti informatici e telematici per il trattamento delle informazioni, *produrre*, *organizzare* e *contestualizzare*, anche dal punto di vista diacronico, i prodotti tecnologici sollecitando la partecipazione diretta dei giovani ad attività concrete, di utilità sociale, legate all'ambiente, allo svolgimento di operazioni in ambienti simulati reali o virtuali.

Il linguaggio tecnologico, quanto a codici e significati, è presente tra le preoccupazioni dell'educazione linguistica, per incrementare le capacità comunicative, anche sul piano simbolico e strumentale. Anche per quando riguarda l'ambito arte – immagine c'è parecchio in comune quando si tratta di comprendere le immagini, l'ambiente urbano e naturale.

Tra i "quadri di società" indicati nell'ambito geo – storico – sociale è da considerare quello relativo alla cultura materiale, anche per i suoi riflessi su quello ambientale, economico e sociale.

Insomma ogni cittadino si trova ad affrontare fenomeni e problemi la cui comprensione richiede l'analisi del complicato intreccio tra ricerca scientifica, processi economici, innovazione tecnologica, etica ed atteggiamenti sociali.

I sostanziali cambiamenti che connotano la società contemporanea dimostrano quanto la tecnica sia in grado di mutare le forme ed i

ritmi della vita quotidiana e come influisca sull'evoluzione degli stessi nodi della conoscenza. Operare sugli artefatti significa sviluppare competenze reticolari, riferite a diversi tipi di conoscenza, e imparare ad utilizzare le strutture, le procedure, i linguaggi di connessione tra il sapere tecnologico e gli altri saperi. Inoltre proiettare l'azione formativa verso la dimensione del *fare* e del *progettare* significa utilizzare forme e metodologie dell'apprendere prevalentemente proprie di contesti esterni alla scuola con ricadute positive sull'orientamento.

Lo sviluppo del pensiero tecnologico nella scuola della formazione generale può partire, come si è detto, da semplici attività: smontaggio e rimontaggio di oggetti d'uso, a scopo conoscitivo e interrogativo, per cominciare a cogliere i legami tra funzioni e strutture, quindi sviluppare l'osservazione, l'analisi, la rappresentazione di processi artificiali per imparare a riorganizzare il sapere con il ricor-

so agli strumenti e ai modelli logici; può utilizzare l'analisi tecnica che, attraverso le azioni di ricerca sulla natura delle componenti di un oggetto/processo (strutturale, comportamentale, funzionale, teleologica), sulle procedure e sul controllo, permette all'alunno di selezionare le conoscenze secondo ottiche differenti; deve promuovere la progettualità passando da una situazione problematica alla ricerca di soluzioni e alla loro realizzazione (fisica, grafica, virtuale), consentendo così di potenziare il pensiero divergente, le capacità operative e di verifica/revisione; realizzare attività di simulazione reale o virtuale che, attraverso l'analisi degli effetti prodotti da interventi su variabili in contesti non direttamente controllabili, educa a cogliere le relazioni, a cercare regole di comportamento, a leggere le situazioni in termini sistemici, a confrontare esiti.

In sintesi, questo documento, elaborato nell'ambito dalla predetta commissione De Mauro, dimostra

il grande passo in avanti compiuto nella definizione di un curriculum tecnologico per una scuola della formazione generale. Si auspica che il blocco della riforma non produca un arretramento rispetto al risultato raggiunto, anche in relazione alle indicazioni curriculari che dovranno pure essere riprese nell'ambito dell'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche. Il primo merito da ascrivere comunque a questo documento è quello di provenire in gran parte da una ricerca nata nove anni fa all'IRRSAE dell'Emilia Romagna, ed in seguito perfezionata con l'aiuto di altri quattro IRRSAE (Marche, Friuli, Basilicata, Sicilia), ma soprattutto realizzata con l'intervento diretto dei protagonisti dell'innovazione: gli insegnanti, di cinque regioni, dei diversi gradi di scuola. Segno che la scuola può innovare la scuola, fino alla generalizzazione dei risultati della sua ricerca, obiettivo finale di ogni qualificata sperimentazione. ■

di Mauro Cervellati
IRRE Emilia Romagna

Insegnante, identità e cura di sé

La formazione di un insegnante è legata alla capacità di guardare la propria esistenza, di spogliarsi delle proprie certezze e allontanarsi dai propri stereotipi. Riflettere su se stessi, guardare ciò che si è connotate le dimensioni personale e sociale: in questo senso, la cura di sé diventa l'elemento di maggiore qualità delle istituzioni scolastiche.

Parliamo di insegnanti che imparano ad occuparsi di se stessi.

Dal *mare magnum* delle cose di cui gli insegnanti si occupano e di cui sono chiamati ad interessarsi sembra del tutto assente l'idea della cura di sé, dell'occuparsi di se stessi.

Ma che cosa significa occuparsi di se stesso? Secondo quale accezione? Con quali limiti? In che direzione? E fino a che punto?

Michel Foucault il 6 gennaio 1982 tenne una lezione al College de France ora pubblicata dalla rivista di filosofia "Aut aut" n. 301-302, intitolata *Soggettività e verità*. Trattò il tema "La cura di sé" da Socrate in avanti. Molti dei riferimenti che qui si porranno risentono di quella lettura.

L'invito ad occuparsi di se stessi muove dall'idea di preoccuparsi non tanto dei beni posseduti, le cose, ma di se stessi come persone. "La cura di se stessi è una specie di pungiglione che deve essere piantato là, nella carne degli uomini, che deve essere conficcato nella loro esistenza, e che è un principio di

inquietudine permanente nel corso dell'esistenza." L'occuparsi di sé dovrebbe essere il principio di ogni condotta razionale, di ogni forma di vita attiva che voglia obbedire al principio della razionalità morale. Un atteggiamento verso sé, verso gli altri, verso il mondo. Una forma di attenzione, di sguardo che dall'esterno si dirige verso l'interno. Dal mondo si gira verso se stessi. "La cura di sé implica un certo modo di vegliare su ciò che si pensa e su ciò che accade nel pensiero." Si tratta di compiere azioni su di sé, con le quali ci si prende in carico, ci si trasforma e ci si trasfigura. Esercizi di meditazione, di memorizzazione del passato, tecniche per l'esame di coscienza, tecniche di verifica delle rappresentazioni così come esse si presentano

allo spirito.

Prendersi cura di sé significa allora **un modo di essere**, un atteggiamento, una forma di riflessione che modifica fortemente la storia della propria soggettività. Al riparo da significati altri che riguardano invece il ripiegamento su di sé o l'esaltazione del sé e che mirano dunque all'individualismo o all'egoismo. In tutto il pensiero antico l'occuparsi di se stessi ha sempre avuto un significato positivo. Quasi una matrice per definire una morale rigorosa. Che affonda le proprie radici nel **monitoraggio di sé**, in una serie di dispositivi atti ad aprire al cambiamento di sé. Come conoscersi? Come apprendere a sapere del proprio essere? La conoscenza è intrinsecamente connessa all'essere del soggetto. Prendersi cura di sé è conoscersi. Conoscersi è cambiarsi.

Entrare in sé, nel proprio spirito è la condizione necessaria per avere accesso alla verità. La formazione di un insegnante non è questione di carattere sociale, economico, politico, organizzativo. È capacità di guardare la propria esistenza e vedersi vivere. Prendersi in mano la propria interiorità. Spogliarsi delle proprie certezze, allontanarsi dai propri stereotipi. Per interrogarsi sulle dimensioni che la scuola vuole sostenere nell'impresa formativa occorre prendersi cura di sé, occuparsi dello spazio che tali dimensioni hanno nel nostro vivere. Il giovane principe persiano fin dalla più tenera età è circondato da quattro professori che si occupano rispettivamente di saggezza, di giustizia, di temperanza e di coraggio.

È lecito pensare che essi stessi esercitassero tali valori nel loro vivere quotidiano. Cosa ne è del rapporto tra i valori sostenuti dalle insegnati e la loro crescita individuale, del loro modo di sentirsi parte di un mondo formativo caratterizzato fortemente dalla valorialità?

Riflettere un po' su se stessi, guardare ciò che si è, ritornare sulla propria vita riconduce ad un senso di reale continuità, di ricerca della pro-

pria dimensione esistenziale, ma connette anche il personale al sociale, al comunitario, al partecipato. La cura di sé diventa l'elemento di maggiore qualità delle nostre istituzioni scolastiche. Il sapere osservarsi per conoscersi e cambiarsi-aggiustarsi-mettersi a punto.

Ma c'è un'altra essenziale accensione relativa al principio del "prendersi cura di sé". Essa riguarda il sapersi valorizzare, il sentirsi "portatore di valore", accogliendo in sé tutta la qualità del proprio intervento.

Saper vedere in sé le qualità presenti, le reali capacità di progettare, proporre, sostenere, condurre avanti un'esperienza.

Intervenire e direzionare il corso delle vicende culturali che si stanno affrontando.

Rendersi conto di quanto la propria fatica professionale sia fondata sulla quotidianità, sul detto, sul non detto e su tutta quella miriade di piccoli e fondamentali atti di comunicazione che costituiscono una rete fittissima di sostegno alla relazione educativa.

Avere piena coscienza di saper **cogliere le relazioni**. Relazioni che scaturiscono all'interno di quella particolare e concreta esperienza. Relazioni tra gli adulti e gli adulti, tra gli adulti e i bambini, tra i bambini e i bambini, tra i bambini e la cultura, nel loro rapporto con gli oggetti culturali, con i linguaggi culturali che sono stati messi in campo. E poi le relazioni tra i bambini e le soluzioni organizzative che sono state proposte o che sono state studiate assieme. Un enorme sforzo culturale da considerare come sfondo del benessere dei bambini e del sé adulto.

L'identità dell'insegnante è decisamente un processo lungo e complesso. Essa è frutto di relazioni sociali e culturali. Oggi come ieri. Una identità che potremmo definire ecologica, intessuta di scambi, dialoghi, scontri, idee che prendono corpo mentre altre lasciano il

campo, superate dall'affacciarsi di dubbi, incertezze, debolezze, sofferenze, ma anche di ipotesi di cambiamento, di possibili soluzioni alternative, di aperture all'altro e all'altrui punto di vista.

Vite di insegnanti che procedono e fanno procedere, evolvono e stimolano evoluzione, innovazione versus colleghi, alunni, genitori, intesendosi insieme l'un l'altra in un reticolo di intelligenze ecologiche, in una dimensione fortemente comunitaria.

L'identità è fatta di rapporti e di relazioni, interazioni, negoziazioni, concertazioni, perché si fonda su pratiche che devono essere necessariamente condivise. Condivise dalle colleghe, dai genitori e in parte anche dai bambini. Pratiche fondate su mete comuni, su scopi morali e istituzionali condivisi, nella costruzione di un sapere comune. Il processo di identità professionale è insieme individuale e collettivo, soggettivo e comunitario. Riguarda un fitto intreccio tra il piano del miglioramento personale, dell'autoavanzamento soggettivo, spirituale, ed il sentirsi parte di un gruppo di qualità, di una comunità che sostiene la costruzione di "buoni professionisti".

La qualità della scuola dipende dalla qualità dei suoi insegnanti. Chi non è d'accordo su tale assunto?

È la riflessione sociale che costruisce la professionalità. Lo sviluppo della professionalità avviene nei contesti sociali e culturali. Nelle sezioni, nelle scuole, nei quartieri, nei paesi, nelle città, nelle regioni, negli stati. E chiede tempi lunghi. I tempi della vita. In un succedersi disordinato di momenti formali e di momenti informali, di passaggi espliciti e presenti alla coscienza e/o impliciti e inconsci. Ma è la riflessione personale che ne costruisce il senso. Prendersi cura di sé significa prendere coscienza intimamente dei valori alti del proprio lavoro professionale, del proprio apporto, aprirsi al proprio lavoro portandoselo al cuore.

di Maria Famiglietti
IRRE Emilia Romagna

Aprire il cammino alla tecnologia

Problemi e prospettive della scuola argentina nelle parole di Silvia Martinez, assessore all'educazione tecnologica e tecnica della provincia di Neuquen.

Nel corso dei miei frequenti viaggi di lavoro nella Repubblica Argentina, avviati fin dal 1995 su richiesta dell'allora ministro dell'educazione nazionale Susana Decibe e, successivamente, di Università locali e organizzazioni internazionali, ho avuto modo di conoscere direttamente la realtà e i problemi della scuola di quel Paese toccando con mano lo straordinario interesse delle istituzioni preposte e degli insegnanti per le prospettive dell'educazione tecnologica per tutti i cittadini.

Un tale interesse è senz'altro legato alla profonda trasformazione che la società argentina ha avviato dalla caduta del regime dittatoriale prima della metà degli anni Ottanta e testimonia la volontà di un Paese dai grandi contrasti e dalle grandi potenzialità, di fare leva sulla formazione come risorsa di medio-lungo periodo per allinearsi agli standard produttivi e socio-economici del mondo occidentale.

Per quanto riguarda in particolare il campo della formazione, queste spinte innovatrici si sono manifestate con sempre maggiore evidenza dopo il periodo della dittatura (1978/84) e hanno prodotto nel decennio 83/93 una sorta di compromesso pedagogico fra conservazione e innovazione, sfociato poi nel 1993/94 nella riforma contenuta nelle legge federale dell'educazione promulgata dal presidente Menem.

Questa legge dal punto di vista dei cicli, che prima consistevano in sette anni di primaria più cinque di

secondaria, ha innalzato da sette a nove anni l'obbligo scolastico delineando un percorso di sei anni di primaria, suddiviso in due cicli, più tre anni corrispondenti alla nostra scuola media dell'obbligo e un triennio di scuola superiore.

Data la struttura federale dello Stato, la legge sull'educazione stabilisce dei saperi minimi e degli standard comuni, tra i quali l'insegnamento dell'educazione tecnologica dai tre ai diciotto anni, con un significativo monte ore annuale, e demanda all'autonomia delle singole provincie l'emanazione dei programmi di insegnamento.

Fra tutte le provincie argentine solo quella di Neuquen, in Patagonia, non ha ancora emanato i propri programmi, lasciando in vigore quelli precedenti.

Proprio trovandomi a operare in tale provincia ho avuto l'occasione di fare una intervista a Silvia Martinez, assessore all'educazione tecnologica (per la scuola dai tre ai diciotto anni) e tecnica agronomica (per il post-diploma e la formazione professionale) della provincia di Neuquen, con la quale ho lavorato nella mia recente trasferta argentina quando sono stata chiamata dall'Unesco per tenere una serie di lezioni per la formazione dei futuri docenti di tecnologia nella provincia di San Luis.

D. Come mai a differenza di tutte le altre provincie quella di Neuquen non ha ancora provveduto a definire i programmi locali previsti dalla legge federale del 1994?

R. La motivazione principale di questo ritardo risiede nell'opposizione del sindacato degli insegnanti, i cui dirigenti giudicano la legge federale sull'educazione come il frutto di una imposizione della grande finanza internazionale e del

fondo monetario sul governo argentino e non credono che essa possa giovare al sistema educativo. Dietro queste motivazioni generali credo vi siano anche preoccupazioni per l'eventuale perdita del posto di lavoro da parte di insegnanti di materie che vedrebbero ridotto o eliminato il proprio spazio, nonché un desiderio di difesa delle retribuzioni che sono mediamente più elevate nella nostra provincia rispetto al resto del Paese.

D. Come si muove allora in questa situazione di stallo l'assessorato che lei dirige?

R. Fondamentalmente lavorando su progetti di ampio respiro. Uno fra i più importanti riguarda l'educazione tecnica agronomica ed è svolto in collaborazione con il Canada. Si propone di effettuare, in parallelo nei due Paesi, un ampio screening dei bisogni espressi dal sistema produttivo e dal mondo dell'economia. Ciò al fine di raccogliere una base di esigenze e necessità *sulle quali* elaborare dei pacchetti formativi espressi in termini di capacità e competenze, attraverso *i quali* modellare la formazione dei giovani di modo che essi siano sempre più in grado di entrare nel mondo del lavoro con una professionalità rispondente ai bisogni della produzione e dell'organizzazione del lavoro.

Un altro aspetto su cui lavoriamo in profondità è quello della valenza formativa della tecnologia.

Quando studiavo a Zapala, una città nel sud della nostra provincia, utilizzavo dei libri di testo di tecnologia pieni di informazioni e alla fine sapevo delle cose "appiccicate".

Quando mi iscrissi all'Università, a Buenos Aires alla facoltà di ingegneria - eravamo nel 1983 e la dittatura stava ormai smobilitando - mi sono trovata immersa in un movimento culturale fortissimo, da cui emergeva l'importanza della conoscenza dei problemi tecnologici e di

conseguenza dell'insegnamento di tecnologia a tutti i livelli.

Mi sono resa conto allora che tutto ciò che avevo studiato non mi era servito a nulla. Mi sono chiesta: perché continuare a far perdere tempo ai ragazzi nelle scuole trasmettendo contenuti tecnologici da memorizzare alla stregua degli argomenti di storia, di matematica ecc.?

Da questo benefico trauma culturale ho progressivamente messo a fuoco l'idea che nell'insegnare tecnologia dovesse essere prioritariamente delineata una struttura metodologica coerente con l'assetto insieme operativo e scientifico della tecnologia stessa, considerando anche che la metodologia sta alla base di tutte le attività produttive, e quindi deve costituire il cardine della formazione.

D. Quali sono allora le prospettive di costruire nel vostro Paese una scuola autenticamente formativa, che non si limiti solo a trasmettere nozioni indifferenziate?

R. Credo che questo che lei ha colto sia certamente un nostro problema, ma che sia anche un problema che anima il dibattito pedagogico in tutti gli Stati che si pongono di fronte alle scelte più idonee per la formazione dei propri cittadini. In questi anni assistiamo a un fenomeno paradossale, legato allo sviluppo del capitalismo e al processo di globalizzazione: mentre nel mondo industrializzato il capitalismo produce una crescita e crea sviluppo e occupazione, qui da noi tende a emarginare il lavoro tecnico specializzato.

Qui in Argentina cresce il numero di ingegneri e tecnici che non trovano sbocchi o che vengono espulsi dall'industria. Inevitabilmente essi premono sul mondo della scuola. Per noi costituiscono una risorsa più che un problema, perché come le ho detto avvertiamo fortissimo il bisogno di aprire il cammino all'educazione tecnologica. C'è però il problema di avviare un serio piano di riqualificazione professionale per trasformare questi tecnici in insegnanti, dando loro una forte professionalità di stampo metodologico.

Fino ad ora i corsi di riqualificazione erano limitati in media a quaranta ore di frequenza e per di più risultavano centrati solo sui contenuti specifici, dei quali i corsisti erano generalmente già in possesso. Ora invece stiamo lavorando, con l'UNESCO, l'IPE (Istituto di Pianificazione Educativa) e la provincia di San Luis, che mi ha chiamato a curare l'attività, un modello di formazione assai più esteso (circa 2000 ore tra lavoro d'aula e crediti) e articolato per abbracciare gli aspetti metodologici. È proprio per questo che le abbiamo chiesto di partecipare, valutando che le sue competenze ed esperienze metodologiche nel campo dell'insegnamento/apprendimento possano dare a questo modello di formazione una impronta innovativa sia sul piano scientifico e sia a livello relazionale-operativo.

A differenza di molti altri corsi di formazione, il nostro ha ricevuto il riconoscimento dal Ministero Nazionale dell'Educazione e quindi il titolo finale che rilascia è valido per l'accesso all'insegnamento di tecnologia a tutti i livelli.

D. È chiaro che per lei è fondamentale che tutti i cittadini abbiano la possibilità di maturare una formazione in tecnologia. Quali sono, oltre a ciò che ha già chiarito, le motivazioni che ritiene più significative?

R. La formazione tecnologica oggi non è indispensabile solo per saper leggere la realtà produttiva ed economica interna e internazionale, ma soprattutto per maturare strumenti di intervento e di trasformazione della realtà.

Del resto questo è anche lo spirito che anima la nostra legge federale sull'educazione, che si può definire un progetto per trasformare il nostro Paese partendo dai giovani, affinché essi possano costruirsi autonomamente un futuro di lavoro e una coscienza di cittadini, lavoratori attori della trasformazione.

Vorrei sottolineare poi che per far sì che questa formazione sia effettiva e praticabile, bisogna rendersi conto

che il contenuto della tecnologia non può essere organizzato e proposto a livello scolastico come altri tipi di contenuti accademici. Tanto per fare un esempio: la tecnologia nel suo processo di insegnamento - apprendimento ha bisogno di spazi diversi da quelli di altre discipline, non può rimanere ancorata al banco fisso, ma richiede spazi fisici flessibili, componibili con modularità, dove si possa anche fare rumore, sperimentare, fare attività di gruppo, impiantare laboratori computerizzati per accedere alle reti informatiche e alle banche dati virtuali oggi disponibili con internet.

Se posso permettermi una osservazione, mi meraviglia molto che da voi in Italia i vigenti programmi della scuola dell'obbligo prevedano l'insegnamento della tecnologia solo per tre anni, anche se adesso sembra che si voglia ovviare a questo limite estendendo l'insegnamento dai tre ai diciotto anni. Eppure l'Italia è membro del G8, vale a dire è uno dei Paesi più industrializzati del mondo.

D. Abbiamo parlato solo marginalmente della condizione degli insegnanti. Può chiarirmi quali sono i carichi di lavoro e le retribuzioni?

R. Anche questo è un punto abbastanza critico su cui dovremmo lavorare. Benché la legge nazionale del lavoro stabilisca per le prestazioni lavorative un limite di 36 ore (di 60 minuti) settimanali, in realtà un insegnante a contratto pieno arriva a lavorare 40 ore di orologio alla settimana. Lo stipendio medio per il contratto pieno è di 1200 dollari. Gli insegnanti lavorano sia nella scuola dell'obbligo sia nelle superiori, dovunque ci sia posto per il loro titolo di studio. A Buenos Aires vi sono docenti che fanno 57 ore di 40 minuti alla settimana lavorando mattina pomeriggio e sera, correndo trafelati tra una classe e l'altra e da una scuola all'altra.

Grazie

Grazie a lei e arrivederci a presto.

di Maria Famiglietti
IRRE Emilia Romagna

Servizi sul territorio attività presso lo sportello IRRE-CDE di Piacenza

Il territorio di Piacenza, data la sua posizione molto decentrata rispetto al capoluogo emiliano, tende a gravitare per numerose attività socio-economiche e culturali su Milano e manifesta una notevole ricchezza di interessi nel campo educativo che esprimono bisogni di formazione del mondo della scuola rispetto ai quali l'attivazione dello sportello IRRE-CDE si è rivelata funzionale e opportuna anche grazie alla presenza di Gian Carlo Sacchi, instancabile ideatore e animatore di numerose iniziative e servizi in ambito formativo e professionalizzante.

L'attività tecnica di chi scrive si è concentrata quest'anno su due filoni di intervento, messi a fuoco sulla base della rilevazione della domanda proveniente dal territorio:

- da un lato seguendo le attività didattiche dell'istituto comprensivo di Bettola con le sedi di Farini e Ferriere, attraverso interventi di taglio metodologico effettuati a stretto contatto con gli insegnanti;
- dall'altro seguendo una iniziativa di ricerca sperimentale sorta in seno a un gruppo di insegnanti della scuola secondaria superiore operanti nel piacentino (a cui si è aggiunta fin dall'inizio Giovanna Alcaro docente di filosofia a Imola) che hanno espresso un bisogno di confrontarsi e di ampliare le loro conoscenze su metodologie di insegnamento/apprendimento consolidate dalla ricerca scientifica.

Questo gruppo si è riunito più volte a livello informale alla presenza della sottoscritta e spesso di Gian Carlo Sacchi per mettere a punto in primo luogo una metodologia di ricerca su fonti bibliografiche e su internet basata sull'assegnazione di compiti defi-

niti, di modo che ad ogni incontro le documentazioni raccolte su ciascuna metodologia investigata davano luogo a scambi di materiali informativo, presentazioni di applicazioni didattiche, confronto e discussione di gruppo.

Successivamente, queste insegnanti, per sollecitazione di G.C. Sacchi, si sono costituite nel Gruppo di ricerca *rete del sapere* che attualmente ha sede presso l'Itis "G. Marconi" di Piacenza e che ha lo scopo di individuare e diffondere i metodi di insegnamento e apprendimento alternativi a quello frontale in tutte le discipline.

Per fare in punto dell'attività di ricerca e coinvolgere in modo quanto più allargato il mondo della scuola presente sul territorio, il gruppo ha organizzato il 30/05/2001 presso l'Istituto "Colombini" di Piacenza un incontro aperto a tutte le componenti scolastiche e alla cittadinanza sul tema "Innovazione didattica e riforma istituzionale. Riflessione pubblica di start-up".

L'incontro è stato presieduto e coordinato dall'ispettore Piero Pergolotti che ha rilevato in apertura l'importanza della ricerca metodologica per le scuole autonome. La sottoscritta ha via via commentato gli aspetti più significativi delle diverse metodologie presentate al pubblico dalle insegnanti del gruppo, evidenziandone i punti forti e i passaggi che determinano un apprendimento significativo. Infine sono stati proposti interventi relativi alla metodologia del *problem solving* e metodologie di analisi e smontaggio del testo argomentativo di taglio filosofico.

Per quanto riguarda il *problem solving*, l'intervento di Giovanna Busconi ne ha evidenziato le tre fasi costitutive: *problem finding*

per descrivere la situazione, *problem setting* per definire il problema, *problem solving* per risolvere il problema; mentre l'intervento di Elisa Galli ha affrontato il *problem solving* dal punto di vista del PDCA, e quello di Teresa Andena dal punto di vista sperimentale.

Cristina Tirelli ha invece proposto, nel suo intervento il metodo del *problem posing* che rappresenta la capacità di formulare problemi piuttosto che di porre semplicemente domande sui procedimenti e ne ha illustrato da un lato la strategia di intervento, dall'altro il ruolo che l'insegnante assume nel guidare il lavoro degli studenti in modo non direttivo e per stimolarne l'autonomia e l'autovalutazione.

L'intervento di Giovanna Alcaro ha ricondotto il problema dell'analisi del testo argomentativo di taglio filosofico nel quadro oggi attualissimo dello sviluppo nei giovani di competenze sempre più autonome nello studio del libro di testo, proponendo un modello costituito da una serie di tecniche che consentono agli studenti di accedere alla lettura diretta dei testi di autore cogliendone le affermazioni riferibili all'autore stesso e distinguendole da quelle che l'autore discute, accoglie o contesta in quanto espresse da altri.

L'incontro è stato concluso da Gian Carlo Sacchi che, nel sintetizzare i punti salienti dei diversi interventi, ha sottolineato la forte carica innovativa che caratterizza oggi, fra gli operatori scolastici, una domanda di formazione di taglio scientifico e di riqualificazione professionale sempre più definita e orientata sul versante metodologico in funzione di una professionalità dove le capacità di intervento dei saperi disciplinari

siano sempre più sostenute da competenze allargate alla dinamica dell'insegnamento/apprendimento nell'ottica di una didattica che si fa ricerca scientifica.

Il 14 giugno 2001, presso l'istituto "Colombini" il gruppo di ricerca *Rete del sapere* ha svolto una

giornata di lavoro per mettere a fuoco i risultati della riflessione pubblica del 30 maggio 2001, assegnarsi nuovi compiti di ricerca e definire il programma delle attività future anche in funzione del crescente interesse che l'iniziativa sta incontrando nelle scuole

di ogni ordine e grado del territorio piacentino.

Alleghiamo qui di seguito le schede nelle quali le autrici degli interventi della riflessione pubblica del 30/5 hanno sintetizzato la logica delle metodologie investigate. ■

Problem solving

di *Giovanna Busconi*
Insegnante

Insieme ad un gruppo, per la verità un po' ristretto, di docenti coordinato da Maria Famiglietti e Gian Carlo Sacchi abbiamo riflettuto sulle metodologie didattiche alternative alla lezione frontale utilizzabili nella scuola, in particolare per le discipline tecnico scientifiche. Ognuno di noi si è soffermato sul proprio metodo di insegnamento cercando di individuare le metodologie didattiche più congeniali in riferimento ai risultati attesi, agli strumenti e soprattutto alle competenze da sviluppare negli allievi. Per un allievo di terza di un istituto tecnico industriale che si trova ad affrontare all'inizio dell'anno la materia informatica è fondamentale imparare ad affrontare i problemi. E' una competenza che verrà sviluppata nell'arco del triennio, ma che è necessario inquadrare da subito per poi completare via via con problemi più importanti e complessi. Affrontare un problema, per un informatico, significa: analizzarlo, definirlo, risolverlo e da ultimo valutare la soluzione proposta per poter innescare processi di miglioramento e ottimizzazione.

Il processo logico da seguire per affrontare un problema può essere scomposto quindi in tre fasi:

1. problem finding per descrivere la situazione. In questa fase l'informatico si fa domande per analizzare il problema, descrivere la situazione, definire i termini del problema, raccontare il

problema, comunicare il problema;

2. problem setting per definire il problema. Passando attraverso il *problem analysis*, che scompone il problema in sottoproblemi più semplici, esegue: individuazione delle cause che hanno portato al problema, analisi dello scenario, analisi della storia, analisi del trend, analisi delle criticità, analisi delle risorse (team e competenze), organizzazione e raccolta dei dati, gerarchizzazione del problema, decisione e pianificazione delle azioni successive;

3. problem solving per dare le risposte attraverso due passaggi fondamentali: *decision making* che decide come agire e *decision taking* che passa all'azione individuando il referente (who), cosa si deve fare (what), dove si deve intervenire (where), quando (when), con quale obiettivo (why), come (how) e quanto si può spendere (how much).

È fondamentale anche la fase di valutazione e *feedback* che porta all'eventuale ripetizione di alcune delle precedenti fasi per ottimizzare la soluzione trovata.

Pur tenendo presente quello che è il complessivo processo logico da seguire è possibile, anzi, a mio avviso consigliabile, concentrare le attività da far svolgere agli allievi solo su una fase del processo stesso per far gradualmente raggiungere la competenza complessiva.

Anche il contesto di riferimento deve ampliarsi gradualmente nel corso del triennio per definire quali tipologie di problemi gli allievi imparano via via ad affrontare. Per la fase 1 e 2 si presentano problemi diversi e di tipologia già nota per concentrare l'attenzione sul procedimento utilizzato per la soluzione.

Esamino nel dettaglio come progettare un'attività didattica incentrata sulla fase 3.

In generale per un'attività di *problem solving* occorre tenere presente che:

- Il tempo necessario è superiore ad una esercitazione di tipo addestrativo - ripetitivo
- La soluzione deve essere aperta perché la parte fondamentale è proprio la ricerca, il confronto, la discussione e la verifica finale tra soluzioni diverse
- Si può affrontare in parte predisponendo alcuni passi ad opera del docente.

L'attività andrà progettata nel dettaglio e svolta per gruppi di apprendimento formati da non più di 4 - 5 persone, orientando il confronto sia all'interno dei singoli gruppi che nella valutazione conclusiva sulle modalità di soluzione. I contenuti della progettazione possono essere così schematizzati:

- Individuazione del titolo della attività: è importante che sia al tempo stesso significativo e sintetico.
- Esplicitazione delle competenze

che si vogliono potenziare o sviluppare, elencandole in modo chiaro e preciso con termini che esprimono quello che al termine dell'attività l'allievo sarà in grado di fare e in che contesto.

- Pianificazione del monte ore dell'attività distinguendo il tempo necessario per la lezione introduttiva, per il lavoro di gruppo, per la lezione conclusiva, e per la verifica finale.
- Descrizione della composizione dei gruppi specificando i criteri adottati per la composizione (omogeneo, disomogeneo...), il numero di componenti e i relativi compiti.
- Descrizione della lezione introduttiva specificando i concetti noti, ma da richiamare e gli eventuali nuovi concetti da trasmettere.

- Descrizione del compito prevedendone il testo, il tempo assegnato, gli strumenti utilizzabili. Deve essere chiara la consegna e il prodotto da consegnare.

- Descrizione delle modalità di verifica che deve essere a due livelli: di gruppo per valutare la soluzione proposta e individuale per valutare le competenze acquisite dai singoli.

I punti di attenzione per la gestione delle attività sono:

- La preparazione di un compito supplementare pronto per essere assegnato ai gruppi che dovessero terminare il lavoro prima del tempo stabilito.
- Monitoraggio dell'attività dei gruppi per intervenire in caso di difficoltà raccogliendo dati e informazioni non valutative sul comportamento dei singoli.

- Eventuali rinforzi supplementari da dare a tutta la classe.
- Plenaria conclusiva.

In sintesi, le attività proposte si fondano su tre punti fondamentali; occorre:

- non sviluppare dipendenza - ma autonomia
- non dare istruzioni - ma formazione
- non correggere - ma sollecitare verifiche interne.

Altre tecniche che possono innestarsi su questa sono:

- Brainstorming per sviluppare idee e creatività.
- Tecniche di ricerca (internet).
- Tecniche di organizzazione delle idee (diagramma di flusso, diagramma ad albero,..).
- Tecniche di documentazione (report, tabelle,...).



di *Cristina Tirelli*
Insegnante

Problem Posing

Il ruolo preminente della lezione come veicolo d'apprendimento è stato ridimensionato nel tempo a favore di metodologie che favoriscano un processo che nasca dalla comprensione e rielaborazione di un'esperienza concretamente vissuta e partecipata.

Questo significa che il docente può impostare il proprio lavoro scegliendo di volta in volta gli strumenti più opportuni per un coinvolgimento diretto e una partecipazione attiva da parte dei componenti della classe.

In questa direzione s'inserisce: il metodo del *Problem Posing*, di seguito descritto che nelle linee essenziali rispetta le caratteristiche formulate nel trattato "L'Arte del Problem Posing" di S. I. Brown e M. I. Walter e nei dettagli cerca di rispondere alle esigenze d'apprendimento di una

disciplina, la matematica, che per le difficoltà ad essa intrinseche richiede strategie che sostengano con continuità la motivazione al suo studio.

Il *problem Posing* (porre problemi) può fornire un'occasione per sviluppare processi autonomi di pensiero. Esso rappresenta la capacità di formulare problemi piuttosto che di porre semplicemente domande sui procedimenti e costituisce una componente essenziale per lo sviluppo di una personalità autonoma.

La strategia d'intervento si articola in cinque fasi:

1. Scelta dell'oggetto
2. Studio del dato, momento per:
 - Raccogliere, selezionare ed organizzare le informazioni significative
 - Consolidare e precisare il

significato dei termini e la conoscenza di concetti già trattati

- Elencare proprietà e costruire esempi per una migliore conoscenza del dato.
3. "E se non", momento per: mettere in discussione il dato, negare le proprietà del dato, modificare le proprietà evidenziate e proporre alternative.
 4. *Problem Posing*, momento per: utilizzare le alternative per porre domande, fare congetture, formulare nuove proprietà e ulteriori domande.
 5. Analisi del problema, momento per dare risposte ed elaborare la soluzione del problema.

Il metodo traduce in procedura codificata un processo mentale intrinseco alla Matematica. La

disciplina è tutta costruita sulla domanda "E se non"... , come testimoniano gli sviluppi di teorie alternative, tra cui la più conosciuta è sicuramente quella relativa alle geometrie non euclidee fondata su congetture formulate nel Cinquecento.

Lo schema non è comunque così lineare come potrebbe sembrare. Quasi ogni parte può avere influenza sulle altre.

L'evoluzione del processo vede un primo momento di lavoro individuale che corrisponde allo sviluppo della fase 2 e 3 a cui farà seguito un lavoro di gruppo in cui, dopo confronto e discussione del materiale prodotto nella ricerca individuale, si passerà allo svolgimento delle attività previste nelle fasi successive.

Ruolo importante quello del docente che deve creare le condizioni adeguate per un'appropriate interazione degli allievi tra di loro e con l'insegnante. Tra i

compiti del docente - oltre a quelli di definire il tema, i tempi di realizzazione del lavoro e i criteri di composizione dei gruppi - si ritengono essenziali:

- Suggestire il materiale da utilizzare nella ricerca.
- Indirizzare le riflessioni degli allievi.
- Predisporre strumenti di lavoro per guidare la ricerca degli studenti.
- Stimolare la ricerca provocando nuove domande.
- Condurre momenti di riesame del materiale prodotto tra il momento di lavoro individuale e di gruppo.
- Discutere i risultati con i componenti del gruppo per puntualizzare, completare, integrare.
- Gestire la discussione al fine di ampliare i percorsi seguiti ed evidenziare i relativi punti di forza e di debolezza.
- Sottolineare gli aspetti positivi

dei lavori per accrescere l'auto-stima e la motivazione negli allievi.

Per risultati di maggior efficacia il docente si può avvalere di tecniche di supporto al metodo quali:

il brainstorming,
il controesempio,
la congettura.

L'intervento non prevede forme di valutazione dello studente, da parte del docente, per favorire l'instaurarsi di un clima che consenta un sereno lavoro di ricerca. Esso può rappresentare comunque per l'allievo uno strumento di autovalutazione in quanto il percorso nel suo procedere offre allo studente l'opportunità di individuare eventuali lacune e di conoscere i progressi compiuti e contemporaneamente può consentire al docente di fare il punto della situazione e di intervenire in modo adeguato. ■

Mediazione didattica, strumenti euristici e competenze

di Teresa Andena
Insegnante

Nell'ambito dell'attività di riflessione nel gruppo di lavoro *Scienza e tecnologia: un modello di insegnamento consapevole* ci siamo confrontati sugli aspetti metodologici connessi con lo sviluppo negli allievi di un habitus mentale scientifico orientato verso la soluzione di problemi tecnologici. Questa riflessione porta alla definizione di competenze specifiche il cui sviluppo è condizionato dall'ambiente di apprendimento - la governance - ovvero l'insieme dei fattori che regolano e controllano il significato dell'esperienza didattica.¹

Il nodo centrale è il problema del rapporto teoria-prassi, sapere - agire - fare, fare esecutivo - agire consapevole, pratica empirica -

sapere tecnico.

La programmazione per competenze sposta l'attenzione verso la seconda parte di ciascuna di queste dicotomie e di conseguenze sposta anche le direttrici dell'azione didattica sia per quanto concerne l'attività di insegnamento che di verifica. Ma le scelte didattiche sono vincolate ad altri fattori: lo *schooling* ovvero l'assetto organizzativo dell'istituto, il tempo a disposizione, l'epistemologia di riferimento dell'insegnante, le risposte degli alunni e i loro stili cognitivi ecc.

Strumenti - mediatori didattici e competenze

La sviluppo di una determinata azione didattica può evolvere in diversi modi passando attraverso l'uso di differenti strumenti di mediazione.

Per esempio il tema relativo alle biotecnologie può passare attraverso

- il libro di testo (mediatori testo scritto e grafici) (Asse dei mediatori simbolici e iconici);
- le situazioni problematiche strutturate;
- le situazioni problematiche aperte;
- le attività laboratoriale guidata (asse dei mediatori attivi);
- le attività di laboratorio di ricerca
- la combinazioni di più tecniche

- libero utilizzo di strumenti di ricerca telematici e non per il reperimento dati (metodologia della ricerca).

Occorre notare che dal punto di vista di ciò che non è informatico questo tipo di attività non comporta l'acquisizione di competenze specifiche, ma solo un uso, in un campo diverso, della normale capacità di ricercare dati ed informazioni. In altre parole la ricerca bibliografica e la ricerca in internet non è concettualmente diversa, richiede solo strumenti diversi. Lo strumento informatico e i media televisivi risultano tuttavia più potenti relativamente al campo dei mediatori iconici che possono essere dinamici e non solo statici. Ciascuno di questi approcci conduce ad esiti diversi sulle competenze.

Mi sono domandata quale di queste vie porti in modo più sicuro a competenze legati al sapere tecnico - scientifico ovvero al ciclo osservare - riflettere - teorizzare - agire

Nell'ambito dell'attività di gruppo abbiamo ricercato ed approfondito il problema metodologico connesso ai vari angoli disciplinari. Poiché sono legata all'insegnamento di materie eminentemente sperimentali come le scienze naturali e la chimica ho lavorato nella direzione di un approfondimento della questione del problem solving sperimentale e dell'uso di mappe concettuali e dei diagrammi a V².

Quindi sono passata alla fase sperimentale in classe. Sono partita dalla classe prima e l'ambito di attività pratica analizzato è stato quello del laboratorio e della visita guidata. Non ho introdotto immediatamente gli strumenti euristici ma ci sono arrivata per gradi.

Attività: Osservare, riflettere, classificare (applicare una teoria) tra aula e laboratorio

Un aspetto fondamentale che distingue l'esperto da profano è il modo con cui vede l'oggetto sottoposto alla sua attenzione. L'alunno deve divenire in grado di cogliere questo aspetto e capire in questo modo il significato dell' "occhiale teorico"

1. Selezionata una serie di rocce ho fatto cimentare i ragazzi in una libera osservazione i cui esiti sono stati trascritti sulla parte sinistra del foglio di relazione.
2. Ho fatto quindi eseguire la medesima operazione con l'aiuto di un protocollo di osservazione. Gli esiti dell'osservazione sono stati trascritti sulla parte destra del foglio..
3. E' stata condotta una discussione sulle differenze tra le due descrizioni.
4. Sono stati somministrati degli elementi teorici per il ripensamento.
5. Sono state costruite mappe concettuali per il riepilogo.
6. È stata somministrata una verifica scritta.

Gli esiti sono stati:

- nessun ragazzo ha dimostrato di conoscere protocolli di osservazione delle rocce e quindi tutti hanno riferito a priori di parametri come: luogo di provenienza, colore, forma, aspetto della superficie, peso, dimensioni. Nessuno ha formulato ipotesi sulla natura, nessuno ha cercato di elaborare i dati (per esempio mettere in relazione peso e volume per determinare il peso specifico)
- nella applicazione del protocollo di osservazione: 4/20 non hanno seguito le indicazioni o hanno frainteso il significato delle operazioni da svolgere, 2/20 hanno seguito le istruzioni ma non sono giunti alle conclusioni (riconoscimento), gli altri hanno

avuto successo completo

- in sede di verifica, assegnata un'immagine per il cui riconoscimento è necessaria l'applicazione di un criterio (es. struttura cristallina), gli esiti sono stati i seguenti: 10/20 hanno riconosciuto correttamente il tipo di roccia e motivato correttamente la scelta, 4 hanno riconosciuto ma non motivato, 6 non hanno né riconosciuto né motivato. Tutti quelli che avevano sbagliato l'attività di laboratorio hanno anche poi sbagliato la prova scritta. 4 hanno eseguito e riferito correttamente dell'attività in laboratorio, ma hanno sbagliato la prova scritta.
- Nella prova c'era poi una richiesta di classificazione di alcune rocce. Relativamente al mediatore utilizzato per il riconoscimento.

Che cosa se ne deduce? Che apparentemente tutti hanno affrontato la questione con "occhio ingenuo" anche se probabilmente nella loro vita scolastica precedente occasionalmente hanno affrontato il tema minerali e rocce. Evidentemente l'insegnamento precedente non ha inciso sulla loro struttura cognitiva nel senso del cambiamento di occhiale. Al termine dell'attività sembra che sia cambiato l'approccio nel 70% dei casi almeno per l'immediato. Sul lungo periodo si può osservare che il cambiamento riguarda il 50% degli allievi.

Circa l'efficacia del mediatore sulla memorizzazione si può osservare che in questo caso l'optimum di efficacia è stato raggiunto con le foto (mediatore iconico), sia sul breve che sul medio e sul lungo periodo; al secondo posto sul lungo periodo funziona meglio il laboratorio (mediatore attivo) mentre sul breve e sul medio è più efficace quello verbale (mediatore simbolico). In generale il riconoscimento è stato più preciso sugli argomenti trattati per primi (più

volte gli stessi sono stati ripresi) Perché? Ipotesi: le foto sono sempre disponibili per gli alunni in quanto sono sul libro di testo quindi probabilmente possono rivederle più volte, l'esperienza è unica. Questa è tuttavia efficace nell'aiutare la memorizzazione di lungo periodo.

Attività: osservare, riflettere, teorizzare (comprendere un processo) tra aula e realtà tecnologica

Un altro momento critico per la realizzazione della connessione teoria-esperienza è il momento dell'uscita di visita ad impianti tecnologici. L'esperienza condotta ha riguardato la visita ad un impianto di depurazione. Le fasi dell'esperienza sono state:

1. preparazione dell'uscita (formulazione degli obiettivi e delle domande - somministrazione dei nuclei conoscitivi)
2. uscita con la guida di esperto
3. discussione in classe degli esiti (costruzione dello schema strutturale dell'impianto)
4. stesura della relazione
5. correzione e valutazione
6. revisione mediante strumento euristico

Anche in questo caso si è predisposto uno schema degli appunti su un foglio diviso in due da compilarsi nella parte sinistra in classe e nella parte destra durante la visita. Gli alunni hanno poi rielaborato gli appunti in modo autonomo spesso ricercando spontaneamente elementi di approfondimento. Nella trattazione comunque raramente si è realizzata l'interconnessione armonica teoria - esperienza. Ciascuno secondo le caratteristiche individuali ha privilegiato una piuttosto che l'altra. In alcuni casi non c'è addirittura riferimento evidente all'esperienza.

Per risolvere il problema è stato fatto costruire agli alunni lo schema a V prima autonomamente e poi è stato riassunto collettivamente.

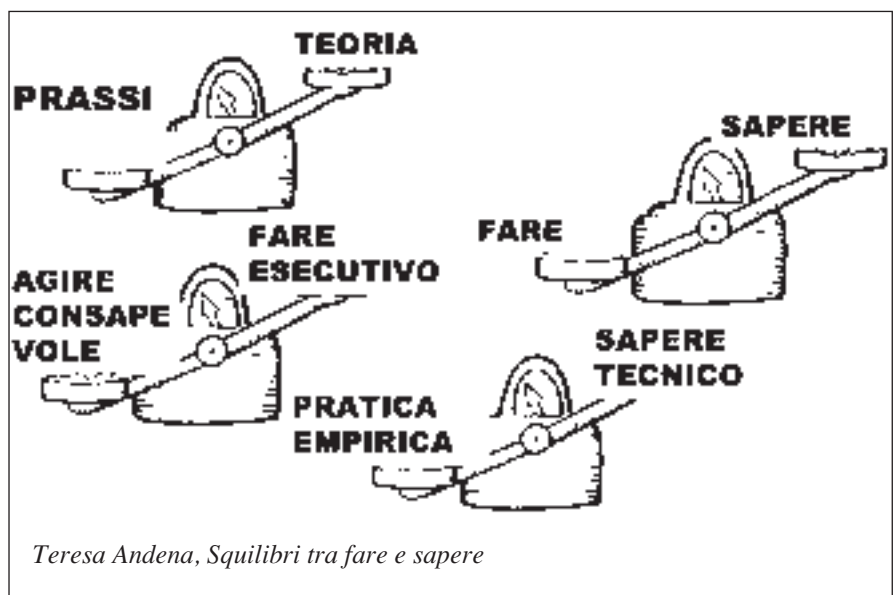
Parametri considerati	N. Alunni	Note
Approfondimento teorico (rielab. Lezione introduttiva)	13/16	Il presenta lacune di contenuto.
Approfondimento teorico (integrazione personale da altre fonti)	4/16	Le fonti prevalenti riconoscibili sono enciclopedie su CD e Internet alla pari. I due mancanti hanno descritto qualcosa di confuso
Descrizione del processo	14/16	
Trattazione	10/16 hanno trattato teoria e processo separatamente	

Conclusioni e prospettive

Dalle discussioni precedentemente effettuate si evince che: l'attività pratica, per incidere significativamente sul processo cognitivo necessita di frequenti richiami e non può essere occasionale. Vanno messi in gioco più strumenti di revisione per una reale comprensione del funzionamento del fenomeno, altrimenti i piani di trattazione teoria e realtà rimangono separati.

1 Novack e Gowin, *Imparare a imparare*, SEI, Torino, 1990

2 Novack e Godwin, op. cit.; Catalani M. D'Antona, *Le mappe cognitive per facilitare l'apprendimento* in "Didattica delle scienze" n. 203 10/99 - A.Tifi G. Valitutti, *Quale laboratorio per l'insegnamento delle scienze sperimentali?* in "Didattica delle scienze" n. 203 10/99 - E. Capaccio, A. Pelosi, *Costruzione di significati in scienze della terra* in "Didattica delle scienze" n. 179 10/95 - E. Damiano, *Insegnare con i concetti Un modello didattico fra scienza ed insegnamento*, SEI, TO 1994.



di *Giovanna Alcaro*
Insegnante

Parodia e problem posing nella didattica dell'italiano: un esempio di didattica strutturalistica

Le metodologie alternative e il problem solving

Nonostante da secoli numerosi pedagogisti insistano sull'inefficienza didattica e formativa del metodo logocentrico questo continua a dominare sostanzialmente incontrastato nella pratica didattica della scuola media superiore. Tra le ragioni di tale prevaricazione assume una notevole rilevanza la scarsa padronanza da parte della classe insegnante delle metodologie alternative alla lezione frontale, le quali conducendo a risultati discutibili sul piano didattico portano poi a preferire lo status quo piuttosto che cavalcare la strada dell'innovazione.

Proprio nell'intento di contrastare questa secolare resistenza ai metodi alternativi alla lezione frontale, alcuni insegnanti dell'Emilia Romagna costituitisi in un gruppo di ricerca presso l'Irrsae CDE di Piacenza denominato *Gruppo rete del sapere*

hanno deciso di censire le varie forme di metodologie alternative, di effettuarne un'analisi epistemologica e di esplorare le possibilità applicative di alcune di esse in più campi del sapere.

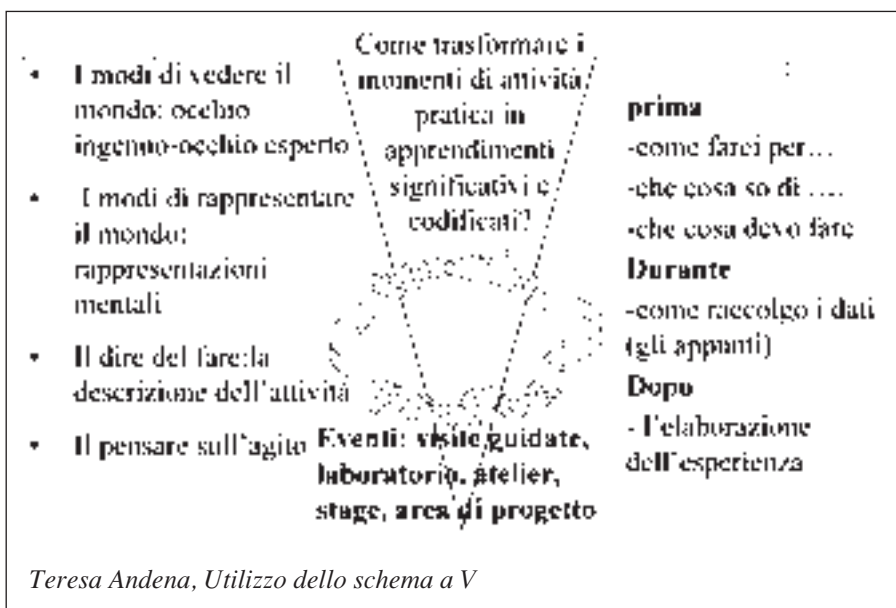
Ne è emersa un'interessante ricerca di didattica interdisciplinare, in cui alcune metodologie tra le quali il problem solving, il problem setting, il problem posing, il metodo dello smontaggio dei testi sono state oggetto di applicazione in discipline varie. Ciò ha condotto alla considerazione che se nelle scienze sociali ad esempio, la scelta dell'oggetto di indagine condiziona la scelta del metodo di ricerca, che deve essere specifico, la ricerca didattica per il momento deve essere improntata piuttosto al principio della flessibilità, per il quale occorre indagare se un metodo nato in uno specifico contesto di applicazione produca risultati altrettanto validi in altri campi disciplinari.

Si consideri ad esempio il pro-

blem posing già citato tra le metodologie oggetto di ricerca e di approfondimento del gruppo. Nata nella scuola del Bauhaus questa metodologia originariamente trovò applicazione soprattutto nel campo della progettazione e del design allorché si voleva modificare la configurazione di un oggetto alterandone una delle proprietà caratteristiche. Il problem posing condusse a progettare penne a sfera applicabili sul taschino o sedie pieghevoli o in generale artefatti vari tesi a soddisfare più funzioni rispetto a quelle per le quali erano stati originariamente progettati.

Il metodo poi, come mostra l'importante testo di Marion e Walter, viene trasportato nella didattica della matematica dove è fonte di riflessioni che attivano un pensiero produttivo di tipo divergente. In questo caso il problem posing si concretizza nella specificazione delle proprietà di un dato oggetto che vengono poi negate una per volta. Ad esempio così come nel campo dell'oggettistica ci si era chiesti "e se questa penna avesse un tappo diverso....?" nel campo della geometria è possibile chiedersi "e se i triangoli del teorema di Pitagora non fossero rettangoli?". "e se i quadrati costruiti sui cateti e sull'ipotenusa non fossero quadrati, ma semicerchi?"

Così come sono evidenti le ricadute pratiche conseguenti all'utilizzazione del metodo del problem posing nel campo del design è anche possibile già da queste accennate considerazioni intuire anche l'utilità didattica del metodo nell'attivazione di processi



Teresa Andena, Utilizzo dello schema a V

inferenziali, formulazioni teoriche, consapevolezze negli allievi. Come si può osservare infatti problemi come quelli citati promuovono un pensiero di tipo divergente all'interno del quale gli allievi producono delle inferenze peculiarmente matematiche.

Tali riflessioni lungi dall'essere formulazioni di ipotesi fine a se stesse in questo caso vanno a sostanziare una mentalità disciplinare di tipo geometrico volta specificamente alla riflessione su figure e proprietà dello spazio, la quale è lo scopo culturale che la disciplina si propone di promuovere negli allievi

Il problem solving nella didattica dell'italiano

Nel corso delle ricerche messe in atto dal gruppo di ricerca *Rete del sapere* in questo anno scolastico il problem posing è stato oggetto di applicazione alla didattica dell'italiano, all'interno di un'esperienza volta a correlare educazione linguistica ed educazione letteraria. Come è noto, obiettivo dell'insegnamento dell'italiano nel biennio delle scuole superiore non è l'insegnamento della storia della letteratura in prospettiva storicistica, ma far acquisire strumenti e tecniche e metodologie di analisi del testo letterario propedeutici ad una più consapevole comprensione della storia della letteratura nel biennio.

All'interno di tale impostazione si è ritenuto possibile utilizzare il problem posing per far comprendere come gli elementi formali siano fortemente caratterizzanti nell'opera letteraria. Intenzione degli insegnanti era pertanto far sì che il principio della rilevanza delle proprietà formali nello status ontologico di un testo, che tra

l'altro è oggetto di teorizzazione in numerose pagine dei formalisti russi e dei teorici della letteratura in genere, fosse ricercato direttamente attraverso esperienze di pratica di scrittura dagli allievi.

L'oggetto scelto dal gruppo per strutturare il percorso didattico progettato dal gruppo è stata la D. C. Come è noto gli elementi formali del poema dantesco sono le terzine in forma di endecasillabi, a rima concatenata e del tipo abcbcbcdc. Obiettivo specifico era far sì che gli allievi acquisissero consapevolezza di come ed in che misura questi elementi formali risultino fortemente identificativi del testo poetico dantesco.

L'articolazione del percorso si è snodata attraverso due fasi fondamentali. Nella prima si è utilizzato lo strumento didattico della produzione di parodie al fine di identificare gli elementi formali presenti nel testo poetico o melodico nella seconda il problem posing si è combinato alla produzione di parodie per valutare la rilevanza di tali proprietà nello status ontologico dell'oggetto.

Nello specifico del percorso effettivamente realizzato nella prima fase di produzione parodica gli allievi riuniti in gruppi di livello sono stati invitati a produrre una parodia della D. C a contenuto pubblicitario. Se come è noto il termine parodia significa etimologicamente controcanto per produrre una parodia è possibile alterare il contenuto di un canto, ma è necessario mantenerne la struttura melodica di fondo.

Ciò consente agli allievi stessi di individuare gli elementi formali costitutivi di un testo attraverso una pratica didattica di scrittura-laboratorio nella quale la richiesta di produzione di testi che rispettino particolari scelte tecniche di un autore promuove una consapevolezza sui meccanismi

della produzione letteraria e sulle caratteristiche dell'opera e sviluppa precise competenze critiche. La produzione parodica ha consentito in questa fase di far rilevare agli allievi stessi come gli elementi formali dell'opera rappresentati in questo caso da terzine con endecasillabi a rima concatenata risultassero fortemente rappresentativi della specificità dell'opera allo stesso livello degli elementi contenutistici.

Ne è prova questa parodia della D.C. a contenuto pubblicitario su un'acqua minerale prodotta da un gruppo di allievi che presentiamo a mo' di esempio:

*Temp' era dal principio del mattino,
il sol montava 'n su con quelle stelle
ch' eran con lui quando l'amor divino
mosse di prima quelle cose belle;
nei pressi delle rocce assai profonde
io vidi una sorgente lì vicino.
Tutte le acque che son qua più monde
paiono non aver altra rivale
verso di questa che le bolle asconde.
Di sazietà potrà levarti il male,
sorge pulita, dolce, tersa e pura,
è FERRARELLE nota acqua minerale.*

Dopo questa fase è stata avviata quella del problem posing nella quale inizialmente gli allievi hanno formulato delle domande relative di volta in volta a ciascuna singola proprietà del testo, del tipo: "E se non fossero endecasillabi? E se non fossero a rima concatenata? E se non fossero terzine?" Al fine di fornire risposta a tali domande essi hanno prodotto altri testi parodici alterando una alla volta ciascuna di queste proprietà

I testi prodotti in questa seconda fase, anche in quanto talvolta scarsamente parodici dell'opera dantesca, hanno promosso negli

<p><i>Prospettiva didattica e scopo</i></p> <p><i>Scelta ed analisi dell'oggetto di studio</i></p>	<p> DIDATTICA STRUTTURALISTICA</p> <p>EDUCAZIONE LETTERARIA: Far comprendere come gli elementi formali siano fortemente caratterizzanti nell'opera letteraria.</p> <p>Si è scelto a questo proposito il testo poetico della <i>Divina Commedia</i></p> <p>Elementi formali della <i>Divina Commedia</i></p> <p>Endecasillabi ← Terzine → A rima concatenata del tipo ababcbcdc</p>
<p><i>Fase della produzione parodica</i></p>	<p>Produrre dei testi parodici della D. C. a contenuto pubblicitario</p>
<p><i>Fase del problem posing:</i> <i>E se non?</i></p>	<p>Riflessione e negazione di ciascuna singola proprietà del testo.</p> <p>E se non fossero endecasillabi?</p> <p>E se non fossero a rima concatenata del tipo ababcbcdc?</p> <p>E se non fossero terzine?</p> <p>Si producono testi parodici alterando una proprietà alla volta</p>
<p><i>Conclusioni</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortissimo peso degli endecasillabi Nella parodia dell'opera • Forte peso della rima concatenata ababcbcdc nella parodia dell'opera • Peso relativo delle terzine <p>➔</p> <p>elemento formale è fortemente caratterizzante nella struttura di un testo poetico.</p>

allievi numerose riflessioni. Ne è emerso il fortissimo peso degli endecasillabi nella configurazione dell'opera, rilevabile ad esempio dalla semplice impossibilità di produrre una parodia strutturata in settenari, un forte peso della rima concatenata, un relativo peso delle terzine. Queste singole osservazioni prodotte dagli allievi coinvolti nel laboratorio di scrittura critica sono confluite nell'inferenza più generale secondo la quale l'elemento formale è fortemente caratterizzante nella struttura del terzo poetico

Commento generale sull'attuazione del percorso

L'esperienza didattica presentata rimanda ad un modello di insegnamento - apprendimento assai diverso da quello tradizionale non solo nel ruolo assunto dall'insegnante e dagli allievi, nelle abilità attivate, ma anche nei

costi cognitivi dell'apprendimento e nel tipo di domande ricorrenti. Ci soffermiamo inizialmente su questi ultimi aspetti citati. Come gli stessi allievi hanno rilevato se il metodo logocentrico è faticoso in quanto fa appello alla necessità di decodificare in tempi reali il messaggio dell'emittente, l'esperienza presentata risulta stimolante promuovendo una costruzione del sapere attraverso conoscenze che sono man mano comprese ed elaborate.

Le domande poi sviluppate nel percorso didattico risultano di tipo diverso e con funzione diversa da quelle ricorrenti nella pratica logocentrica di tipo tradizionale. Se quest'ultima, come evidenzia Von Foerster, si sostanzia di domande illecite di cui l'insegnante conosce già la risposta o attraverso un processo scarsamente rigoroso si attende dall'allievo la risposta che ha in mente, il metodo del problem posing ha

attivato invece delle domande reali in insegnanti ed allievi impegnati insieme alla ricerca di nuove scoperte nel sapere.

Più in generale l'esperienza di didattica strutturalistica presentata ha dimostrato il notevolissimo potenziale formativo di metodologie alternative alla lezione frontale che vengano efficacemente utilizzate anche in ambiti di utilizzazione diversi da quelli tradizionali. Non più trasmettitore del sapere l'insegnante, ma mediatore di strumenti tecniche modelli; non più riceventi, ma produttori di un sapere simbolico e critico gli allievi; le metodologie alternative possono, se efficacemente utilizzate, promuovere una scuola che attivi competenze, processi inferenziali, costruzione del sapere. Noi crediamo pertanto che la ricerca e la pratica didattica non possano che procedere in tale direzione. ■

La scuola dell'autonomia e la domanda di nuovi servizi

di *Katia Tarozzi*
Insegnante

Il 12 maggio 2001 si è tenuto a Bologna il Convegno di psicologia scolastica organizzato dalla S.I.P.A.P. (Società Italiana Psicologi Area Professionale) dal titolo "Lo sviluppo della scuola dell'autonomia: nuovi modelli di offerta psicologica".

L'intervento di una docente di scuola di base ha evidenziato la necessità di una collaborazione tra la Scuola dell'Autonomia e i Servizi Psicologici nel rispetto degli ambiti di competenza e delle scelte educative.

In qualità di insegnante di scuola elementare e di Funzione Obiettivo, incaricata dal Collegio Docenti del Circolo Didattico in cui insegno, relativamente all'area 3 denominata "Interventi e servizi per studenti", ho rilevato, nell'ambito della scuola di base, alcune richieste esplicite, ma anche implicite, provenienti dai vari attori coinvolti nel processo educativo.

L'aumento di **alunni in disagio di tipo relazionale-emotivo**, segnalati fin dalla scuola dell'infanzia, solleva prepotentemente il problema della **prevenzione educativa**, per contenere e arginare il fenomeno. Infatti, il disagio evolutivo inteso come normale e superabile difficoltà che accompagna le tappe di crescita, tende a trasformarsi in disadattamento visto

come malessere diffuso e incapacità momentanea di rispondere positivamente ai compiti evolutivi propri della specifica età, soprattutto alle esigenze della vita di relazione, proiettandosi verso l'adolescenza.

Tali bambini vengono descritti dagli "addetti ai lavori" come poco capaci di regolazione emotiva, di inibire la risposta impulsiva, di investire, organizzare, mantenere l'attenzione e lo sforzo e perciò in difficoltà di comportamento, di relazione con i coetanei. Questi indicatori richiedono un intervento individualizzato, la conoscenza e l'applicazione, attraverso uno specifico e particolare rapporto educatore - alunno, di strategie mirate e consone al problema. È fondamentale cioè intervenire sui processi riguardanti le difficoltà evolutive, finalizzandoli al superamento, Poiché, in caso contrario, restano legati all'im maturità o alla regressione.

L'inserimento sempre più consistente di **alunni stranieri** chiede un intervento specifico rispetto al **disagio di tipo sociale** che vivono le famiglie immigrate per integrarsi nel tessuto ambientale del nuovo Paese di residenza e per superare la fatica della distanza culturale; tale disagio, se non contenuto, si trasforma spesso in disagio relazionale, sia per i nuovi alunni inseriti sia per gli alunni del preesistente gruppo classe. Sembrano indispensabili alcune figure di riferimento, come *l'assistente sociale, il mediatore culturale, il pediatra, l'insegnante tutor ...*, che fungono da cerniera tra gli "ospiti" e la scuola che li

riceve, aiutando gli insegnanti a realizzare un'accoglienza immediata e visibile, a leggere il comportamento della diversità, a comprendere i punti di divergenza, a programmare e ad aggiornare i propri obiettivi a seconda della esigenza interculturale.

L'inserimento e l'integrazione degli **alunni portatori di handicap** necessita di un lavoro di équipe, organizzato e strutturato, tra specialisti del settore e professionisti della scuola, in modo che la scuola non sia legata all'emergenza, a cui si fa fronte tramite scelte di carattere eccezionale, ma sia accessibile in modo permanente agli allievi con bisogni educativi particolari.

Il Piano dell'offerta formativa scolastica (POF), che rappresenta la carta d'identità dell'istituzione scolastica autonoma, deve offrire agli insegnanti, ai non docenti, ai genitori e alle figure dell'extra-scuola precise indicazioni strategiche di carattere educativo, didattico, metodologico, organizzativo, per permettere a tutte le forze coinvolte di procedere nella direzione dell'integrazione scolastica.

I **genitori** e gli **insegnanti** avanzano richieste in quanto educatori; i primi chiedono di essere supportati nel difficile "mestiere di genitori" e si rivolgono ai docenti, i quali, in quanto "tecnici dell'educazione" sono tenuti e sentono la necessità di offrire una risposta adeguata e costruttiva. Le famiglie, cioè, avvertono l'esigenza di rispondere alle sollecitazioni della realtà sociale culturale

odierna, che da un lato proietta in una dimensione mondiale senza distanze spaziali e temporali e dall'altro fa emergere in modo ravvicinato le innumerevoli differenze di bisogni, aspettative, valori; per questo i genitori necessitano di un orientamento per pensare, riflettere, rivedere e riorganizzare la propria esperienza, confrontarsi in merito ai modelli educativi, per mettere in atto un atteggiamento di ricerca di soluzioni personali ai problemi che vivono con i loro figli.

Considerata la situazione classe in cui il docente si trova frequentemente ad operare, densa di richie-

ste legate ai diversi tipi di problematiche sopra esposte, l'insegnamento si configura sempre più come "**professione d'aiuto**", quindi gli insegnanti chiedono indicazioni per affrontare dinamiche inerenti alla gestione della classe, ossia strumenti di lavoro che li aiutino a valutare determinati tipi di problemi che gli alunni possono manifestare, a mettere in atto azioni efficaci di risposta immediata e strategie di lavoro valide nel tempo, che consentano di promuovere le capacità dei discenti e che favoriscano il "prendersi cura" delle loro difficoltà di natura soggettiva e oggettiva.

Il "prendersi cura" comporta anche aiutare i genitori a porsi in un rapporto di reciprocità con i figli, nell'ottica ancora della prevenzione primaria e della progettualità educativa.

Per rispondere a queste necessità, nel Circolo dove presto servizio, è stata individuata la figura di un **docente con competenze specifiche**, maturate grazie a corsi di specializzazione in Educazione familiare e Colloquio d'aiuto educativo.

Il suo compito è quello di fornire un servizio di consulenza educativo-relazionale per genitori ed insegnanti, di raccogliere i segnali di disagio provenienti dalle diverse realtà scolastiche e attuare strategie di intervento in collaborazione con gli esperti dell'ASL competente, di organizzare corsi con i genitori sulle tematiche educative emerse.

La funzione di questa figura si è rivelata positiva per molti aspetti:

- gli insegnanti tendono a confrontarsi più facilmente tra persone direttamente coinvolte negli stessi tipi di problemi e

accolgono i suggerimenti con un effetto e un valore educativi più sicuri rispetto allo specialista "esterno" alla scuola;

- i genitori si sentono rassicurati nel comunicare con un insegnante, che vive e sperimenta quotidianamente il contatto con gli alunni, piuttosto che direttamente con uno specialista medico, e accettano più favorevolmente un eventuale invio all'esperto;
- si mobilitano tutte le forze educative nell'ottica della **progettualità educativa**, che punta sul "sapere", sul "saper fare" ma si interroga costantemente sul "saper essere".

Da questa analisi emerge la richiesta da parte dell'istituzione scolastica di avere risposta ai bisogni educativi che si presentano attraverso la richiesta di intervento di personale qualificato in ambito psicologico, medico, specialistico ... per formare un' **équipe di competenze integrate**, in modo che il ruolo educativo divenga via via sempre più significativo ed efficace, nell'ottica anche del "bisogno di formazione per tutta la vita", essenziale al ruolo di educatore.

Tramite le figure di professionisti scolastici, docenti in servizio individuati per competenze e disponibilità, la **scuola autonoma** chiede supporto agli esperti extrascolastici, per poter realizzare un confronto continuativo di strumenti, risorse, chiavi di lettura orientate al soggetto in apprendimento e allo sviluppo delle sue attitudini e motivazioni; chiede questo supporto scegliendo, decidendo e assumendosi la responsabilità nel campo dell'istruzione, della formazione, dell'educazione. ■



La Strega Liquerizia,
Matilde, scuola di Pizzano

Nuovi modelli di offerta psicologica

di Romana Matteucci
Insegnante

L'intervento di una docente di scuola media superiore alla tavola rotonda del Convegno di Psicologia scolastica: La scuola dell'autonomia e la domanda emergente di nuovi servizi, tenutosi a Bologna il 12 maggio 2001 e, contemporaneamente in altre sedi italiane, evidenzia i bisogni dei protagonisti della scuola e li mette in relazione con i servizi psicologici offerti da specialisti nel territorio.

Il Convegno di Psicologia scolastica *La scuola dell'autonomia e la domanda emergente di nuovi servizi* ha delineato la prospettiva della formazione di un'équipe che coordini il lavoro seguendo un iter ben strutturato e rispettoso delle singole competenze.

Per focalizzare in cosa consistono i nuovi modelli di offerta psicologica che la scuola dell'autonomia può richiedere è opportuno, a mio avviso, cercare di comprendere con quale tipo di disagio la scuola oggi tende a fare i conti e quale spazio le venga attribuito per fronteggiarlo.

C'è un **disagio** evolutivo che si configura come quella normale e superabile difficoltà che accompagna la crescita degli adolescenti, connotata da processi intensi e problematici di trasformazione. Essi possono comportare di per sé un'ambivalenza quale fattore di rischio oppure diventare una

risorsa per la persona. Tale disagio, normale, nel contesto di una società complessa e differenziata come la nostra, che pone ostacoli e difficoltà nel percorso evolutivo, magari in numero troppo elevato per le capacità del soggetto, può sfociare in forme di disadattamento e devianza se non viene affrontato in modo adeguato.

Il disadattamento è un malessere diffuso e un'incapacità momentanea di rispondere positivamente ai compiti evolutivi propri dell'età, soprattutto alle esigenze della vita di relazione.

Se esso si cronicizza può sfociare in svantaggio sociale.

La devianza, infine, è una situazione strutturata di marginalità e di trasgressività sociale; essa interessa la scuola meno frequentemente, nel senso che quasi sempre i soggetti che si trovano in questo stato hanno già abbandonato il corso di studi.

La scuola, nel suo campo di competenza specifico, cioè come soggetto che contribuisce all'istruzione, alla formazione e all'educazione degli studenti, può agire sul disagio evolutivo affinché questo si trasformi in risorsa e non in fattore di rischio.

Io vedo in questa intersezione del disagio evolutivo che ha la possibilità di trasformarsi in disadattamento, se non si interviene adeguatamente e in tempo, la possibilità di intervento dell'istituzione scolastica che può offrire opportunità attraverso una rete di relazioni che partano dalla persona e che la coinvolgano nelle decisioni e nelle responsabilità che la

riguardano potenziandone, così, l'autostima.

Perciò, in un'ottica educativa la scuola, più che operare sul disagio, promuove la valorizzazione e il soddisfacimento dei bisogni e permette così ai ragazzi di avere conoscenze e competenze per affrontare con maggiore consapevolezza e migliore possibilità di successo i propri compiti evolutivi.

Mi soffermo perciò a pensare ai bisogni dei vari protagonisti della scuola

I bisogni che, come insegnante di scuola media secondaria di secondo grado e referente per l'educazione alla salute, vedo negli studenti sono:

- comprendere cosa sta loro capitando dal punto di vista evolutivo
- essere compresi e ascoltati, anche emotivamente, nei loro bisogni
- crescere scoprendo la proprie qualità e chiedere sostegno agli adulti
- gestire i conflitti
- autocontrollarsi o, quantomeno, di ricevere indicazioni in merito
- stringere relazioni significative con i coetanei
- essere aiutati a superare le difficoltà che incontrano come studenti (metodo di studio, distinzione tra abilità e capacità...)
- ricevere un orientamento adeguato in ingresso e in uscita dalla scuola media

I bisogni che vedo nei genitori sono:

- conoscere i compiti evolutivi dei figli, i loro bisogni e per soddisfarli
- conoscere modi adeguati di comunicazione e, soprattutto, di gestione dei conflitti
- conoscere i propri bisogni di genitori
- gestire l'ansia nei confronti del figlio (profitto scolastico, comportamento, futuro)
- diventare consapevoli delle proprie risorse
- confrontarsi con altri genitori

I bisogni che vedo negli insegnanti (nella relazione con studenti e genitori) sono:

- essere aiutati ad elaborare strategie per un'efficace conduzione della classe (problemi di aggressività, bullismo, iperattività, assenze strategiche, competitività, appiattimento, integrazione di extra comunitari...);
- essere aiutati nella diagnosi di difficoltà di apprendimento e nell'attuazione di strategie di recupero;
- essere supportati per i casi più problematici (sicurezza di non essere abbandonati);
- conoscere modi adeguati di comunicazione e, soprattutto, di gestione dei conflitti.

Tenendo conto di questi bisogni e considerando come finalità della scuola il portare a termine il ciclo di istruzione – formazione – educazione nel modo più soddisfacente possibile, mi pare che un servizio psicologico possa configurarsi come collaborazione alla scuola nella logica di assicurare un sistema formativo integrato per mezzo di un' équipe multidisciplinary.

sciplinary.

Il profilo di questa équipe è individuato da coloro che operano nella scuola, in base alle coordinate dettate dall'autonomia e tenendo conto delle esigenze che quella certa scuola vede declinate in un modo specifico; in effetti la scuola media superiore può presentare diversità notevolmente articolate tra le varie tipologie di Istituti, rispetto ad una maggiore uniformità dei bisogni della scuola di base.

L'istituzione scolastica, vista l'incidenza che i bisogni degli studenti e delle loro famiglie hanno nel successo del ciclo formativo, si sta attrezzando con la formazione di docenti che abbiano specifiche competenze nella relazione d'aiuto e nel supporto educativo alle famiglie.

In questo senso i C.I.C. sono un'esperienza ormai consolidata nella scuola che ha permesso di trovare risposte multiformi e molto interessanti ai bisogni di ascolto dei ragazzi e delle loro famiglie.

E tali esperti in ambito relazionale potrebbero diventare il punto di raccordo tra le diverse componenti della scuola e gli esperti extra – scolastici, coordinando le esperienze positive compiute nella scuola in questi anni con le nuove opportunità che potrebbero scaturire dal ricorso più sistematico e strutturato nell'ambito psico – pedagogico.

La logica, a mio parere, dovrebbe essere quella di realizzare un gruppo di supporto al lavoro docente con funzioni di confronto sugli strumenti attuati o da attuare per rispondere ai bisogni specifici dei protagonisti della scuola.

In tal senso gli esperti in ambito psico – pedagogico potrebbero offrire ad essa un repertorio prezioso di conoscenze, di studi, di ricerche e di competenze, mentre

i docenti, a loro volta, potrebbero fornire agli esperti i risultati del loro declinare la teoria nell'agire quotidiano orientato alla valorizzazione delle persone a all'incoraggiamento.

L'iter della collaborazione potrebbe prospettarsi in questo modo:

- individuazione di un problema nell'area dei bisogni del docente, dello studente o del genitore;
- discussione negli organi scolastici competenti per definire il problema e individuare possibili soluzioni.
- confronto con l'équipe sulla definizione del problema, sulla proposta di modalità di soluzione e sulla valutazione dell'intervento;
- elaborazione dell'intervento;
- valutazione dell'efficacia dello stesso.

Questo confronto dovrebbe avvenire senza subordinazione da parte dei diversi professionisti in campo, nell'ottica della collaborazione e della ricerca, evitando così alcuni pericoli:

- deleghe da parte degli insegnanti esposti al rischio di investire l'esperto del problema senza aver elaborato strategie educative di propria competenza;
- tendenza dell'esperto ad accettare questa delega investendosi del problema;
- tendenza a non elaborare e produrre ricerche psico - educative di alto profilo facendo scadere il ruolo dello psicologo a puro interventismo.

Lo scenario che si delinea appare quindi molto articolato e interessante nell'ottica di una stimolante collaborazione.

Ricordi di scuola, ricordi di vita

di Gino Alighieri
Insegnante

Abbiamo ricevuto materiali provenienti dal baule dei ricordi di un maestro di trenta anni fa. Li abbiamo trovati di straordinaria attualità e li proponiamo per una riflessione anche alle nuove generazioni di docenti.

Nulla si improvvisa nel campo dell'educazione. Quello che si ottiene è frutto di un lavoro lungo, costante, profondo. A volte, questo frutto supera per bellezza e sostanza ogni previsione. Non mi ero mai proposto, infatti, di condurre i "miei bambini" a scrivere poesie.

Sarebbe assurdo pianificare una cosa del genere.

Guidare la scolaresca alla conquista di una visione umana e poetica del mondo, questo sì, era nei miei piani.

Ogni giorno abbiamo sentito la gioia di vivere, di comprenderci, di volerci bene; e ci siamo lasciati con un reciproco senso di gratitudine per esserci donato qualcosa: un poco del nostro amore, della nostra umanità.

Nei nostri viaggi immaginari attraverso lo spazio abbiamo ammirato in silenzio la Terra che rimpiccioliva gradatamente fino ad apparirci un puntino luminoso nell'immenso. Siamo stati afferrati da attimi di smarrimento, ma poi abbiamo provato stupore, consapevolezza, gioia e orgoglio di essere uomini. Di ritorno nell'aula, ci guardavamo in viso commossi e sentivamo che l'uomo della strada, il negro e il pellerossa, gli alberi del giardino e della foresta, gli animali della casa e del bosco, i mari e i ruscelli, le

montagne e i sassi avevano qualcosa di noi e noi abbiamo qualcosa di loro.

Abbiamo sofferto e gioito della pena e della letizia degli altri, e il nostro amore, cresciuto a dismisura, si è levato alto nel cielo e diffuso come un canto.

Questo fin dalla prima classe, fin dai primi giorni di scuola.

Quando all'inizio della terza – dicembre 1969 – Isabella scrisse la prima poesia, diede l'avvio a un movimento già maturo, con mia gradita sorpresa, nell'animo degli alunni.

Fu un'esplosione: la "vocazione poetica" si diffuse rapidamente a tutta la classe. Divenne per l'intero anno una delle occupazioni preferite della "attività libera".

E il maestro? In quale misura è presente in questi lavori?

Se l'apporto indiretto è stato notevole, quello diretto è stato minimo.

Il maestro si è limitato a esaminare i lavori, a consigliare di rivedere alcune parti, a concordare col "piccolo poeta" la metrica del verso.

Una metrica, come si noterà, libera da ogni schema convenzionale, basata sulla musica delle parole, sui sentimenti sui fattori psicologici che il bimbo sente per intuito.

Di una sola cosa il maestro non è stato avaro: l'incoraggiamento. Un aiuto costante fatto di rispetto per la personalità dell'alunno e di gratitudine per la sua opera.

Riportiamo a pagina 28 alcuni dei "tentativi poetici" più riusciti.

Ai miei alunni

Questa raccolta, che vi presenta tutti con le vostre composizioni più riuscite, segna una tappa importante sul nostro cammino verso la conquista di una sentita umanità.

Ma non è, in fondo, che un punto di partenza.

Mi pare di sentirvi: "E' giusto che sia così".

Sì, più si sale, più l'orizzonte si allarga, più dura diviene la conquista; ma per questo anche più densa di interessi e di fascino.

Continueremo dunque a "fare poesia"?

Non è questo il nostro problema; voi lo sapete bene.

Non ci siamo mai posti problemi di questo tipo.

La poesia è nata spontanea, come bisogno di esprimere i sentimenti che sbocciavano sempre più puri e intensi nel cuore della classe e di ciascuno di noi.

Approfondire, affinare, rendere sempre più splendidi idee e sentimenti: questo, mi pare, è il nostro compito.

Ciascuno di voi si esprimerà poi nella forma che gli sarà più congeniale, in piena libertà, come sempre.

Una cosa è certa: tutti avete dimostrato di spaziare in una dimensione umana che onora l'infanzia.

Vi ho considerato "bambini uomini" e avete dimostrato pienamente di esserlo. Noi, "uomini bambini", vi siamo grati per quello che avete fatto. Grazie.

*Il vostro maestro
Gino Alighieri*

Un giorno

*Un giorno sarò vecchio
E ricorderò le nubi e il sole
Del cielo della mia infanzia.
Un albero ritornerà ad aprirsi
E mille scoiattoli salteranno nel
bosco
A scoprire aiuole di fiori odorosi,
che guardano stupiti un bimbo
in mezzo alla sua infanzia.*

Luci bianche

*Nella notte scendono
Luci bianche dal cielo
Nella mia città.
Mi affaccio alla finestra,
vedo alberi sorridere
E nel mio cuore
C'è la gioia
Che si era persa
Nell'aria.*

Rosa spaurita.

*Una rosa dorme.
Io la guardo
Vorrei coglierla,
Ma la rosa
Si sveglia
Spaurita.*

Quadro di ricordi

*Un fischio lacera la nebbia
Un treno passa per i campi
Della mia infanzia.
Sono luci che volano
E mi fissano lontano
In un quadro
Dipinto di ricordi.*

Gocce di rugiada

*Un lago circondato d'alberi,
gocce di rugiada scintillano
sulle foglie al sole.
Un bimbo si ferma all'incanto:
afferra la gioia e insieme
avanzano verso l'orizzonte.*

Ritornano

*Un gesto
Una parola
Un sorriso di bimbo
Non so perché
Ritornano dal paese
Dove sono nato.
Sembrano bambini
Che tornano dalla mamma
Dopo un lungo viaggio.
Vengono a salutarmi
E quando gioco
Mi fanno compagnia.*

Il kit dell'insegnante:

fare lezione in classe con l'aiuto delle nuove tecnologie

di *Alessandro C. Candeli*
IRRE Emilia-Romagna

Uscire dalla propria aula e portare gli studenti nel laboratorio d'informatica è un'esperienza che molti docenti considerano ancora come estranea. Occorre muoversi verso una maggiore integrazione del computer nelle normali attività di classe, al pari degli altri strumenti e sussidi didattici.

Da qualche anno, sempre più scuole si sono dotate di laboratori informatici bene attrezzati e, meno spesso, ben gestiti. **Pochi** insegnanti e pochissimi assistenti hanno contribuito a mantenerli vivi e attivi e **sono in grado di coinvolgere nell'attività di laboratorio anche le loro classi.** L'ampia produzione di buoni ipertesti, ad esempio, resta a testimoniare un buon uso delle attrezzature e ha veramente introdotto cambiamenti significativi nell'esperienza scolastica di docenti e studenti.

Il fenomeno è lodevole e merita il più ampio riconoscimento e deve



ampliarsi, tuttavia è **innegabile che la gran parte dei docenti è rimasta pressoché estranea a questi cambiamenti** e non sarà certo il solo potenziamento dei laboratori o la loro moltiplicazione a scuoterli da questa estraneità. Uscire dalla propria aula e portare gli studenti nel laboratorio d'informatica è un'esperienza che molti docenti considerano come estranea ai loro doveri e percepiscono con un certo timore anche se riconoscono che l'uso dei computer potrebbe introdurre elementi didatticamente interessanti e positivi.

Che cosa fare, allora, per coinvolgere la grande maggioranza dei refrattari? Certamente non bastano circolari esortative, né altri "corsi di alfabetizzazione informatica" né l'apertura di un secondo o di un terzo laboratorio informatico. Se si vuole sperare di passare da un coinvolgimento attivo di un docente su mille a quello di uno su cento e, gradualmente, ad un numero sempre maggiore, è **necessario muoversi in una direzione nuova.**

Bisogna integrare maggiormente il computer nella normale attività quotidiana che si svolge pur sempre nelle normali aule con una normale classe: gli scolari seduti nei loro abituali banchi e l'insegnante dietro la sua cattedra. E' necessario che il contesto abituale e rassicurante resti il più possibile immutato. Negli ultimi tempi ci sono stati anche troppi cambiamenti percepiti come discutibili se non dannosi e gli ottimisti pensano che il peggio debba ancora arrivare.

Il computer deve entrare in aula in punta di piedi e farsi notare il meno possibile. Deve **integrarsi con i libri di testo e rendersi utile come una superlavagna** che il docente usa quando ne ha bisogno per rendere più efficace la lezione. Soltanto quando queste condizioni saranno rispettate, anche i docenti più timorosi e refrattari potranno prenderlo in considerazione senza ostilità o apprensione, sempreché si riveli realmente utile ed efficace. Che cosa occorre predisporre per consentire l'ingresso discreto in aula dell'*Intruso*?

Ecco un elenco essenziale di risorse, disposte in ordine crescente per importanza:

- ❖ uno o più carrelli su ruote che contengano:
 - un videoregistratore
 - un televisore di grandi dimensioni dotato di buoni altoparlanti come quelli dei bar
 - un computer portatile dotato di
 - scheda di rete in grado di collegarlo via cavo alla rete LAN della scuola (vedi progetto SCUO-LAN)
 - scheda grafica in grado d'inviare il segnale allo schermo televisivo
 - un lettore di CD-ROM
- ❖ una presa elettrica e una presa di rete in ogni aula per collegare il computer sul carrello alla rete locale della scuola (LAN)
- ❖ una rete LAN della scuola com-

posta di un server, in grado di gestire i servizi essenziali interni ed offrire un accesso permanente, sufficientemente veloce e affidabile (ADSL), alla rete INTERNET (vedi progetto SCUOLAN)

- ❖ un numero di assistenti, proporzionato alle dimensioni della scuola, in grado di
 - mantenere in efficienza la rete e i *carrelli*,
 - trasportarli nelle aule e attivarli al momento del bisogno
 - aiutare i docenti a superare le difficoltà tecniche.

L'insegnante che disponesse delle risorse elencate sopra potrebbe decidere d'integrare, di quando in quando e senza spostarsi dall'aula abituale, le proprie lezioni anche con l'uso di materiale multimediale registrato su nastro video o depositato sul server proxy della rete LAN della scuola (vedi progetto SCUOLAN). Potrebbe trattarsi di una simulazione di esperienze in ambito scientifico, della ricostruzione virtuale di un ambiente o di un evento storico o anche della più semplice collezione di pagine WEB raccolte e sele-

zionate per illustrare con più efficacia e ricchezza di documentazione un argomento presentato in modo stringato sui testi in uso. Ormai il **materiale** presente nelle pagine WEB d'INTERNET è ricco, molto vario, spesso di **buona qualità** ed in continua rapida espansione, tuttavia, per essere utilizzato al meglio durante una lezione in classe **dovrebbe essere selezionato e ordinato prima di tenere la lezione**. Si tratta, insomma, di "preparare la lezione" come, del resto, si fa abitualmente per le tradizionali lezioni fondate sull'uso di testi. C'è, tuttavia, un vantaggio considerevole nel preparare e depositare sul server della scuola il materiale di una lezione multimediale: può essere usato più volte nel corso del tempo, così com'è o con aggiornamenti, e può essere utilizzato da più docenti che lo integreranno con la propria voce e con riferimenti ai testi in uso e all'attività già svolta in classe. **La preparazione sul computer di una lezione può essere utilmente opera di un piccolo gruppo di docenti**, volendo, e può andare ad arricchire un piccolo patrimonio di risorse educative condivise, senza peraltro impedire a ciascun insegnante di servirsene in modo

personale, secondo le diverse necessità didattiche che le diverse classi impongono. **La fatica ed il tempo dedicato alla preparazione di una lezione multimediale appaiono ampiamente proporzionati ai vantaggi** che se ne ricavano in termini di efficacia didattica e capacità di coinvolgimento degli studenti. Per questa ragione i dirigenti scolastici dovrebbero avere la lungimiranza di favorire in ogni modo l'attività dei docenti disposti ad intraprendere questo percorso

- cablando la scuola alla prima occasione di restauro dell'edificio o di disponibilità di fondi ed
- esentando i docenti coinvolti in questo tipo di attività da altri carichi e compiti meno importanti.

Chi pensasse di risolvere il problema con l'attribuzione ad alcuni docenti "più disponibili" del compito di preparare lezioni multimediali con l'uso della rete sbaglierebbe. Appioppare un carico aggiuntivo ai *soliti noti* mancherebbe **l'obiettivo principale** che non è quello di disporre di una piccola biblioteca di lezioni multimediali ad uso di pochi, ma **di favorire l'ingresso graduale del computer in aula e di farlo convivere con la grandissima parte di quei docenti che, fino ad ora, lo hanno rifiutato**.

Cablate fratres, verrebbe da dire, senonché ormai cominciano a diffondersi reti, affidabili e non troppo costose, che si servono di onde radio anziché del vecchio cavo di rame per smistare le informazioni fra le varie postazioni della rete. Si tratta appunto di "reti senza fili" o, come si dice, **WIRELESS**



Il Piano nazionale cinema dell'IRRE

Quale modello di formazione?

di *Michela Costantino*
IRRE Lazio

Un bilancio, a conclusione della prima annualità del Piano nazionale cinema, promosso dal Ministero della Pubblica Istruzione, Coordinamento della Formazione degli Insegnanti, dall'IRRSAE del Lazio in collaborazione con l'Università degli Studi di Roma Tre, Dipartimento della Comunicazione Letteraria e dello Spettacolo e il G.I.L.A.S

In tutte le regioni è stata completata la prima annualità del *Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola*, dilatata nei tempi di realizzazione. In molte regioni lo svolgimento del percorso nell'anno solare 2000, con il conseguente accavallamento su due anni scolastici (1999-2000 e 2000-2001), ha comportato dei problemi allo sviluppo del Piano, cui si sono aggiunte le difficoltà apportate dal recente dimensionamento delle scuole, con smembramenti e nuovi accorpamenti di istituzioni scolastiche. Gli IRRSAE, inoltre, hanno avviato la fase regionale in momenti diversi, anche a distanza di non pochi mesi l'uno dall'altro. La seconda annualità che si realizzerà nel periodo settembre 2001 - ottobre 2002, sarà finalizzata all'approfondimento dei contenuti e al consolidamento delle competenze negli oltre mille docenti, di tutte le aree disciplinari, delle 516 scuole di ogni ordine e grado del campione nazionale già individuato per la prima annualità e alla diffusione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo

anche nelle scuole in rete o in rapporti di collaborazione con quelle del campione stesso.

Si manterrà la stessa articolazione del primo anno in fasi a carattere nazionale e regionale e, all'interno di quella regionale, si realizzeranno corso unitario (di fondazione teorica, comune a tutti i docenti), moduli operativi (per gruppi di docenti corrispondenti ai diversi ordini e gradi) e laboratori di sperimentazione didattica nelle classi, con la stessa scansione dei moduli in unità dedicate alla teoria, alla metodologia, alla progettazione dei laboratori, alla verifica e al feedback dopo i laboratori; saranno potenziate le attività dei laboratori e la loro progettazione didattica, e incrementati i momenti comuni di confronto sulla didattica e la cooperazione formatori-docenti. Anche nel secondo anno l'intero sistema di formazione e sperimentazione sarà accompagnato da un programma di monitoraggio e valutazione (Cfr. l'articolo della stessa autrice *La didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nel Piano Nazionale realizzato dagli IRRE*, pubblicato nel numero precedente)

Docenti in formazione e formatori, in partnernariato, attiveranno la sperimentazione di curricula effettivamente praticabili nelle scuole.

Si valorizzerà il momento della ricerca, già emerso nel corso del primo anno: la fase regionale della seconda annualità si configurerà come percorso integrato di formazione/autoformazione, ricerca e sperimentazione.

Si tratta di un progetto di notevole complessità sia per la sua architettura, sia per la dimensione nazionale che implica il coinvolgimento, l'intervento e l'interazione di molteplici soggetti a più livelli e richiede quindi un efficace coordinamen-

to scientifico e organizzativo.

Il Piano, pensato prima della sperimentazione dell'autonomia, trova un terreno fecondo e nuovi impulsi nella cultura dell'autonomia e nelle possibilità da essa prospettate: la flessibilità organizzativa e didattica, l'ampliamento degli spazi per la progettualità e la ricerca, l'integrazione della scuola con altre realtà formative del territorio.

Attraverso il percorso indicato, il Piano intende favorire un clima di cooperazione sia tra gli insegnanti in formazione al loro interno, sia tra i formatori (professori e ricercatori universitari, esperti di Associazioni culturali, ricercatori IRRSAE) e gli insegnanti, promuovendo una fruttuosa interazione tra le loro professionalità, tra il ruolo tecnico-scientifico degli esperti e la funzione propriamente didattica degli insegnanti: il Piano prevede che, nei moduli operativi, formatori e insegnanti (di scuole diverse) coinvolti nel processo collaborino per progettare percorsi didattici interdisciplinari, flessibili e articolati, per elaborare proposte metodologiche, per predisporre materiali didattici, criteri e strumenti di verifica per gli alunni e per l'osservazione continua del proprio percorso. Prevede anche che, nei laboratori didattici, formatori e insegnanti (della stessa classe) collaborino per sperimentare con gli alunni quanto precedentemente ipotizzato e progettato nei moduli.

Il docente, in particolare, ha la funzione specifica di mediare tra sapere esperto e alunno in formazione, organizzare situazioni di apprendimento motivanti per provocare interesse e tensione conoscitiva, per coinvolgere degli alunni nella costruzione delle conoscenze e dei significati e condurli a leggere e interpretare la realtà.

All'interno delle diverse comunità

di pratiche previste dal progetto (corso unitario, moduli operativi, laboratori didattici), le relazioni e interazioni tra docenti e formatori, tra i docenti stessi al loro interno, tra formatori, docenti e studenti si modificano a seconda che si passi dal corso unitario ai moduli operativi e ai laboratori; questi ultimi divengono luogo di parternariato autentico in quanto mettono in gioco un formatore e due docenti di discipline diverse all'interno di una classe o di un gruppo classe, a differenza sia del modulo operativo dove un formatore interagisce con circa 12 docenti dello stesso segmento scolastico, di ogni ambito disciplinare, sia del corso unitario dove un formatore entra in relazione con circa 50 insegnanti di scuole di ogni ordine e grado.

Il progetto pertanto si sviluppa provocando una pluralità di azioni, relazioni ed interazioni formative, che talora si irradiano nelle scuole coinvolgendo altri insegnanti e altre classi. La documentazione raccolta testimonia che in non pochi casi l'attività dei docenti referenti si è avvalsa anche del confronto, della discussione con altri docenti nelle articolazioni spontanee e/o formalizzate della propria comunità scolastica (gruppi di lavoro, commissioni, dipartimenti, area di progetto, consiglio di classe..), dove la formazione e l'autoformazione avvengono per interscambio e per contatto. In alcune scuole, i docenti referenti cooperano effettivamente con il proprio consiglio di classe; in altre, oltre al laboratorio finanziato con fondi del M.P.I., è stato attivato un secondo laboratorio finanziato dalla scuola stessa. In altre ancora, i referenti, con la collaborazione di colleghi, hanno promosso iniziative di vario tipo, per gli insegnanti o per i ragazzi, sulla didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo.

Nelle attività di laboratorio previste dal Piano, che spesso, soprattutto nella scuola dell'obbligo, si prolungano nel lavoro didattico interno

alla classe, l'interazione docenti-alunni, docente-docente, produce autoformazione e stimola la ricerca di metodologie e strumenti didattici.

Nel Piano la formazione si intreccia con la sperimentazione sul campo, cercando di collegare la qualità del percorso formativo dei docenti con la ricaduta sull'esperienza degli alunni in termini di miglioramento del rapporto con lo studio, di motivazioni, di acquisizione di competenze. I percorsi didattici ipotizzati, gli obiettivi, le metodologie, i contenuti, i materiali e gli strumenti elaborati sono sperimentati con gli alunni, per verificarne la rispondenza o meno nella realtà concreta della classe.

Anche alla luce del Progetto nazionale di ricerca sul monitoraggio della formazione degli insegnanti, realizzato dal MPI e dal sistema IRRE, è opportuno sviluppare alcune considerazioni.

Il Piano si è rivelato finora una efficace esperienza di collaborazione interistituzionale, mostrandosi adeguato, per modalità e contenuti, ai bisogni e alle aspettative dei docenti e proponendo un percorso di formazione efficace sul piano culturale e sul piano professionale: ha legato il rinnovamento metodologico-didattico a quello dei contenuti e ha favorito la collaborazione tra professionalità diverse, promuovendo la ricerca metodologica e la valorizzazione delle vocazioni personali.

Ne è scaturita la proposta di un modello sfaccettato di formazione in cui si apprende in più comunità di pratiche e si intrecciano sinergicamente formazione strutturata (quella generalmente prevista), formazione meno strutturata (fondata sullo scambio tra docenti, sulla riflessione relativa all'attività didattica, al rapporto tra teoria e prassi didattica, sulla comprensione dei processi didattici), autoformazione, ricerca e sperimentazione.

Il Piano delinea nuove prospettive per la formazione: suggerisce un

modello complesso e articolato di formazione, sperimentazione e ricerca a carattere partecipativo, che mira a promuovere la costruzione di un ambiente culturale generoso di motivazioni e di relazioni e a configurare la scuola come luogo di valorizzazione degli insegnanti, laboratorio di sviluppo professionale, in cui i docenti possano trovare l'opportunità di costruirsi un proprio percorso professionale e realizzare pienamente la propria professionalità.

Rimangono tuttavia alcune ombre. Oltre alla opportunità di conseguire una maggiore uniformità tematica e metodologica a livello nazionale e alle ragioni che hanno portato a dilatare la prima annualità, rimangono aperti, tra gli altri, il problema della certificazione delle competenze degli insegnanti e quello dei tempi della formazione.

Relativamente a quest'ultimo, è bene sottolineare che il diritto ad una formazione efficace unitamente al bisogno di vivere pienamente e con dignità la funzione di insegnante implica, accanto ad altre condizioni, anche luoghi e tempi opportunamente scelti. Non è possibile relegare la formazione nelle ore pomeridiane, seguire corsi di aggiornamento e formazione in modo convulso, in congestione con tante attività e carichi di lavoro, notevolmente aumentati nella scuola dell'autonomia.

L'anno o periodo sabbatico è una aspirazione ampiamente diffusa tra i docenti e anche il Ministro della Pubblica Istruzione, Tullio De Mauro, intervistato (aprile 2000) nell'ambito del progetto nazionale di ricerca sul monitoraggio della formazione degli insegnanti, ne ha ipotizzato l'estensione dal mondo accademico alla realtà della scuola, a tutti i livelli di istruzione.

La fruizione del tempo della formazione deve essere piena e gratificante, solo così si possono incrementare i valori della formazione stessa.