

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

Anno XXI n.5
Settembre - Ottobre 2002

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	Direttore editoriale
Franco Frabboni	Armando Luisi

Comitato di redazione:

N. Arcangeli, G.L. Betti, A. Candeli, F. Frabboni, M.C. Gubellini, A. Luisi

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:
innoedu@irreer.it

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

2 I piani di studio personalizzati

di *Franco Frabboni*

▼ Area politico-istituzionale

5 Il SIAS - Servizio Irre per l' Autovalutazione delle scuole

di *Armando Luisi*

▼ Area pedagogico - culturale

7 Individuazione degli epistemi nell'area tecnologica: un percorso verticale per la definizione delle competenze

di *Giuliano Ceré*

10 Il lavoro sul testo come parte integrante del processo di scrittura

di *Anna Bonora e Paolo Senni*

12 Le associazioni degli insegnanti: ambienti professionali e culturali per la scuola dell'autonomia

di *Giuliana Santarelli*

14 Musica e infanzia

di *Sonia Simonazzi*

▼ Area didattico - professionale

15 Progetti, scambi e azioni europee nelle scuole della regione Emilia Romagna dal 1996 al 2000

di *Maria Teresa Bertani e Duilio Peroni*

18 Nel mare di non è - Un percorso interculturale realizzato in una scuola dell'infanzia

di *Marina Ghinolfi*

20 Progettazione partecipata a scuola: dalla mappa ai cortili scolastici

di *Ottavia Muccioli*

21 Bookland - Un gioco didattico per inoculare il virus della lettura

di *Marco Frangini*

23 Progetto Fahrenheit 451

di *Rosanna Bonafede Gardini*

25 Luci e ombre nel ruolo delle funzioni obiettivo

di *Paolo Senni*

28 Aquilapapera - Alcune note su un itinerario di creatività linguistica

di *Anna Bonora e Paolo Senni*

▼ Esperienze e strumenti

29 Tirocinio all'IRRE E.R.

di *Susan Rother e Alessandro Franchini*

▼ Istituzioni educative nel tempo

31 Note sulla scuola in Italia nell'età della Controriforma

di *Gian Luigi Betti*

Associato Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 25 novembre 2002

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 Franco Frabboni
Presidente
IRRE Emilia Romagna

I piani di studio personalizzati

La personalizzazione dell'apprendimento, sollecitata dalla commissione ministeriale, implica la predisposizione di percorsi didattici ritagliati concretamente sui livelli di competenza (cognitiva e metacognitiva) di ciascuno.

1.
Per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria di 1° grado riformate le Indicazioni nazionali della Commissione di esperti ministeriali, guidata dal collega Giuseppe Bertagna, raccomandano - con valore orientativo - specifici *Piani delle attività educative personalizzate* (per la scuola dei bambini della seconda infanzia) e *Piani di studio personalizzati* (per gli scolari della terza e della quarta infanzia). Come dire, a baricentro dei processi di insegnamento-apprendimento sta la *personalizzazione* dei curricoli scolastici. Recita la Commissione: "i docenti sono tenuti a progettare la contestualizzazione dei vincoli nazionali /(*i Piani di studio*)/ nella realtà personale di ciascun allievo /attraverso/la figura del docente-tutor che segue gli studenti per l'intera durata di ogni grado scolastico. /.../ Un docente dell'équipe pedagogica di ogni gruppo classe si incarica di coordinare l'azione didattica dei colleghi e di accompagnare ogni allievo per l'intera durata dei diversi gradi di scuola nella costruzione del suo *Piano di studio personalizzato* (in collaborazione con la famiglia). Come tutor, svolge nei confronti degli studenti funzioni costanti di *counseling, coaching e holding*".

2.
Dunque, la scuola della Riforma alza il sipario e dà voce "ufficiale" alla *personalizzazione* degli itinerari formativi: quindi, alla prospettiva pedagogica di una scuola a *misura* della sua utenza, rispettosa degli *stili cognitivi* dei suoi allievi. Aggiungiamo qualche riga di riflessione e di progettazione didattica nei confronti dei *Piani di studio personalizzati*, anche per evitare che il loro auspicato ingresso *obbligatorio* tra le pareti scolastiche, tramite la figura del docente-tutor, non riproduca - sotto altro nome - pratiche didattiche vuoi "camuffate" di badantato e di assistenza consolatoria verso gli allievi che presentano forti ritardi cognitivi o elevate cifre di insofferenza alla vita scolastica, vuoi "travestite" di psicologismo affettivo nei confronti del gruppo-classe (un tutor con il compito di voler bene agli allievi giudicati più sfortunati e bisognosi di maggiore attenzione e calore educativo).

Per sfuggire al possibile "snaturamento" di questa potenziale nevralgica figura per il *gruppo-classe*, intendiamo qui richiamare le finalità formative ineludibili che stanno nel mirino di una Pedagogia e di una Didattica intitolate alla *personalizzazione* degli itinerari dell'istruzione scolastica.

3. La finalità pedagogica

È principalmente sul palcoscenico della *classe* che è possibile dare "cittadinanza" pedagogica alle procedure di insegnamento-apprendimento ritagliate *a misura cognitiva* del singolo allievo/a: di conseguenza, dare presenza e voce ai *Piani di studio personalizzati*. Dunque, la *classe* come luogo formativo nel quale i docenti dovrebbero condividere questa pratica didattica, perché in grado di rispet-

tare scrupolosamente gli *stili di apprendimento* della variopinta popolazione scolastica.

I *Piani di studio personalizzati* vanno introdotti e praticati quando la particolare complessità dei *contenuti* reclama strategie di ottimizzazione cognitiva: sia per le "difficoltà" presenti in alcune parti disciplinari (*unità didattiche*), sia per le differenti "altimetrie" disegnate dai rendimenti cognitivi degli allievi.

In altre parole, *personalizzare l'apprendimento* significa predisporre i percorsi di insegnamento sulle modalità di comprensione, interpretazione, di analisi-sintesi e di intuizione-invenzione del singolo allievo/a. In metafora, significa "cucinare" didatticamente le conoscenze di base in modo che siano masticabili e digeribili da ciascuno scolaro e, conseguentemente, significa mettere sul tavolo della formazione scolastica un'istruzione sia al *passo* dei tempi-ritmi di apprendimento di ciascuno scolaro/a, sia *in sintonia* con i suoi registri linguistici (ristretti e/o elaborati) e con le sue strutture logico-formali (concrete e/o astratte, analitiche e/o sintetiche, induttive e/o deduttive et al.).

Personalizzare i Piani di studio non significa progettare e promuovere itinerari di *insegnamento* "singolarmente" assistiti su ogni allievo/a (certo auspicabili, ma impraticabili in classi di venti scolari), ma piuttosto allestire didatticamente la classe per gruppi a livello, omogenei per rendimento cognitivo (*streaming*) oppure per gruppi misti, eterogenei per rendimento cognitivo (*mastery learning*). Il docente ha il compito (quando intende *personalizzare* i molteplici sentieri dell'insegnamento-apprendimento) di predisporre - per i singoli gruppi - *differenziati* contenu-

ti di conoscenza (*unità didattiche*) quanto a registri *linguistici* e a paradigmi *logico-formali*. Assicurando nel contempo sia *flessibilità* ai tempi-ritmi dell'apprendimento, al fine di renderli il più possibile aderenti alla velocità cognitiva dei singoli scolari (c'è chi è "scattista" e chi è "fondista" nell'assimilare-interiorizzare le conoscenze), sia diffuse *cifre relazionali* generate dai meccanismi interattivi di scomposizione-ricomposizione dei gruppi (gli allievi devono potere passare con grande permeabilità da un gruppo all'altro).

4. La finalità didattica

L'introduzione nella vita della *classe* di *Piani di studio personalizzati* è possibile a condizione di dare via-libera alla *Didattica delle classi eterogenee*. Questa (che sigleremo *Dce*) richiede procedure di insegnamento dagli elevati coefficienti di *personalizzazione* (attenta, cioè, ai livelli-capacità e ai tempi-modalità di apprendimento di ogni allievo/a), pur assicurando - nel contempo - dinamiche e "visuti" di *classe* ricchi di contrappunti emotivo-affettivi ed etico-sociali attraverso le naturali dinamiche di *gruppo*.

La *Dce* si occupa delle strategie formative da attivare in *classe* e mira al doppio traguardo pedagogico della *socializzazione* e dell'*apprendimento*.

La *Dce* sconfessa (e nega) due postulati.

La prima tesi. È una "truffa" pedagogica il postulato fondato sul principio dell'insegnamento-apprendimento *contestuale* e *simultaneo* per tutti gli allievi di una classe.

La seconda tesi. È un "pregiudizio" ideologico il postulato fondato sul principio, conseguente, che *differenziare* (con procedure *personalizzate*, per gruppi a livello o misti) il percorso che porta alla conquista delle conoscenze è un'operazione di discriminazione,

selezione, ghetizzazione degli allievi.

Noi patrociniamo con forza, invece, la pratica - in *classe* - di procedure metodologiche articolate su gruppi *temporanei*, omogenei o eterogenei per profitto scolastico, al fine di porre i docenti nelle condizioni di potere promuovere procedure di *istruzione personalizzata*, ritagliate concretamente sui livelli di competenza (cognitiva e metacognitiva) di ciascun allievo.

La *Dce* va accolta a una condizione: i gruppi degli allievi devono restare effimeri, temporanei, mobili. Il che significa respingere con forza ogni tentazione di un loro irrigidimento-pietrificazione in modelli fissi, immutabili, permanenti.

Per sgombrare ulteriormente questo terreno da possibili fraintendimenti metodologici rinforziamo il concetto con un no fermo, un si con riserva e due si convinti.

No fermo ad una *Dce* che pratichi la sola procedura dei gruppi a livello attraverso la divisione degli allievi in *classi disciplinari* gerarchizzate per rendimento (la *classe scolastica* A, B, C, etc. di matematica, scienze, lingua straniera, e così via).

Si con riserva ad una *Dce* che pratichi la sola procedura dei gruppi a livello attraverso il modello pedagogico del *setting*: gruppi a livello fissi e gerarchizzati (il *gruppo* A, B, C, etc.) per le materie più ostiche all'interno dell'*aula-classe*. La temporalità del *setting* è annuale, ma gli allievi godono sempre della possibilità di transitare da un *gruppo* all'altro in rapporto alla modificazione del loro rendimento scolastico.

Si convinto ad una *Dce* che pratichi la procedura dei gruppi a livello ogniquale volta si debbano affrontare le *unità didattiche* più selettive delle singole materie. È il modello pedagogico dello *streaming*, strategico e temporaneo per la *personalizzazione* dei nuclei strutturali più complessi e ostici presenti nelle

single aree disciplinari.

Si convinto, infine, ad una *Dce* che faccia tutt'uno con la pratica del *mastery learning*, che prevede la formazione iniziale di gruppi eterogenei per poi promuovere i gruppi a livello soltanto per le fasi di "recupero": dopo che la valutazione formativa (in itinere dell'*unità didattica*) abbia documentato l'esistenza di allievi bisognosi di ritornare - per via delle loro vistose lacune cognitive - sui contenuti precedentemente affrontati tramite la costituzione di "gruppi-recupero", per l'appunto a livello.

Questo triangolo dei no, dei ni, dei si ci sembra illustri compiutamente teoria e prassi della *Dce*.

5.

Sullo sfondo dei *Piani di studio personalizzati* sta una scuola che sta dalla parte del *soggetto che apprende*. Finalità possibile - questa - a patto che l'insegnamento del docente si tramuti in *apprendimento* per lo scolaro/a. A partire dagli allievi handicappati, che chiedono con maggiore forza (e diritto) il rispetto della loro "diversità": sia dei loro *alfabeti antropologici* - in termini di bisogni, motivazioni, interessi, aspettative, utopie (generati dalla loro appartenenza sociale e culturale) - sia dei loro *alfabeti cognitivi*, in termini di registri linguistici, congegni logico-formali, potenzialità creative.

La *classe* che mira ad una integrazione compiuta dell'handicappato (perché impegnata ad assicurargli elevati coefficienti di socializzazione e di istruzione, di integrazione comunitaria e di alfabetizzazione primaria e secondaria) non può non esporre quotidianamente sul suo portone di ingresso la *bandiera didattica* intitolata alla *personalizzazione dell'apprendimento*.

Salutiamo ed esprimiamo stima e amicizia al nuovo Direttore regionale dell'Istruzione

A nome del Consiglio di amministrazione, del Direttore, del Comitato tecnico-scientifico, dei ricercatori, del personale amministrativo dell'*IRRE/ER* rivolgo le più vive felicitazioni alla professoressa Lucrezia Stellacci per l'alto incarico ricevuto dal Ministro dell'istruzione a *Direttore regionale dell'istruzione*.

I sentimenti di stima nei confronti del "neodirettore" scolastico della nostra Regione provengono dall'apprezzamento per la sua riconosciuta figura di *studiosa* nell'ambito legislativo e pedagogico-didattico, nonché di *attenta sentinella* dei diritti e dei doveri di tutti coloro che popolano il mondo della scuola (studenti, insegnanti, dirigenti, genitori).

Dunque, un'ottima scelta è stata fatta per guidare la "vettura" scolastica dell'Emilia-Romagna.

Su questa vettura siede anche l'*IRRE/ER*. Al nostro Istituto sembra spettare il compito di fungere da passerella (in un "sistema-rete" nazionale e locale) tra il *centro* e la *periferia*, nonché tra le agenzie formative *pubbliche* e *private* dell'arcipelago formativo regionale.

Da una parte, l'*IRRE/ER* gode di un raggio nazionale,

quale "cerniera" di raccordo con le *politiche integrate* della formazione (programmazione, ricerca, monitoraggio, valutazione et al.). Il tutto in stretto coordinamento e piena collaborazione con gli Istituti nazionali sia della *valutazione (INVALSI)*, sia della ricerca-documentazione in ambito educativo (*INDIRE*); dall'altra parte, l'*IRRE/ER* gode di un raggio locale, quale "centro" di ricerca vuoi a supporto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche (compito già attribuito agli *IRRSAE* dal comma 10, art.21 della Legge 59), vuoi a sostegno e al servizio pedagogico-didattico delle politiche di ammodernamento e di innovazione scolastica (modelli istituzionali, organizzativi e curricolari) promosse dalla Direzione regionale dell'istruzione (di cui è Ente strumentale).

A partire da questo nuovo ruolo istituzionale, l'*IRRE/ER* ha il compito di rintracciare le proprie linee progettuali all'interno dei compiti (pedagogici e didattici) di "supporto" all'innovazione democratica (*responsabilità*), organizzativa (*integrazione* con il territorio: scuola in rete) e curricolare (*flessibilità*) di un sistema formativo intitolato al decentramento scolastico.

In particolare, ci sembra di potere affermare che l'*IRRE/ER* è chiamato a rendere "prioritari" tre obiettivi (tre "identità") che configurano altrettanti itinerari di progettazione per potere perseguire la *duplice finalità* del sistema scolastico: il *diritto allo studio* ed un'elevata *qualità dell'istruzione*.

Questo, il triplice obiettivo che dovrà essere posto nel suo "mirino" formativo: (a) l'*obiettivo interistituzionale degli Accordi di programma* (l'*IRRE/ER* come soggetto attivo - *in rete* - nel sistema formativo "integrato" regionale); (b) l'*obiettivo della professionalità dei docenti* (l'*IRRE/ER* come "passerella" di raccordo tra la formazione iniziale e la formazione in servizio degli insegnanti: quest'ultima, in forma di *counseling* e di *monitoraggio*); (c) l'*obiettivo della ricerca pedagogico-didattica* (l'*IRRE/ER* come luogo specializzato di Ricerca-azione e di Ricerca-innovativa nel versante organizzativo, curricolare e didattico del sistema scolastico e dell'educazione permanente).

Franco Frabboni
Presidente
IRRE Emilia Romagna

II SIAS

Servizio Irre per l'Autovalutazione delle Scuole

di Armando Luisi
IRRE Emilia Romagna
luisi@irreer.it

L'autonomia delle Istituzioni scolastiche ha bisogno di servizi che siano in grado di alimentarla e renderla più praticabile e potente. Con questa prospettiva, l'IRRE E.R. ha progettato un suo Servizio per l'Autovalutazione delle Scuole.

Che cosa è il SIAS

Il SIAS (Servizio IRRE per l'Autovalutazione delle Scuole) è nato con l'intento di offrire alle scuole un supporto tecnico "esperto" sulle tematiche e sui processi dell'autovalutazione, della qualità, del miglioramento.

Tale offerta si coniuga con le esigenze di ricerca e sviluppo delle singole istituzioni scolastiche (per effetto dell'autonomia amministrativa, organizzativa e didattica) e con il nuovo regolamento dell'IRRE, che si configura come Ente a sostegno dell'autonomia delle scuole, in rapporto organico con le Direzioni scolastiche regionali.

Il SIAS risponde a una logica di sistema nel macro processo di erogazione del servizio d'istruzione e si configura come sede tecnica, di ricerca, formazione e consulenza. Per tali ragioni, la struttura, il funzionamento e le procedure di presa in carico e intervento sono stati progettati con l'intento di facilitare il più possibile l'accesso alle scuole; si è preferito adottare una visione funzionale piuttosto che una burocratica, nell'ambito di un auspicabile rapporto di partnership con le scuole che accederanno al servizio.

Un po' di storia

Il SIAS è il prodotto di una fase intermedia (una delle azioni) del progetto IRRE per il 2001 denominato "L'autovalutazione al servizio delle scuole nell'autonomia".

La sua progettazione ha però avuto inizio a partire dal 4 novembre 2000, con la proposta di costituire un "gruppo autovalutazione" interno all'IRRE. L'idea si è sviluppata successivamente con numerose iniziative seminariali e incontri di studio, anche con esperti esterni. Con il seminario di Bellaria realizzato in data 1, 2 e 3 ottobre 2001, si è operata una sintesi del lavoro svolto negli anni precedenti e si sono poste le premesse per avviare sperimentalmente un servizio di consulenza e assistenza alle scuole.

La suddetta fase si è realizzata fra novembre 2001 e febbraio 2002.

I suoi esiti sono stati discussi in un incontro del team al completo in data 5 marzo 2002, a seguito del quale, valutate positivamente le reazioni delle scuole e ritenuto

adeguato l'impianto sperimentale, è stato strutturato il progetto operativo del servizio, con l'intento di considerarlo come attività regolare e continuativa dell'IRRE.

Missione

Il SIAS si pone al servizio delle autonomie scolastiche attraverso un approccio collaborativo teso all'integrazione degli interventi che, a diversi livelli, vengono offerti alle scuole.

Per tale ragione il SIAS si dota di una struttura plastica, versatile, flessibile.

Obiettivi

Gli obiettivi del SIAS sono dipendenti dalle finalità dell'IRRE e ne rappresentano una loro parte costitutiva.

Sono individuati due filoni di obiettivi: uno relativo alla missione e alla funzione di supporto alle istituzioni scolastiche autonome; uno interno, inerente le forme di organizzazione e di gestione del servizio stesso.

Sotto il primo riguardo, l'obiettivo primario è quello di
1. offrire risposte ai bisogni delle istituzioni scolastiche autonome, in relazione agli adempimenti ad esse richiesti dal comma 9, art. 21, legge 59/97.

Per il secondo aspetto (quello interno), l'obiettivo primario è quello di

2. predisporre le condizioni per strutturare relazioni di aiuto con le scuole sulle seguenti tematiche:

- *la formazione in servizio sui temi collegati all'autovalutazione;*
- *la ricerca valutativa;*
- *la consulenza per la realizzazione di iniziative di autovalutazione;*
- *la collaborazione per incontri di sensibilizzazione sull'autovalutazione;*
- *la consulenza per l'avvio di un sistema qualità.*

Organismi e struttura

Il Servizio dispone di una struttura di coordinamento interna all'IRRE, con proprio personale tecnico-ricercatore e amministrativo.

Per la progettazione, l'erogazione e la valutazione degli interventi, il Servizio si avvale della collaborazione di un gruppo di insegnanti, capi d'istituto, interni all'IRRE ed esterni.

Il SIAS intende collaborare con gli ispettori tecnici, le Unità Operative Provinciali, i C.S.A. secondo le forme che verranno concordate con gli stessi e con il Direttore scolastico regionale.

Tutti i collaboratori del Servizio hanno una specifica

Area politico - istituzionale

formazione nell'ambito della valutazione e dell'autovalutazione e, a diversi livelli, nei settori della relazione d'aiuto e della consulenza.

Il numero dei collaboratori esterni potrà essere ampliato a mano a mano che si potranno stabilire rapporti organici con le istituzioni scolastiche e i centri territoriali della Direzione Scolastica Regionale e quando, a seguito di tali rapporti, si potrà dar luogo a nuove specifiche azioni di formazione per valutatori e consulenti.

Procedure

Si ritiene che le scuole possano accedere al servizio nel rispetto delle seguenti condizioni:

- formalizzazione della richiesta a livello di dirigente scolastico;
- condivisione della richiesta a livello di staff e/o di collegio dei docenti;
- disponibilità a designare un referente per l'autovalutazione e/o per la qualità;
- disponibilità a collaborare con i consulenti IRRE compilando la scheda di accoglienza e fornendo eventuali informazioni supplementari richieste dai consulenti stessi;
- disponibilità a farsi carico delle spese di viaggio e soggiorno dei consulenti e a collaborare alle spese generali, secondo condizioni da concordare.

Con le scuole che accederanno al servizio si prevede la redazione di un progetto operativo e la sottoscrizione di un contratto.

Ambiti di intervento

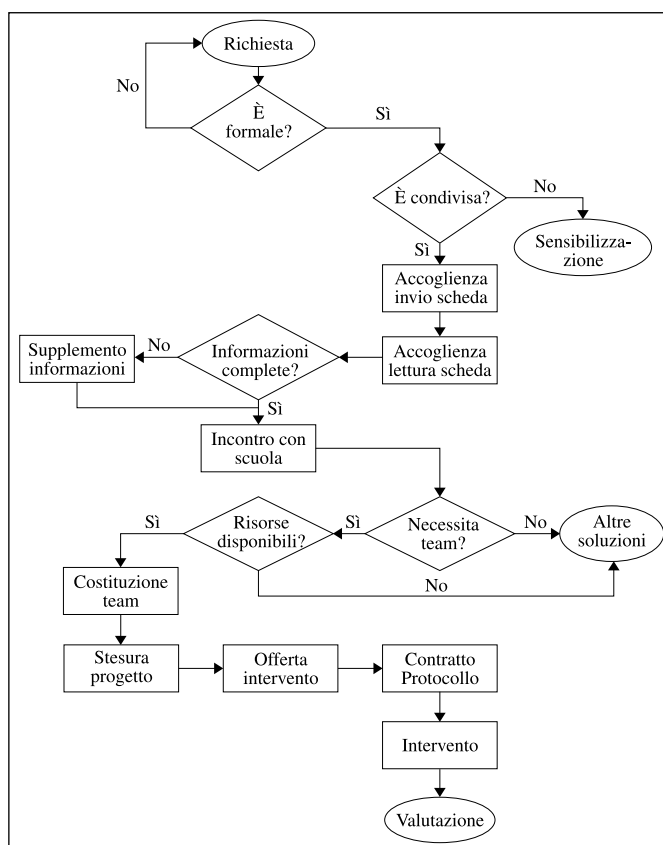
L'intervento dei consulenti potrà interessare diversi ambiti, in relazione ai bisogni delle scuole.

In linea di massima, si può prevedere che il rapporto di consulenza possa riguardare:

- azioni di sensibilizzazione del collegio dei docenti sulle tematiche della valutazione e dell'autovalutazione;
- progettazione e realizzazione di percorsi di formazione in servizio per gruppi di personale scolastico (docente e non docente);
- valutazione esterna, con affidamento ai consulenti di specifiche azioni valutative;
- collaborazione a un sistema di autovalutazione interna, coadiuvando i responsabili della scuola che si occupano di questa tematica;
- consulenza al team interno di autovalutazione (nei casi in cui il team sia già operante);
- consulenza al referente interno per l'autovalutazione, nel caso in cui non vi sia un team ma solo un incaricato o responsabile designato dagli organi collegiali e/o dal dirigente scolastico.

Bisogno non specifico

Quando il bisogno che una scuola manifesta non è specificato, prima della presa in carico i responsabili del



SIAS individueranno un consulente che avrà il compito di studiare la situazione con i rappresentanti delle scuole. Se emergerà un concreto desiderio di lavoro (su un fatto specifico o su un problema) si potrà accettare l'incarico o decidere strade alternative come quelle descritte nel paragrafo precedente.

Bisogno specifico

Quando il bisogno che la scuola manifesta è chiaro e specifico, si effettuerà una comparazione fra le risorse disponibili e quelle necessarie.

Se le risorse lo permettono, si costituisce il team dei consulenti e si dà il via alla fase di progettazione.

Costi

L'IRRE ha adottato la strada della contribuzione economica delle scuole alle spese per la prestazione del servizio di consulenza.

La scelta della contribuzione vuole essere un modo per attivare la piena responsabilità delle scuole e dar luogo a una vera partnership (IRRE e scuole).

Essa consentirà all'IRRE di poter offrire il Servizio a un numero elevato di scuole (considerato che l'esiguità del budget proprio del SIAS permette di attivare la struttura, ma non di sostenere le spese di spostamento e intervento).

Individuazione degli epistemi nell'area tecnologica: un percorso verticale per la definizione delle competenze

di *Giuliano Ceré*
Insegnante

La determinazione degli epistemi tecnologici se da un lato implica una sistemazione strutturale della disciplina, dall'altro comporta una approfondita analisi delle relazioni che intercorrono tra gli stessi, consentendo un approccio sistemico e pluriprospettivo al sapere tecnologico e dando corpo a una conoscenza sempre più razionale e consapevole.

Premessa

Nella bozza ministeriale riguardante le Indicazioni nazionali per i "Piani di studio personalizzati" nella scuola primaria del luglio 2002, si mettono in evidenza ragioni culturali, sociali, etiche, psicologiche ed epistemologiche che avvalorano la tradizione pedagogica della nostra scuola.

In particolare nella ragione gnoseologica ed epistemologica viene sottolineata la scuola come luogo in cui "ci si abitua a radicare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l'agire), a interagire con sistematicità le due dimensioni e anche a concepire i primi ordinamenti formali, semantici, disciplinari, interdisciplinari, del sapere così riflessivamente ricavato".¹

La relazione tra obiettivi specifici di apprendimento ed obiettivi formativi è molto stretta; viene sottolineato inoltre l'aspetto di percorsi pluridisciplinari che mettono in gioco le competenze acquisite dagli allievi attraverso il Laboratorio di Progettazione in cui "le diverse attività devono favorire l'acquisizione di una logica operativa...che ponga criticamente

l'alunno di fronte ad un problema e gli fornisca la chiave di lettura e la modalità di approccio ad una soluzione efficace"².

Anche nella parte degli obiettivi specifici si fa riferimento, per la disciplina Tecnologia, a diversi percorsi che partendo dalle materie prime arrivano a considerare l'impatto sull'ambiente passando attraverso l'oggetto come soluzione dei bisogni (analisi delle parti e studio delle funzioni).³

Gli Epistemi

Dunque una attenta riflessione sulle bozze ministeriali ed uno studio "distillato" dei contenuti di tecnologia ci consentono di ragionare sugli epistemi. Ci accorgiamo di operare non su "elementi" di sapere professionalizzante ma su elementi capaci di fare comprendere il concetto di, cioè elementi capaci di operare sui comportamenti umani.

Poiché la costruzione di un artefatto risulta essere un atto intenzionale, avviene che gli epistemi così ottenuti definiscano un modello, inteso - in questo caso - come una griglia di riferimento rispetto alla quale è possibile collocare le conoscenze possedute o acquisite.

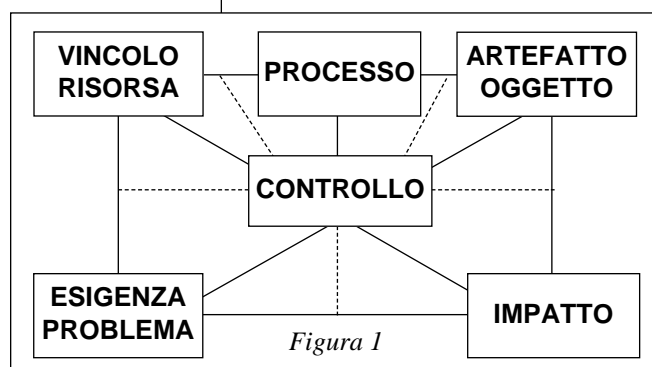
Alcuni ricercatori e pedagogisti in tempi differenti ed in situazioni diverse hanno dato un contributo fondamentale (Elio Toppino, Maria Famiglietti, Fernando Riotta, Giancarlo Sacchi) nell'ambito di progetti coordinati dagli IRRE di differenti regioni.

Sono stati individuati come epistemi della disciplina i seguenti:

- Esigenza/problema

- Vincolo/risorsa
- Processo
- Prodotto/artefatto
- Impatto
- Controllo

Questi sei epistemi sono stati messi in relazione nel grafico di figura 1:



I concetti riportati nel diagramma di relazione sono quelli ritenuti fondamentali in un processo intenzionale di trasformazione e come tale di tipo tecnologico.

- L'uomo esprime una necessità/bisogno attraverso una **esigenza/problema**
- Pensa e mette in campo **risorse** in termini di materiali, beni (macchine ed energia), strumenti, conoscenze, esperienze, tempi...
- Per realizzare un artefatto agisce attraverso un appropriato **processo tecnologico** che coinvolge materia ed energia, un processo intenzionale che nasce da un **PROGETTO**.
- La realizzazione dell'artefatto attraverso il processo viene costantemente sottoposto ad azione di **controllo** poiché, come si è detto, si attiva un processo intenzionale.
- L'artefatto determina un **impatto** sia ambientale che sociale di cui l'uomo deve tener conto e che deve in qualche modo prevedere

Area pedagogico - culturale

nel momento stesso in cui formalizza l'idea e realizza il progetto.

La determinazione degli epistemi se da un lato comporta una sistemazione strutturale della disciplina, dall'altro implica un'analisi delle relazioni che intercorrono tra gli stessi, consentendoci di determinare un approccio sistemico della tecnologia; esso prende in considerazione altri piani del sapere dando corpo in maniera razionale e motivata agli interventi multidisciplinari e alla logica necessaria

per costruire la conoscenza sui differenti domini orientata su scelte razionali e consapevoli.

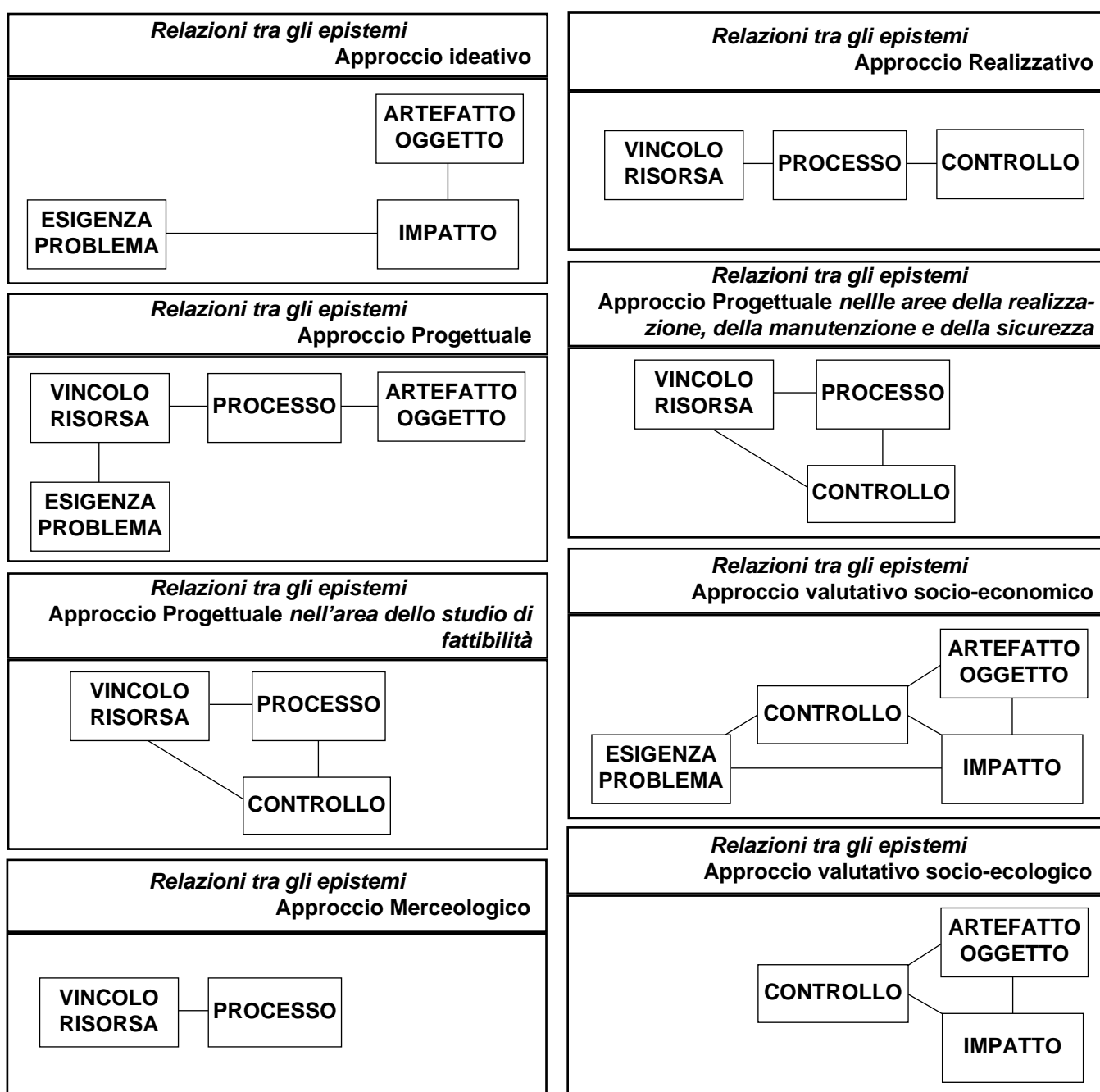
Riflessione: la ricerca condotta ha visto come riferimento la scuola media, ma il modello epistemologico può trovare facile attuazione anche nella scuola primaria con opportuna semplificazione dei contenuti proposti.

Gli Approcci

La combinazione di due o più epistemi determina quindi un percorso di lettura di un dominio della

realtà, cioè di un artefatto, in maniera multi-prospettica favorendo altresì una semplificazione dell'analisi dello stesso quando essa risulta particolarmente complessa. Non si deve dimenticare che gli approcci che si vengono a determinare sono una sequenza o frammentazione di un sistema completo.

Vediamo di seguito la tabella di sintesi degli approcci epistemologici elaborata da Riotta dell'IRRE Sicilia e puntualizzata da un gruppo di docenti disciplinari (Cerè,



D'Elia, Dini, Ferraro, Ferrarini, Fraternali, Lanza) nel seminario di Riolo Terme (RA) del luglio 2002) svolto nell'ambito del Progetto Icaro sul tema "La costruzione dei pacchetti di educazione tecnologica per ogni ordine di scuola".

Gli approcci epistemologici sono stati sperimentati (cioè applicati a situazioni didattiche) e discussi a più riprese con l'intento di definire un possibile "modello logico - strutturale" che potesse soddisfarli tutti, cioè che potesse "girare" con efficacia in tutte le possibili relazioni.

Così, sempre in ambito del progetto Icaro a Riolo Terme, si è definita una griglia di riferimento per l'insegnante che tenesse comunque in considerazione la duplice relazione nei processi di apprendimento e quindi il feedback dei soggetti in apprendimento:

Descrizione del modello di lettura degli approcci

QUANDO

Condizioni che determinano la scelta dell'approccio.

QUALE - CHE COSA

Esemplificazione.
Applicazione dell'approccio ad una situazione reale.

OBIETTIVI

Mete da raggiungere con l'approccio scelto.

PREREQUISITI

Conoscenze, competenze pregresse o che si dovrebbero possedere e ritenute necessarie per costruire nuovo sapere.

QUALE AZIONE

L'azione didattica da realizzare.

COME REALIZZARLA

Istruzioni per realizzare l'azione didattica.

ORGANIZZAZIONE

Tempi.
Stili di conduzione.
Assegnazione di compiti.
....

AUTOVALUTAZIONE

Parametri di valutazione di processo e di prodotto riferite all'insegnante.

L'importanza relativa alla determinazione degli epistemi appare evidente in una disciplina in cui i contenuti e le aree tematiche sono molteplici; è fondamentale proporre una definizione di un **modello di curricolo** della disciplina. Tale modello può essere schematizzato nel grafico di figura 2 e viene inteso come una "proposta formativa"; la sua elaborazione iniziale è stata fatta da E. Toppano e presentata nell'ambito del Progetto Icaro al seminario di Bellaria (FC) del 2000.³

delle indicazioni nazionali per i "Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria", pag.12.

³ Gli obiettivi specifici di apprendimento, in *Indicazioni Nazionali...*, pagg. 14, 24, 35.

Progetto ICARO - La ricerca sul pensiero tecnologico come motore della formazione per tutti e per tutta la vita - Maria Famiglietti (a cura di), IRRSAE Sicilia, 2000, Palermo.

Elio Toppano, Un metamodello organizzatore del curricolo in educazione tecnologica, in *Progetto ICARO*, pagg. 94-95, a cura di Maria Famiglietti.

Elio Toppano, Un metamodello organizzatore del curricolo in educazione tecnologica, in *Progetto ICARO*, pagg. 108 - 110, a cura di Maria Famiglietti.

Bibliografia

Maria Famiglietti (a cura di), *Teche now*, IRRSAE Emilia Romagna, Bologna 1999.

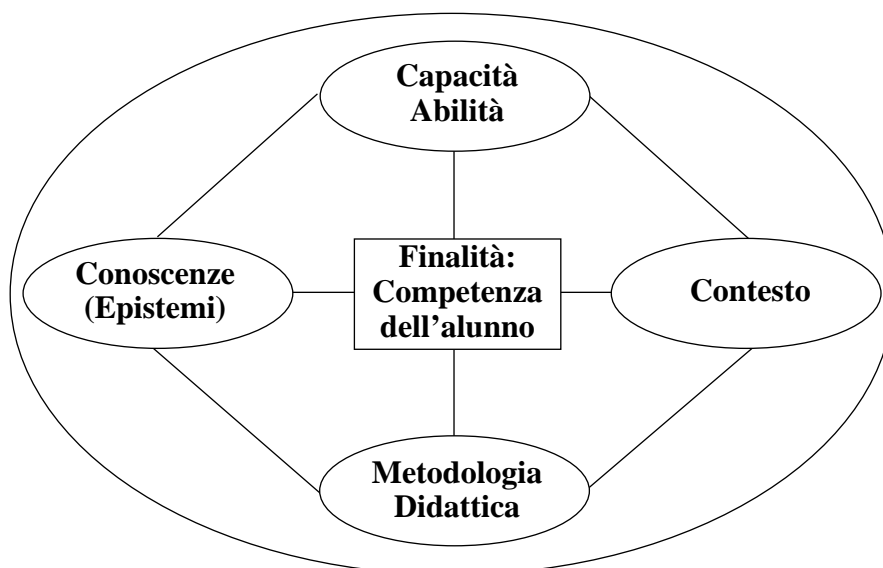
Maria Secchi Famiglietti, Giacomo Giustolisi, *Operare per sistemi*, Istituto Geografico De Agostini, Novara 1985.

Note

¹ Indicazioni nazionali per i "Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria", pag. 2, Bozza del 24 luglio 2002.

² Raccomandazioni per l'attuazione

Fig.2: il modello curricolare di educazione tecnica



di Anna Bonora e Paolo Senni
IRRE Emilia Romagna

Il lavoro sul testo come parte integrante del processo di scrittura

In margine ad un laboratorio di scrittura con Paolo Valesio¹

Il percorso scrittoriale, dall'ideazione alla correzione/valutazione, richiede all'insegnante animatore particolari competenze disciplinari, sensibilità personale e capacità comunicative alte.

Un esempio di formazione in parternariato docenti – poeta

Il 19 settembre 2001 si è svolto nei locali dell'IRRE/ER un incontro seminariale di formazione per insegnanti di ogni ordine e grado sulla didattica della scrittura secondo la metodologia atelieristica. Il tema dell'incontro è stato *Il lavoro del testo come parte integrante sul processo di scrittura*.

Il laboratorio è stato strutturato in parti successive, tra loro interagenti: un'introduzione a cura di Senni, una lezione-saggio di Valesio, una fase di lavoro scritturale su tre stimoli proposti dello studioso, una lunga seduta di lavoro sui testi prodotti dagli insegnanti intervenuti e, infine, una ricapitolazione e un congedo corredato da letture di poesie di Valesio a cura di Bonora.

Le riflessioni

In questo articolo riferiamo sui punti salienti emersi nell'incontro, riportando alcune riflessioni proposte da Valesio nei momenti di lezione-saggio della mattina e del pomeriggio.

Il problema di una conduzione efficace

Valesio ha tenuto ad esplicitare innanzitutto i problemi che un docente animatore deve affrontare

nella conduzione di un *atelier*. Da questo punto di vista, nel laboratorio si incontrano due ordini di problemi: la relazione tra conduttore e partecipanti e l'incontro tra esperienze umane, didattiche, culturali diverse. Ogni laboratorio è, infatti, sempre e innanzitutto un contesto culturale (in senso antropologico) in cui si cerca di attivare un processo di avvicinamento tra la cultura di un animatore e la cultura di un gruppo e/o di individui che si apprestano a fare insieme. Tale condizione iniziale, ha sottolineato il poeta, scrittore e critico letterario è e rimane sempre un mistero, "un salto nel buio". Il conduttore deve tenere presente, prima di aprire qualsiasi porta, questo problema iniziale, che gli esiti saranno sempre delicati e complessi e che non si riferiscono solo al saper scrivere, o meglio, che il saper scrivere non è solo saper scrivere (come si è riscontrato anche nell'incontro di cui qui si riferisce, al quale sono stati presenti insegnanti di diversa provenienza, portatori di esperienze ricche e complesse). Il lavoro nel laboratorio di scrittura è a trecentosessanta gradi e, come su un vasto telaio, si snoda in un complesso ordito, fatto di esperienza, lettura, ascolto e scrittura. Pertanto il conduttore non potrà che essere un interprete puro, che ha il distacco dalla partigianeria anche se è uno che fa scrittura in prima persona con proprie personali propensioni e inclinazioni.

L'hic et nunc come difesa dell'espressione

La scrittura ha un grande potere. È, come dice Kafka, un'ascia che spezza una lastra di ghiaccio; quindi il lavoro di scrittura si riferisce ad un preciso gruppo di per-

sone che in quel determinato tempo si trova ad operare insieme e attiene alla loro adultità, a prescindere (nel nostro caso) dal loro essere insegnanti. Il laboratorio diviene, quindi, il luogo deputato alla difesa dell'espressione, dove la parola d'ordine è esprimersi e non reprimersi, una sorta di micro-teatro, di drammatizzazione applicata allo spirito, di antitesi contro la repressione continua del nostro linguaggio che subiamo in continuazione all'esterno.

Il valore del tempo come spinta propulsiva alla creatività

C'è poi il valore del tempo. Il tempo delimitato induce a tempi brevi di scrittura. Si deve lavorare come su provini, come avviene nel cinema, su sequenze dei titoli di testa che già dicono tutto. Si lavorerà quindi sul frammento e si potranno utilizzare anacoluti, frasi spezzate, parole straniere, secondo l'urgenza del tema.

Lo scrivere invocato è un descrivere il magma ideativo per cui l'essere insegnanti va in sottordine e si dà spazio all'*io* scrittorio; inoltre occorre porsi in un orizzonte di comprensione dove si sa che, se si scrive, ci si espone. Anche se lo scrivere è sempre terapeutico, ci si fermerà comunque al fatto formale, pur nella consapevolezza che i due temi - estetico ed etico - sono strettamente saldati insieme.

Le idee per scrivere

Valesio ha poi introdotto la parte di scrittura proponendo tre temi su cui lavorare: *Il momento più sgradevole della mia vita; Mi piace da matti quando un uomo e una donna...; In vita mia non ho mai...* (il secondo e il terzo sono due slogan e sono stati ispirati

dagli annunci con cui si sostiene un giornale americano appartenente alla stampa alternativa, *Il difensore di New Haven*). Ogni partecipante poteva utilizzare il genere e la forma preferita: dalla poesia ai poemetti in prosa, dall'autobiografia al racconto di finzione.

Le ore elettte: il lavoro sul testo come orchestrazione corale

Nel pomeriggio si è poi lavorato su quella che a scuola viene chiamata la correzione del testo, oggetto spesso di sottili mortificazioni, inesorabili appiattimenti, appannamenti, diuturni grigiori. Era il tema vero della giornata su cui si concentrava il più vivo interesse di tutti: vedere come si lavora su un testo non semplicemente rispecchiandone positivamente l'autore, ma, dopo averne messo in luce gli aspetti più felici, indicandone i limiti e le lacune per un suo miglioramento.

Occorreva, cioè, fornire dimostrazione al gruppo di un lavoro sul testo e ciò doveva avere il sapore di emblema. Valesio ha proposto l'esempio concreto delle competenze necessarie all'animatore di *atelier* in questa fase. La struttura di tali competenze, rilevata dal vivo, è apparsa unire la sapienza-conoscenza alla sensibilità, all'ascolto e alla correttezza comunicativa. Le basi di tale competenza sono apparse quindi essere:

- una approfondita conoscenza dei problemi della scrittura in quanto tali, dei tipi di testualità e di generi letterari,
- una capacità di cogliere le situazioni comunicative e psicologiche che stanno prima dell'atto della scrittura nella mente e nell'animo di chi si appresta a scrivere, una capacità di intuire e vedere ciò che non si vede,
- una abilità di impostare in

modo rigoroso e corretto il rapporto fra valutatore e valutato. Tale rapporto è sempre stato attuato da un atteggiamento di totale accettazione e conferma, che ha aperto la strada all'accogliimento delle proposte di cambiamento e miglioramento, in quanto contestualizzate e non forzate. Il tutto scervro da qualsiasi psicologismo interpretativo non richiesto e deviante.

I partecipanti al laboratorio hanno avvertito in Valesio la conoscenza dei modelli testuali di riferimento cui si erano rifatti e la capacità di ascolto e di attenzione: ogni testo era debitore di un modello letterario e tali tributi sono stati sottolineati e amplificati. Oltre a commentare questo aspetto, lo scrittore ha sottolineato le caratteristiche più originali dei testi e quelli che dovevano, a suo avviso, essere eliminati. Tale "valutazione d'aria" è stata estremamente gratificante per tutti, dal momento che ogni testo è stato rispecchiato dall'attenzione e dalla memoria di

Valesio con estremi e onesti pignoleria e rigore. Proprio questi rigore e pignoleria d'intervento rispettoso sul testo hanno donato un sapore nuovo al gruppo.

Il congedo finale con la lettura di poesie di Valesio da parte di Anna Bonora ha sortito e siglato il seminario, che ha suscitato nei partecipanti "emozioni e meraviglia". ■

1 L'incontro del quale stiamo riferendo rientra in una collaborazione fra il prof. P. Valesio e l'Irre Er iniziata nel 1999, documentata anche dall'introduzione al testo A. Bonora e P. Senni, *Un micro-teatro per la scrittura*, Temi, Bologna, 2002.

Paolo Valesio è nato a Bologna nel 1939. Attualmente è direttore del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Yale negli Stati Uniti, dove vive. Al suo attivo figura una ricca attività di poeta, scrittore e critico letterario.

Riportiamo da *Piazza delle preghiere massacrate*, Edizioni del laboratorio, 1999, una delle poesie lette.

SI PUO' DIRE?

*Sonda del mio segreto
cuore del mio segreto:
io credevo di averlo rinvenuto
e invece trovo TE.*

*O fionda del mio cuore
segreto del mio cuore
io fiondo il mio cuore
verso l'abisso
che potrebb'essere il cuore
ma il mio cuore si perde e il mio segreto
non esiste e io provo soltanto
la illusione soave di un colloquio.*

*La Tua assenza è in ogni dove,
dove ogni cosa
stranamente si ritrovi.*

di *Giuliana Santarelli*
Insegnante

Le associazioni degli insegnanti: ambienti professionali e culturali per la scuola dell'autonomia

Da tempo, ormai, le varie associazioni svolgono un ruolo importante per (ri)qualificare la professionalità docente, puntando su una scuola intesa come laboratorio per la formazione continua e avvalendosi di una nuova concertazione interistituzionale a livello regionale.

Lo sfondo istituzionale

L'Ufficio Scolastico Regionale Direzione Generale ha fra i suoi compiti un'azione di coordinamento e promozione delle attività di formazione continua per il personale della scuola, sulla base delle direttive nazionali in materia di aggiornamento. È stata avviata un'intesa regionale sui temi della formazione in servizio 2001-02 con le Organizzazioni Sindacali regionali dell'Emilia Romagna per un nuovo sistema di responsabilità e competenze per la formazione in servizio, con la partecipazione della nuova struttura dell'IRRE, le sedi universitarie, le autonomie locali e il mondo dell'associazionismo professionale e disciplinare.

Il riconoscimento dell'associazionismo professionale come possibilità non abbastanza esplorata per qualificare, migliorare e accompagnare la professionalità si avvale della concertazione regionale sull'impiego delle risorse e gli orientamenti e individua i seguenti fattori di qualità:

- affidabilità dei soggetti che fanno formazione riconosciuta con procedure di accreditamento (DM 177 del 10 luglio 2000);
- concezione di una scuola come laboratorio per la formazione continua, sede di aggiornamento, ricerca didattica, interazione professionale, progettazione, rifles-

- sione sulla pratica;
- lavoro di coordinamento in rete;
- consulenza e assistenza tecnica alla scuola e agli insegnanti;
- sviluppo di sistemi di informazione, scambio, documentazione;
- iniziative di ricerca e formazione;
- situazioni di partenariato.

La formazione e i rapporti con le scuole

Le associazioni professionali hanno scarso radicamento locale. Sono state costrette a esprimersi in dimensioni domestiche e si è dovuto discutere di come dare loro visibilità (Seminario sul tema "Formazione e riordino dei cicli: l'impegno delle Associazioni per la professionalità docente" 9 aprile 2001- Sala dello Zodiaco - Provincia di Bologna). Costituiscono perciò un punto di vista nuovo sull'identità dell'insegnante e sul riconoscimento delle sue competenze professionali. È qualificante per gli insegnanti far parte di gruppi culturali e professionali che fungano da ambienti di apprendimento e di cura della professione fra pari: la crescita di competenza e la motivazione incentivano l'appartenenza professionale e viceversa, per cui si crea una sorta di circolo virtuoso. È appropriata e significativa la parola ambiente perché rinvia a un contesto di apprendimento di batesoniana memoria, caratterizzato da molteplici interazioni di varie forme. Ma lavorare, pensare e comunicare in questo ambiente-contesto associativo implica una particolare sensibilità nell'azione e nella ricezione, in un tempo e in un spazio altrimenti vuoto, fra il quotidiano e l'istituzionale, nonostante e nei rapporti costituiti e le prassi professionali consolidate.

Con la nuova normativa le associazioni possono svolgere un ampio spettro di funzioni con le scuole e il territorio sul quale operano. In aiuto

e in dialogo con la scuola, la loro presenza rappresenta un prezioso patrimonio perché contribuisce all'offerta formativa regionale per costruire una rete di supporto all'autonomia scolastica, per non disperdere esperienze, per valorizzare e diffondere pratiche educative efficaci. Se l'autonomia scolastica può portare all'isolamento e alla solitudine della scuola, le associazioni professionali attualmente possono orientare culturalmente gli insegnanti nel momento in cui devono sostenersi nello sbilanciamento fra autonomie locali e autonomia curricolare e organizzativa, in un impegnativo equilibrio fra spinte localistiche e autonomia scolastica.

Una spinta etica

L'associazionismo professionale può rappresentare per gli insegnanti un ambiente di apprendimento di forte valore etico. Alle associazioni non manca spessore storico per la partecipazione alle vicende ideali e sociali del nostro paese. Il loro approccio e la loro intenzione è quella della coerenza con gli articoli della Costituzione che sottolineano la libertà di insegnamento e di apprendimento e di diritto all'istruzione, vale a dire la funzione pubblica della scuola e della cultura come valore umano e sociale.

La qualità della scuola si fonda sulla qualità degli insegnanti e su un forte clima etico inteso come modo di vivere i valori delle relazioni sociali alla luce della Costituzione.

Le associazioni intendono trasmettere un'etica adeguata ai valori costituzionali e al rispetto dei diritti umani e si fanno portatrici di valori etici nei confronti dell'istituzione scolastica e e nella relazione con le famiglie e il territorio: occorre che le istituzioni scolastiche diventino dei laboratori di convivenza democratica e si accolgano l'educazione del cittadino, la crescita culturale, la

responsabilità, l'autonomia progettuale, la capacità di autovalutazione per gli insegnanti in quanto professionisti.

Segnali di una presenza

L'associazionismo è l'espressione di gruppi di insegnanti e questo è forza e rappresentatività. Si pongono come compito quello di contrastare la cultura neoliberistica e l'ottica mercantile che stanno avanzando. Si muovono insieme per contrastare la crescente espansione del mercato formativo, subalterno alla legge della domanda e dell'offerta per sconfiggere il quale servono modelli educativi ed ideali democratici di istituzioni storiche.

Il 19 aprile 2002, presso la sede nazionale dell'AIMC si è tenuto un seminario al quale hanno partecipato AIMC, CIDI, FNISM, LEGAMBIENTE, SCUOLA e FORMAZIONE, MCE, UCIM con la presenza delle organizzazioni sindacali in cui è stata confermata la esigenza di un dialogo e confronto fra soggetti che, con ruoli e compiti diversi e specifiche identità, concorrono a rappresentare e definire la professione docente.

Di fronte alla minaccia del sistema informale e privatistico si prefigura

un coinvolgimento di tutti i soggetti che, a vario titolo e a diversi livelli istituzionali, uniscono le rispettive competenze per dare concretezza e visibilità alla loro azione.

Negli ultimi tempi le associazioni si sono incontrate più volte perché in questo momento il sostegno ai valori prevale sulle differenze e si sono trovate d'accordo nel sottolineare questi temi problematici nell'attuale disegno di legge:

- insistente richiamo alla subalternità della scuola alla scelta della famiglia;
- problematicità della proposta sulla quota del curricolo locale sostitutivo o accanto alla quota della scuola prevista dal regolamento dell'autonomia e dal collegio dei docenti;
- divisione precoce nel percorso formativo scolastico che potrebbe portare a una formazione professionale finalizzata alla richiesta di specializzazione del mondo del lavoro;
- snaturamento della scuola pubblica e progressivo impoverimento dell'offerta formativa.

Il riconoscimento istituzionale

Il progetto "Documentare il curricolo professionale dell'insegnante"

nasce dal protocollo d'intesa firmato il 28 febbraio 2002 tra la Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico dell'Emilia Romagna e le associazioni professionali dei docenti. La partecipazione ad attività di ricerca e studio, anche mediante la presenza nei comitati tecnico-scientifici di progetti formativi di interesse regionale, è definito nei documenti ufficiali un segno di attenzione verso il ruolo delle libere aggregazioni professionali dei docenti nella realtà della regione Emilia Romagna.

È del 9 aprile 2001 il primo incontro in cui si è discusso del ruolo e del possibile contributo delle associazioni alle problematiche scolastiche: si può dire che molto è stato fatto verso il riconoscimento istituzionale, culturale e professionale. ■

Bibliografia

- MPI, *Dall'aggiornamento allo sviluppo professionale*, Le Monnier, Firenze, 2001
- L. Lelli-I. Summa, *Professionalità docente per l'innovazione*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2001
- G. Cerini, *La formazione in servizio del personale. Verso un sistema regionale di opportunità*, Regione Emilia Romagna, 2002
- "Notizie della scuola" n.8, 16-31 dicembre 2001

Milena Bertacci (a cura di), *Una scuola per l'ambiente. Dallo spazio dell'aula allo spazio del mondo: percorsi verso la sostenibilità*, Cappelli editore, Bologna

Quali sono i compiti sempre più alti e generali che la scuola di oggi è chiamata a svolgere? Certamente la scuola deve stimolare curiosità e conoscenza dei problemi, individuare rapporti e connessioni tra i fenomeni, sviluppare capacità e competenze articolate..., ma da più parti si attribuisce al sistema formativo il compito importantissimo di guidare i giovani ad assumere responsabilmente la questione del migliore equilibrio possibile tra Uomo e Natura.

Una scuola per l'ambiente, in continuità con il precedente volume *L'educazione ambientale nella scuola dell'autonomia*, raccoglie diverse esperienze, realizzate attraverso la metodologia della ricerca/azione, che hanno consentito ai vari attori (individui e istituzioni) di ripensare il proprio ruolo e di riprogettare più efficacemente la propria azione formativa.

Protagonisti di questa ricerca sono davvero gli insegnanti, in particolare quei docenti sperimentatori che, nella circolarità di prassi – teoria – prassi, si rendono disponibili a investigare la propria azione formativa, a raccogliere ed esaminare dati, a porsi in discussione; in una parola a divenire "professionista riflessivo".

La socializzazione delle esperienze, capitalizzate in anni di lavoro e di ricerca sul campo, ha consentito di far emergere molte domande, tanti problemi aperti, ma anche nuovi equilibri, rinnovate identità professionali e, soprattutto, *esiti che prendono forma e diventano azioni concrete di cambiamento*.

Una particolare attenzione è dedicata, nel libro, alla costruzione del curricolo di educazione ambientale e alle riflessioni teoriche e operative volte a favorire nella scuola l'assunzione di metodiche e interventi improntati alla sostenibilità. Fanno seguito varie testimonianze, esperienze e modelli rappresentativi delle tendenze presenti nel nostro ambito regionale; all'impostazione teorica e metodologica, quindi, si affianca la traducibilità didattica. MCG

di Sonia Simonazzi

Musica e infanzia

Un recente convegno internazionale ha posto in luce nuovi percorsi di pedagogia musicale per lo sviluppo, fin dai primi anni di scuola, di una formazione sempre giocosa, ma via via più adeguata.

Perché è fondamentale accostarsi alla musica fin dalla più tenera età? Come individuare le qualità che ciascun bambino manifesta con i primi vagiti e quali sono le migliori strategie per potenziarle? L'educazione musicale nella prima infanzia riveste una tale importanza che l'*International Society for Music Education* ha istituito da alcuni decenni una commissione permanente (*Early Childhood Music Education*) per approfondirlo e selezionare le esperienze più significative in ambito internazionale. Anche quest'anno un centinaio di esperti di tutti i paesi si sono incontrati per presentare le loro ricerche alla Decima Conferenza dell'ECME, presieduta da Lily Chen-Hafteck della Kean University.

Tema del convegno, svoltosi dal 5 al 9 agosto presso la Facoltà di Pedagogia di Copenhagen, è stato lo sviluppo della musicalità innata nel bambino.

Il discorso di apertura di Colwyn Trevarthen dell'Università di Edimburgo ha incoraggiato insegnanti ed educatori a non concentrarsi solamente sulle predisposi-

zioni e le capacità necessarie per l'apprendimento, ma piuttosto a ricercare le cause che inducono i bambini a esprimersi in modo musicale ancora prima di aver ricevuto qualsiasi forma di istruzione. La musica in primo luogo come forma di comunicazione, quindi, vista soprattutto come fonte di ispirazione e rilascio delle emozioni.

Unica esponente italiana invitata alla rassegna è stata Sonia Simonazzi, ideatrice di RITMiA, un metodo innovativo per avvicinare alla musica i bambini dai tre ai dieci anni.

Principali caratteristiche della sua pratica (<http://www.metodo-ritmia.com>) sono l'introduzione all'educazione musicale attraverso il gioco e l'integrazione tra stimolazione sonora, movimento del corpo ed espressione grafico-pittorica. Accompagnati da particolari strumenti e dai suoni della voce e del respiro, i bambini vivono la spontaneità del movimento creativo alternato a posizioni derivate anche da antiche tradizioni come lo yoga. Gestii e posture enfatizzano le sensazioni indotte dalla stimolazione sonora, facilitando l'apprendimento dei parametri musicali di base. In questo modo anche i più piccoli vengono guidati ad ascoltare e ascoltarsi usando la musica come mezzo di espressione e di comunicazione.

La ricerca di Simonazzi ha confermato le sue linee innovative incontrando riscontri e raffronti nei lavori di diversi esperti. In particolare la relazione di Charlotte Fröhlich della Musikhochschule di Hannover ha evidenziato tematiche

e interrogativi che trovano parallelismi negli assunti di RITMiA. Aiutare i bambini a diventare in primo luogo giovani artisti (e non necessariamente specialisti musicali); sottolineare il rapporto indissolubile fra musica e movimento, individuando esperienze che amplifichino la presa di coscienza di se stessi e del proprio corpo; evidenziare punti di contatto fra musicoterapia e pedagogia musicale per l'approfondimento di pratiche che incrementino lo sviluppo globale dell'individuo.

Nell'ambito del convegno non sono mancati accenni a Internet e all'apprendimento interattivo. Linda Page Neelly della Università del Connecticut ha presentato un interessante sito (www.sesamestreet.com) che propone la Sesame Street Music Zone, nata grazie alla sua collaborazione con Lori Custodero della Columbia University e con i creativi e i pedagogisti del famoso programma televisivo. Il sito si rivolge a bambini ed educatori con il fine di approfondire l'apprendimento online, e offre la possibilità di navigare tra pagine selezionate e di scaricare giochi e musica.

In conclusione, il convegno ha posto l'attenzione su come sia fondamentale partire da percorsi più spontanei e di ampio raggio che non penalizzino la formazione di futuri "veri" musicisti, ma al contrario ne favoriscano lo sviluppo permettendo una formazione più articolata e accattivante in grado di assecondare il naturale bisogno di gioco dei bambini. ■

Progetti, scambi e azioni europee nelle scuole della Regione Emilia Romagna dall'anno scolastico 1996/97 al 1999/2000

di *Maria Teresa Bertani*
IRRE Emilia Romagna
bertani@irreer.it
e *Duilio Peroni*
docente ITIS BELLUZZI
peroni@scuole.bo.it

Inventiva e originalità nei progetti europei delle scuole dell'Emilia-Romagna. Un'indagine a tutto campo fotografa lo stato dell'arte ponendo in risalto l'ampio spettro delle scelte e degli interessi.

La rilevazione

L'indagine presentata in questo articolo riguarda i progetti, gli scambi e le azioni europee svolti dalle scuole della regione nei quattro anni scolastici dal 1996/97 al 1999/2000; promossa dall'IRRE Emilia Romagna e dalla Regione Emilia Romagna, è stata realizzata nell'ambito dei progetti integrati di formazione dei docenti "Tutor delle relazioni europee", in collaborazione con l'assessorato "Scuola, Formazione professionale, Università, lavoro, pari opportunità" della regione Emilia-Romagna e nel contesto delle azioni promosse dalla rete di cooperazione europea "Cercles Europe". Gli obiettivi principali della ricerca sono: documentare lo "stato dell'arte" dei progetti europei, sia facendo il punto della situazione mediante opportuni dati statistici, sia rendendo leggibili le azioni relative ai progetti effettuati, ed ottenere una valutazione delle criticità e delle richieste espresse dalle scuole agli enti interessati. L'ideazione della ricerca è di Lucia Cucciarelli, il testo del questionario è stato realizzato da Lucia Cucciarelli e Maria Teresa Bertani. Le elaborazioni informatiche e statistiche sono state effettuate da

Maria Teresa Bertani e Duilio Peroni.

Il questionario è stato inviato a tutte le scuole della regione, pubbliche e private; la risposta poteva essere fornita sia in via telematica, sia per posta; le scelte dell'utenza si sono ripartite circa in parti uguali tra le due modalità.

Dati sulla rilevazione

Dei 645 Istituti presenti in regione al momento dell'indagine, 402 hanno risposto al questionario; 214 Istituti hanno dichiarato di non aver effettuato progetti. Le scuole che hanno effettuato azioni in ambito europeo sono 188, per un numero totale di 378 progetti; ha effettuato progetti europei, secondo questa rilevazione, il 29,14%, e cioè quasi un terzo, delle scuole della Regione.

I dati raccolti presentano una fotografia sufficientemente ampia della situazione dei progetti europei nelle scuole della regione al settembre 2000 non riferita solo a quelli finanziati secondo i canali Comenius e Lingua.

In base ai dati pervenuti dalla BDP - Agenzia Socrates, il numero di progetti finanziati nella Regione Emilia Romagna negli anni dal 1997 al 2000 risulta di 352 (82 Lingua E e 270 Comenius). Dato che da una parte in questa rilevazione sono presentati progetti svolti anche al di fuori dei canali Comenius e Lingua E e che dall'altra i progetti poliennali sono stati segnalati dalla BDP più volte, una per ogni anno di finanziamento, i due tipi di dati non sono confrontabili.

Si potrebbe valutare la possibilità di un aggiornamento periodico, ad esempio triennale, della rilevazio-

ne; in questo caso la prossima rilevazione dovrebbe iniziare nel settembre 2003 e riguardare gli anni scolastici dal 2000/2001 al 2002/03; ciò darebbe la possibilità di avere una visione anche di tipo 'storico' sul tema dei progetti europei.

Il rapporto si divide fondamentalmente in tre sezioni: la prima contiene i dati, le rappresentazioni grafiche e i commenti; la seconda è un prospetto dei dati sulle scuole che hanno risposto, con indicazioni anagrafiche e di dati utili, quali i nominativi dei referenti di ogni scuola; la terza presenta i progetti di ogni istituto, con caratteristiche principali e descrizioni fornite dagli stessi insegnanti.

Le tre sezioni sono disponibili in rete (indirizzo alla fine dell'articolo).

I risultati statistici

Le scuole

Nella banca dati delle scuole che hanno presentato progetti, presentata in un allegato alla ricerca, sono variamente inserite tutte le tipologie di scuola, comprese le materne. Il maggior numero di presenze riguarda gli istituti superiori (90), ma rilevante è il numero degli istituti comprensivi (41), delle medie inferiori (33) e delle scuole elementari (21), a dimostrare un diffuso interesse in regione per il tema dei progetti europei. Tra le scuole superiori il primato è degli istituti tecnici commerciali (22), seguiti da professionali per l'industria e l'artigianato (11) e da tecnici industriali (8); molto varia la tipologia. Per quanto riguarda le province, Bologna (41) e Modena (36) sono le più rappresentate, Piacenza (11), Forlì-Cesena (12) e

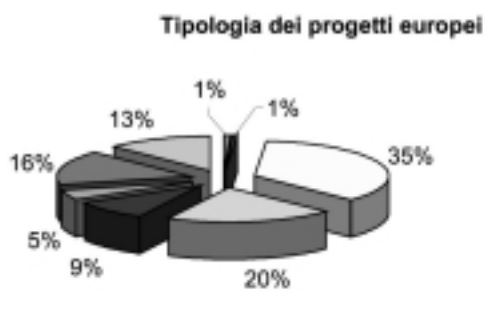
Area didattico - professionale

Rimini (12) quelle meno presenti nella rilevazione. Il totale di 188 presenze è da rapportare alle 645 istituzioni scolastiche della Regione Emilia Romagna, pubbliche o private, a cui è stata inviato il questionario.

I progetti

Nel corso dell'indagine sono stati ricevute informazioni su 378 progetti presentati da 188 scuole, con due progetti in media per scuola. Pare quindi che gli istituti che superano le fasi iniziali di maggiori difficoltà poi in genere proseguono nella realizzazione di nuovi progetti.

Il maggior numero di progetti presentati è nella scuola superiore (242 progetti complessivamente), ma rilevanti le presenze di istituti comprensivi (63), medie inferiori (45) e scuole elementari (23), a dimostrare un diffuso interesse per il tema. Tra le scuole superiori il primato è degli istituti tecnici commerciali (53), seguiti da istituti professionali per l'industria e l'artigianato (29) e da istituti tecnici industriali (25). Per quanto riguarda le province, Bologna (105) e Modena (64) sono quelle, in base alle risposte ricevute, più attive e coprono circa il 44% del totale; Forlì-Cesena (25), Rimini (26), Reggio Emilia (27) quelle meno presenti con progetti nella banca dati.



(Grafico 1)

Tipologia del progetto

Maggiormente rappresentata la tipologia 'Progetto Comenius', (136 progetti) che da sola corrisponde a più di un terzo dei progetti, seguita dalle tipologie 'Lingua' (53) e 'Leonardo' (33).

La voce 'Scambio' (34 progetti) raggruppa tutte le esperienze di scambio di studenti in collegamento con paesi europei svoltesi senza un riferimento o un finanziamento a specifici progetti europei; la voce 'Altro', con 29 progetti, testimonia un notevole sforzo inventivo da parte delle scuole e un loro

sivamente nei quattro anni scolastici è da intendere come numero complessivo delle attività, dato che molti progetti europei hanno dura-

Area tematica prevalente	Numero progetti	Percentuali
Ambiente	55	14,63%
Intercultura	55	14,63%
Linguistica	55	14,63%
Formazione professionale	42	11,17%
Altro	169	44,94%
Totale	376	100%

(Tabella 3)



(Grafico 2)

grande interesse a rapportarsi agli altri paesi europei nelle forme più varie.

Progetti per anno scolastico

Il trend del numero di progetti realizzati dalle scuole, che quasi triplica nel corso dei quattro anni scolastici considerati nella rilevazione, passando da 92 a 239, è fortemente crescente.

Il numero totale di progetti (650)

che risulterebbero attivati complessivamente nei quattro anni scolastici è da intendere come numero complessivo delle attività, dato che molti progetti europei hanno dura-

ta poliennale; è comunque un indicatore del numero di attività e di impegni che le scuole si sono addossate.

Area tematica prevalente

In base alla rilevazione l'area linguistica compare al primo posto non da sola ma

insieme all'area 'ambiente' e all'area 'intercultura' che evidentemente presentano caratteri di interesse generale e spunti che facilitano collegamenti internazionali.

Dopo queste tre aree è praticata, in particolar modo da istituti tecnici e professionali, l'area della formazione professionale.

Vi è una grande dispersione nei dati, con una presenza non differenziata in modo estremamente significativo: le aree al primo posto rappresentano ciascuna meno del 15% dei dati. Ciò sembra significare un grande sforzo di progettazione autonoma e non certo standardizzata da parte delle scuole.

Aree disciplinari dei docenti

Come prevedibile vi è predominio, ma non egemonia, dell'area

linguistica (298): tutte le aree disciplinari sono presenti, con un minimo di 24 per l'area 'sportiva'; notevole il buon piazzamento al quarto posto dell'area tecnologica (118), forse in funzione anche della forte presenza di istituti tecnici e professionali nella banca dati, mentre al secondo posto si trova l'area letteraria (178) e al terzo quella storico-geografica (130).

Soggetti coinvolti

I dati relativi al numero di soggetti coinvolti sono notevoli: riguardano complessivamente i quattro anni considerati per cui, se un progetto è poliennale o se un Istituto ha presentato più progetti, i dati dell'Istituto vengono conteggiati più volte.

Hanno avuto 'contatti ravvicinati' con realtà europee diverse dalla propria circa 18.000 studenti italia-

delle scuole nella ricerca dei partner stranieri: sono ben 27 i diversi paesi con cui le scuole hanno attivato progetti. Non sono stati citati solo paesi dell'Unione Europea, ma si notano sporadiche presenze 'abusiva' anche del "resto del mondo", tra cui Cuba con due presenze.

Da notare il primo posto della Francia (163 progetti) fra i paesi, nonostante la lingua francese non sia quella comunemente studiata nelle scuole; molto probabilmente ciò è causato dalle difficoltà anche economiche degli scambi con i paesi di lingua inglese; la Francia è seguita da Germania (98), Spagna (94) e Gran Bretagna (94), Olanda (35), Portogallo (34), Belgio (30) e Svezia (30).

Mezzi per la realizzazione e pubblicazione dei risultati

I progetti rilevati per il 41% hanno

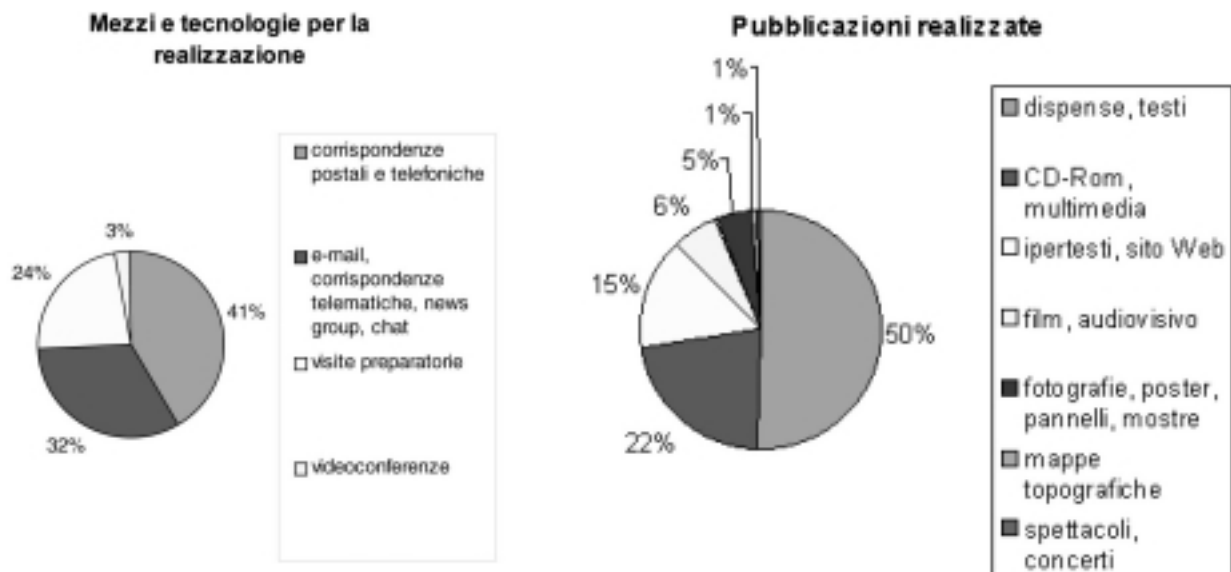
Accanto a questo risultano però molto applicati anche i mezzi multimediali (CD-Rom e multimedia: quasi un progetto su quattro) e la rete telematica (ipertesto e pubblicazione su sito: un progetto su sei). Con 35 e 28 presenze rispettivamente si propongono i mezzi visivi (film e audiovisivi; fotografie, pannelli, mostre, ecc...)

Canali di finanziamento

Il numero totale (559) dei finanziamenti ricevuti dalle scuole è superiore al numero totale di progetti in quanto molte scuole hanno potuto effettuare i progetti usufruendo di diversi finanziamenti contemporaneamente.

Da notare la presenza di 109 finanziamenti da parte di enti locali e di 85 a carico di famiglie o fondi scolastici.

Il canale del finanziamento comunitario è stato percorso dal 46%



(Grafico 4)

ni e più di 26.000 studenti stranieri.

Interessante anche il dato relativo agli insegnanti: hanno partecipato alle attività connesse ai progetti europei più di 2.000 docenti italiani e circa 2.500 stranieri.

Paesi esteri

Appaiono chiare 'fantasia' e abilità

utilizzato le corrispondenze tradizionali; quelle telematiche sono presenti nel 36% dei progetti.

In circa un quarto dei progetti sono state attuate visite preparatorie.

Il tipo di pubblicazione notevolmente più utilizzato dalle scuole, presente nel 50% dei casi, è stato quello cartaceo tradizionale.

dei progetti presentati.

Chi fosse interessato ai risultati dell'indagine ed alle descrizioni dei progetti inviati dalle scuole può indirizzarsi alla pagina web:

http://europa.iav.it/documenti/irree_r/indagine96.htm

di Marina Ghinolfi
Insegnante

Nel mare di... non è Un percorso interculturale realizzato in una scuola dell'infanzia

Premessa

La scuola dell'infanzia, fortunatamente, si basa ancora sul gioco come potenziale strumento di sviluppo e risorsa privilegiata di apprendimento e di relazione; essa è il punto di partenza per pensare e realizzare percorsi che tendano al superamento delle barriere multietniche.

Il bambino piccolo infatti, ancora libero da preconcetti, instaura relazioni limpide, dettate da risposte positive o negative alle sue richieste, da simpatia o antipatia momentanea, da situazioni o da contesti più o meno motivanti, sempre pronto, però, a instaurare o riallacciare relazioni.

Nella scuola dell'infanzia i bambini si abbracciano spontaneamente, felici di aver conquistato una meta; giocano insieme, camminano mano nella mano senza

guardare il colore della pelle o il vestito particolare ed è proprio qui che si può realmente iniziare a vivere l'altro nella sua totalità e crescere insieme serenamente.

Il I° Circolo di Reggio Emilia ha organizzato un corso di educazione interculturale rivolto a insegnanti di scuola dell'infanzia.

Promotrice di questa iniziativa, vista la presenza elevata di bambini immigrati, la scuola "G. Pascoli" ha seguito con particolare interesse gli incontri condotti dalla docente Andreina Bergonzoni che, dopo un'egregia riflessione sul contesto socio-culturale in cui viviamo e sulle relative problematiche che come scuola ci troviamo spesso ad affrontare, ha in seguito proposto due possibili percorsi didattici sotto forma di attività laboratoriale.

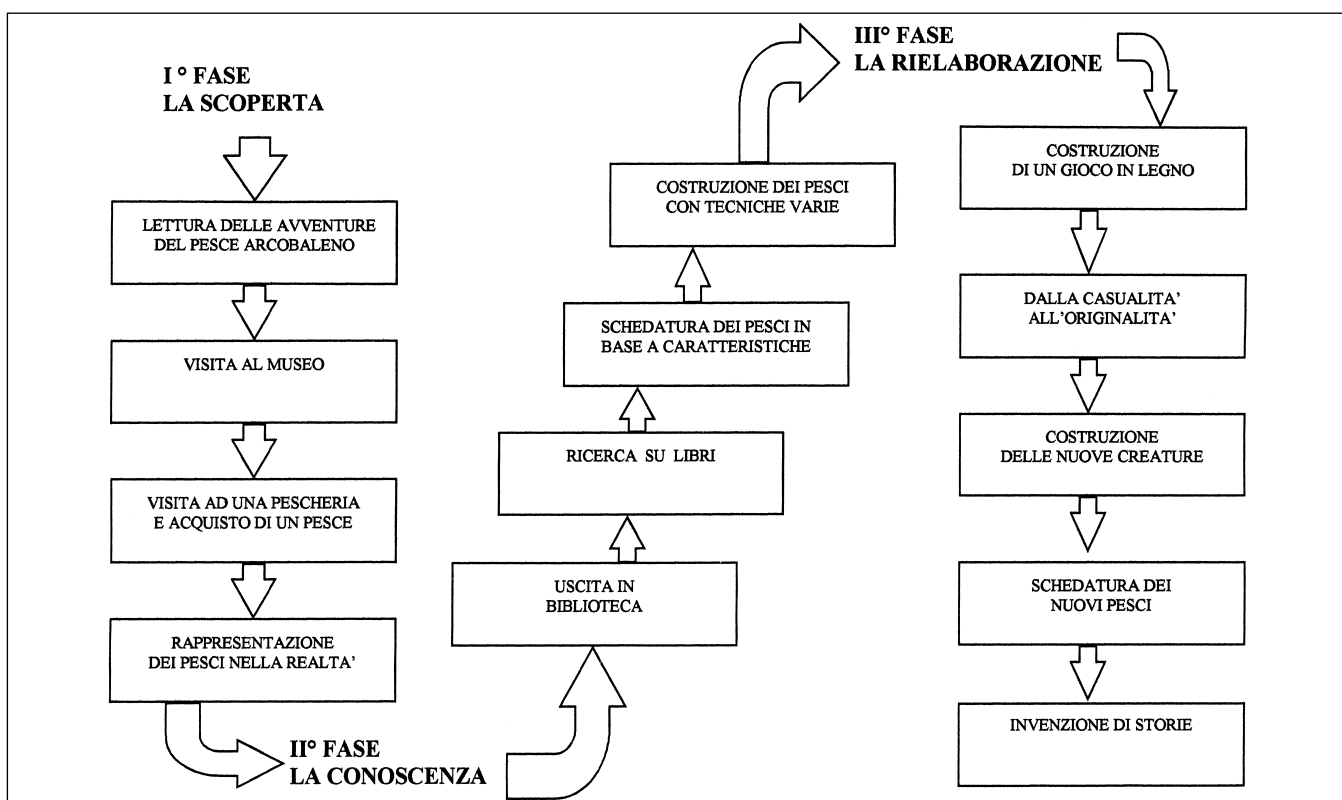
Terminato il corso, avendo la pos-

sibilità di attivare una delle proposte su due sezioni (quella di tre e quella di cinque anni) le insegnanti hanno iniziato a ragionare sul come calare il percorso in una dinamica motivante per entrambe le fasce di età.

La finalità era quella di portare i bambini a cogliere la diversità come risorsa, occasione per realizzare rapporti costruttivi e arricchenti, condivisione di valori in una dimensione multiculturale.

Due sono stati i punti di partenza:

- il percorso di accoglienza realizzato dai bambini di tre anni basato sulla storia del pesciolino Arcobaleno, pesce bellissimo proprio perché diverso: aveva le squame colorate che brillavano di tutti i colori dell'arcobaleno e per questo si sentiva superiore agli altri e non riusciva ad avere amici, fino al



giorno in cui capì che regalando una squama ad ogni pesce tutti si sentivano più belli e interagivano con lui.

- i percorsi realizzati dai bambini di 5 anni: uno, proposto dal Museo Spallanzani sui reperti fossili della Balena Valentina e l'altro sull'ambientamento in acqua.

Da queste sollecitazioni ha preso forma il Progetto “*Nel mare di... non è*” che prevedeva l'invenzione e la costruzione di nuove creature marine, frutto dell'incontro di identità diverse e, pertanto, portatrici di caratteristiche che attengono un po' all'una e un po' all'altra e che fanno di ogni nuova invenzione il risultato di un incontro che “non è” questo, “non è” quello, ma è qualcosa di nuovo, di inedito, il frutto di uno scambio fruttuoso e arricchente.

Il percorso

Sono state organizzate quattro uscite al Museo in intersezione e a piccolo gruppo, per osservare gli esemplari esposti; successivamente con i bambini di 5 anni si è realizzata un'uscita in pescheria (dove sono stati acquistati diversi pesci da osservare, in seguito, a scuola con i nostri amici di tre anni) e una in biblioteca dove sono stati ricercati testi sul tema del mare e dei pesci e sui quali, a scuola, sono state realizzate ulteriori ricerche di nozioni sulle specie che maggiormente ci interessavano.

Da questa ricerca - raccolta di notizie, si sono concretizzate delle schede (carte d'identità) di diversi pesci come: la balena, la medusa, i crostacei e altre.

Sono stati, in seguito, rappresentati i pesci su tessere di legno e dall'estrazione casuale di due esemplari, i bambini hanno cerca-

to, insieme e individualmente, di immaginare pesci nuovi, rappresentarne graficamente le forme, costruire le schede delle loro caratteristiche utilizzando le conoscenze acquisite precedentemente.

Il primo esemplare da “pensare” è stato quello derivante dall'estrazione della balena e del gambero, divenuto il *Gamberbalena*; in seguito hanno preso forma il *Meduspalla* (pesce palla e medusa), il *Delfinsega* (delfino e pesce sega), il *Tartarugorcus* (tartaruga e orca) e tanti altri. Esperienza interessante si è rivelata l'abbinamento tra tessere contenenti la parte anteriore e la parte posteriore dei diversi pesci, anche in questo caso i bambini si sono divertiti a creare nuove tipologie di pesci a disegnarle a inventare storie spontanee.

Il nostro mare, realizzato con materiali di recupero nei corridoi della scuola, pian piano, si è popolato di animali sempre più particolari, belli e diversi. Ecco, ad esempio, la *Medustella*.

Conclusioni

Al termine di questo percorso articolato in più dimensioni (attività linguistico - manipolative a

sezioni aperte, realizzazione di una gita di scuola al Delfinario di Riccione, continuità verticale con la scuola elementare con la realizzazione di laboratori di manipolazione per la costruzione di un sommergibile, invenzione e realizzazione di una storia), possiamo dire che questa si è rivelata per i bambini un'esperienza ricca e avvolgente, dove ha preso forma la ricerca - azione e l'interazione di tutti i meccanismi di pensiero e di interscambio.

Per noi insegnanti è stato un lavoro molto impegnativo, che ha assorbito elevate energie e capacità organizzative e che ha confermato, però, l'importanza e la validità di attività realizzate a sezioni aperte. In esse, adulti e bambini interagiscono tra di loro per, in questo caso, il fine comune di cogliere la diversità come risorsa, dove, pur riconoscendo e mantenendo la propria identità culturale, ci si apre alla conoscenza, al confronto, allo scambio e perché no ... alla condivisione tra soggetti diversi ognuno dei quali può prendere “un pezzettino” dell'altro, assaporarne la fragranza e continuare il proprio cammino di crescita. ■



Nome: MEDUSTELLA

di *Ottavia Muccioli*
Insegnante

Progettazione partecipata a scuola: dalla mappa ai cortili scolastici

Come trasformare un temporaneo (e poco gradito) trasferimento di locali nella ghiotta occasione di studiare dal vero il territorio e recuperare le proprie radici. Un percorso didattico di geografia e studi sociali.

Nell'anno scolastico 2001/02, la classe quarta del plesso di Fiumicino, una frazione di Savignano sul Rubicone, in provincia di Forlì-Cesena, si è trovata "sradicata" dal proprio territorio per ristrutturazione ed ampliamento delle sedi scolastiche.

Proprio per mantenere "radici" con il proprio vissuto, per rafforzare un'identità di gruppo che faticosamente negli anni si sta raggiungendo, si è pensato di lavorare in laboratori progettando un percorso che coinvolgesse tutti i 26 alunni della classe e che potesse essere lo stimolo per individuare le loro proposte, per interessarli e motivarli con argomenti di vita sociale.

Il progetto

Ci si è posto il raggiungimento dei seguenti obiettivi generali:

- Favorire la disponibilità alla relazione con gli altri, accettando la ricchezza delle diversità
 - Promuovere una condivisione dello spazio pubblico
 - Comprendere il rapporto tra l'uomo e il territorio, attraverso attività di esplorazione e conoscenza dei luoghi di vita dei bambini, osservazione e riappropriazione degli spazi conosciuti e non, recupero della memoria storica dei luoghi e degli abitanti, attivazione di laboratori, creazione di documentazione cartacea e in cd-rom.
- Il riferimento teorico è alla peda-

gogia dell'ascolto, della proposta e del contratto.

Per la realizzazione sono stati previsti interventi settimanali di due ore, per l'intero anno scolastico, e l'utilizzo degli spazi interni all'edificio scolastico (palestra, laboratorio di informatica, aula).

Il punto di partenza è rappresentato dalla domanda-stimolo (e dalle successive domande di specificazione e approfondimento, che contribuiscono a delineare le conoscenze già possedute, gli ambiti di intervento, i contenuti "scoperti").

Relativamente al concetto di mappa, ad esempio, il percorso si snoda attraverso queste fasi: conversazione sulla parola chiave, invito a costruire una mappa della scuola, riflessione comune sugli elementi che servono per costruire una mappa, invito all'esecuzione individuale, confronto delle singole mappe, elaborazione in piccoli gruppi di mappe arricchite di "tutti" gli elementi, adozione di simboli comuni, confronto con la simbologia tradizionale, lettura di vari tipi di carte, formulazione di ipotesi sulle caratteristiche di diverse carte.

Si riporta una sintesi delle conversazioni centrate sui concetti di "mappa", "centro", "periferia", allo scopo di rendere conto della corretta percezione della complessità semantica, della progressiva consapevolezza, dell'indicazione degli approfondimenti possibili...

Che cos'è una mappa?

- Una cartina che non si deve capire, perché può nascondere qualcosa.
- Quando scrivi un tracciato sul foglio e fai una mappa per ricordarti.
- È un segreto, però le cose nascoste sono sulla mappa.
- Ci sono mappe dei pirati, mappe per giocare, mappe di una città, mappe per nascondere qualcosa.

Che cos'è il centro?

- Qualcosa di antico.
- Una piazza grande con negozi, portici, strade vecchie, il Comune.
- È il punto di riferimento di una città, molto popolato e frequentato.
- È il posto dei mercati, delle feste, dei ritrovi, degli appuntamenti
- È un posto importante, dove c'è sempre un monumento o una statua che significa qualcosa di quel paese.
- È un posto dove ci sono molti monumenti e ricordi importanti.

Che cos'è la periferia?

- Un posto dove ci sono molte case e si parcheggiano le macchine.
- È una specie di paesino piccolo, staccato dal centro, che però dipende da quel posto, da quella città.
- È un posto dove tanta gente gira in macchina; ci sono pochi negozi.
- È quel posto dove si pagano le bollette, ci sono tanti uffici diversi.
- È un posto dove anche di sera ti vai a divertire.

Le conversazioni didattiche hanno posto in luce alcuni argomenti di **progettazione partecipata**, nati dall'interesse dei bambini:

- Come vorrei la mia scuola (racconto per piccoli gruppi).
- Come vorrei il giardino della mia scuola (descrizione per piccoli gruppi).
- Una lettera al Sindaco (lavoro di grande gruppo).
- Disegno la mia scuola come penso sia ora (attività individuale).
- Documentazione fotografica.

Il Progetto sarà portato avanti anche nel prossimo anno scolastico, sviluppando in particolare gli ultimi tre argomenti dell'elenco. ■

BOOKLAND

Un gioco didattico per inoculare il virus della lettura

di Marco Frangini
Insegnante e bibliofilo

Quali sono i metodi più efficaci per invogliare i bambini alla lettura? Quali le strategie più diffuse per motivare questa attività e rendere i ragazzi sempre più consapevoli e critici? Presentiamo, in queste pagine, due interessanti iniziative didattiche.

In che modo invogliare i nostri ragazzi a leggere?

È dura, è molto dura. Ve lo posso confermare tanti insegnanti e tantissimi genitori. Soprattutto in una situazione di strapotere televisivo, in cui le suggestioni del piccolo grande schermo bombardano i giovanissimi fin dalla nascita, abituandoli a spettacoli (cartoni animati, MTV, *Saranno famosi*, ecc.) clamorosamente estranei al piacere della lettura.

Qualche cosa, però, si può fare. Presso il Circolo Didattico di Zola Predosa (Bologna) è stato realizzato un gioco didattico che ha avvicinato migliaia di studenti ai classici della narrativa (da Roal Dahl a Hemingway, da Stevenson a Buzzati, da Italo Calvino a Tomasi di Lampedusa).

Tutto è cominciato nell'autunno del 1992. Partendo da un'idea di Bianca Pitzorno (a cui va tutta la nostra grata ammirazione) le insegnanti di lettere di due classi concordarono un elenco di testi che gli alunni avrebbero letto nel corso dell'anno scolastico. Alla fine di maggio, le due classi si affrontarono in singolar tenzone,

per dimostrare di aver **veramente letto e capito** quei libri. Si divertirono tutti, anche quelli della classe che risultò sconfitta.

L'anno successivo, tutte le classi della scuola vollero partecipare. Poi il gioco coinvolse i comuni di Crespellano, Bazzano e Bologna. A partire da quest'anno è stato realizzato uno speciale Torneo per le classi elementari.

Nell'anno scolastico 2001/02 hanno partecipato complessivamente a Bookland 53 classi, 45 delle medie e 8 delle elementari. Si accenna qui alle caratteristiche principali di questo gioco. Per altre informazioni (regolamento, elenco dei testi, classi vincitrici) si invia al sito Internet digilander.iol.it/bookland o all'articolo *Nel paese dei libri* sul n. 6 (15 dicembre 1996) della rivista "Scuola e didattica".

Finalità e obiettivi

Questa attività consiste nel rendere **piacevole**, mediante la molla dell'agonismo, sia la lettura di testi narrativi, sia la verifica di quanto, dopo la lettura, è rimasto nella mente degli alunni.

Riferendosi alle indicazioni programmatiche del 1979, si possono individuare i seguenti obiettivi:

- avviare e sostenere gli alunni nelle letture intese ad ampliare la loro conoscenza della realtà;
- arricchire la loro maturazione con l'incontro di testi di alto valore letterario.

Metodologia (le regole del gioco)

Nelle riunioni preparatorie all'ini-

zio dell'anno scolastico, tra le insegnanti di italiano sono stati concordati 4 elenchi di testi: uno per le elementari, uno per le prime, uno per le seconde, uno per le terze classi della scuola media. Questi elenchi comprendono romanzi e racconti brevi, perché gli alunni hanno diverse capacità e non è realistico aspettarsi che tutti compiano lo stesso sforzo.

Tutti i testi, comunque, **devono essere letti (e letti bene) da almeno uno degli alunni di ciascuna classe**. Meglio da più di uno, perché al momento della verifica, di cui parleremo oltre, il diavolo potrebbe mettere la sua proverbiale coda: si potrebbe ammalare proprio in quel giorno faticoso l'unico lettore.

I testi devono essere reperibili nella biblioteca scolastica o in altre sedi del territorio (biblioteche comunali, di quartiere, ecc.). Se uno dei docenti insiste nel proporre qualche romanzo o racconto non facile da trovare, dovrà darsi da fare con sufficiente anticipo, per farne acquistare qualche copia.

Verifica e valutazione

Alla fine dell'anno scolastico si arriva alla resa dei conti. Le classi che partecipano ai singoli tornei in una serie di incontri ad eliminazione diretta, durante i quali vengono lette schede (brani e relative domande) che verificano se i diversi testi proposti sono stati letti **davvero** o solo affrettatamente.

Per fare un esempio, può essere letta la seguente scheda:

“...Il fuoco era già acceso sebbene non si fosse che a fine settembre. Al centro della sala una tavola quadrata, su cui era distesa una grandissima carta di La Rochelle. In piedi, davanti al camino, stava un uomo di media statura, dall'espressione altera, dagli occhi penetranti, dal viso magro che un pizzico sormontato da due baffi ben arricciati rendeva più lungo. Sebbene quest'uomo non avesse che trentasei anni, capelli pizzico e baffi stavano diventando grigi. Aveva l'aspetto di un militare e i suoi stivali di bufalo ancora coperti di polvere indicavano che era stato a cavallo nel corso di quella giornata...”

Le domande sono:

1. Chi è quell'uomo?
2. A quale romanzo appartiene questo brano?

Se almeno uno degli alunni ha letto *I tre moschettieri* in modo non superficiale, il nome della città di La Rochelle lo farà scattare come una molla. Se poi saprà anche dire che quell'uomo è Richelieu avremo la prova che il romanzo è stato letto veramente bene.

Non si può consultare alcun libro

durante la gara, ma **si possono utilizzare schede di lettura e appunti**. Avendo cura di ricordare spesso agli alunni questa regola, anche i più pigri sono spinti a farle bene, queste benedette schede, perché non si tratta più di un noioso dovere, ma di **un'astuzia strategicamente vincente**.

Si tratta di una **gara collettiva**,

non di un quiz per “secchioni”. Perciò è opportuno che ciascun componente delle classi vincenti riceva un gadget, un premio simbolico. Nell'anno scolastico 2001/2002 i premi sono stati cortesemente forniti dalla Provincia di Bologna, dal Comune di Crespellano, dalla Coop Adriatica e dal Lions Club.

Conclusione

Questo gioco didattico ha conseguito risultati molto positivi. Ciò è dipeso soprattutto dal presentare questa attività come una **gara sportiva**, caratterizzata dallo **spirito agonistico** e dalla **imprevedibilità dei risultati**.

Ma, per favore, non dite agli alunni che la lettura di testi narrativi è prevista dai programmi scolastici!

Regolamento della gara “Bookland”

1. I docenti delle classi interessate al gioco concordano con il coordinatore un elenco di testi (racconti e romanzi). Naturalmente non è necessario che tutti gli alunni leggano tutti i testi concordati. È sufficiente che ogni testo sia letto e memorizzato da almeno due alunni.
2. Ogni classe può proporre l'introduzione di testi jolly (al massimo due). Questi testi sostituiscono altrettanti testi dell'elenco e devono essere approvati da chi coordina il gioco. Un romanzo può essere sostituito da un altro romanzo, un racconto da un altro racconto.
3. Solo la classe che propone un testo jolly è tenuta a leggerlo. La classe avversaria risponderà a domande di riserva.
4. Il gioco si conclude con la gara finale che verifica, attraverso domande prefissate*, se i testi sono stati veramente letti e capiti. Le date di questa gara sono fissate appena l'orario definitivo delle lezioni viene reso pubblico.
5. Al momento della gara ogni classe è rappresentata da un portavoce ufficiale (alunna o alunno che si reca al tavolo della giuria per dare le risposte). Nessuna risposta è valida se non è espressa dal portavoce.
6. Il tempo per rispondere è fissato normalmente in sessanta secondi, durante i quali non potrà essere consultato alcun testo. Potranno invece essere consultati gli appunti personali.
7. È opportuno che le classi partecipanti alla gara finale siano accompagnate ciascuna da un docente, responsabile dell'ordine pubblico. Il docente in questione si asterrà da dare qualsiasi genere di suggerimento.

Progetto Fahrenheit 451

di Rosanna Bonafede Gardini
Insegnante

Nelle recensioni che i giovani lettori inviano da tutta Italia alla giuria di questo premio, si dichiarano amori (e disamori) verso un libro, la sua storia, le sue parole, a dimostrazione che la voglia di leggere trasforma i ragazzi in critici competenti e appassionati.

Da vari anni faccio parte della commissione di lettura che decreta i vincitori del premio Fahrenheit 451.

Che cos'è Fahrenheit 451?

Per lo scienziato è il grado di temperatura a cui brucia, nella scala anglosassone, la carta.

Per i buoni lettori è il titolo di uno straordinario romanzo di Ray Bradbury in cui si ipotizza una società che brucia i libri, simbolo di cultura e di potere. Montag, il pompiere protagonista del romanzo col suo elmetto numerato 451 è un pompiere speciale: non spegne incendi, ma attizza fuochi a spese dei libri. Nel rispetto della legge, stana lettori sovversivi e requisisce i loro libri per bruciarli. Ma la resistenza è più che mai attiva: i lettori ostinati imparano a memoria un libro ciascuno e c'è chi diventa *I viaggi di Gulliver*, chi *La Repubblica* di Platone, chi...

Per chi ama il cinema è il film di Francois Truffaut, che ricrea con le immagini cinematografiche le pagine del libro del grande autore americano.

Per i ragazzi di Bologna e provincia (ma anche di tutta Italia) dal 1992 Fahrenheit 451 è un modo di confrontarsi con le letture degli altri, l'occasione per un tam tam

sinergico, per un contagioso scambio di opinioni.

Il concorso richiede ai ragazzi delle scuole elementari e medie e a quelli del biennio delle superiori di leggere un libro, scrivere una breve recensione che non sia il mero riassunto del testo, ma contenga riflessioni, emozioni, considerazioni e, naturalmente, consigli (o sconsigli) di lettura.

Ai vincitori va un buono di 35 euro per l'acquisto di libri, una copia del grande Dizionario Garzanti, offerto dalla UTET, e la soddisfazione di aver centrato un obiettivo. Le recensioni entrano poi a far parte dell'archivio informatizzato (in Internet all'indirizzo <http://www.scuole.bo.it/fahr/> che contiene circa 10.000 recensioni giunte nel corso delle edizioni precedenti).

Anche quest'anno la partecipazione è stata massiccia. Sono infatti pervenute 1.537 recensioni, di cui 675 per la scuola elementare, giunte per lo più dalle scuole di Bologna e provincia, ma anche da Cantù, Roma, Modena, Messina, Sassari ...

Per parecchi istituti scolastici partecipare al Fahrenheit è ormai diventata una tradizione, un modo in più per incentivare il piacere di leggere, così ci sono lettori e vincitori recidivi.

È davvero stimolante e interessante leggere tutte le recensioni e, anno dopo anno, avere una pano-

ramica dei gusti dei bambini, dei loro amori e disamori rispetto alla sempre più vasta editoria per ragazzi che, nel 2001, ha sfornato ben 2195 titoli di novità.

Nella narrativa, gli autori italiani coprono circa il 40%, seguiti da inglesi, americani e francesi.

Leggere le recensioni permette di scoprire come si muovono i ragazzi lettori in questa giungla di pagine, dove c'è del buono e del meno buono. I lettori ostinati che partecipano al Fahrenheit 451 sanno cogliere il valore di un libro, ma anche le sue debolezze, per cui ci sono recensioni d'amore, ma anche altre dettate da insoddisfazione verso pagine melense, quelle con "poco sugo", poca "storia".

Con grande prontezza critica, i ragazzi sanno scovare fragilità e debolezze di un testo, così come sanno riconoscere le pagine che vale la pena di leggere e rileggere e poi di consigliare con entusiasmo.

Per la scuola elementare c'era da aspettarselo: dato l'effetto Harry Potter spalmato su tutto il pianeta

Dati statistici relativi alla IX edizione, anno 2002:

Recensioni pervenute: 1.537, di cui 675 provenienti da alunni delle scuole elementari, 772 delle scuole medie, 90 dal biennio delle superiori.

Premi: sono stati consegnati 87 premi (di cui 9 speciali): 42 alla scuola elementare, 38 alla scuola media, 7 al biennio superiore.

Libri maggiormente recensiti:

Harry Potter e la pietra filosofale
The tempest (in lingua inglese)
Harry Potter e il prigioniero di Azkaban
Le streghe

Provenienza delle recensioni:

Bologna e provincia, Cantù, Medigliana - Milano, Messina, Modena, Parma, Perugia, Roma, Siena, Sassari, Torino, Venezia, Verbania.

(grazie al film ricavato dal primo libro sul maghetto), l'autore che ha avuto il maggior numero di recensioni è Joanne K. Rowling: per lei ci sono stati molti elogi, ma anche qualche voce dissidente capace di emettere un "Bastaaa, non se ne può più", che la dice lunga sul senso critico dei ragazzi.

Chi regge, invece, mantenendo grandi consensi è Roal Dahl: le 33 recensioni su di lui sono positive, perché il *G.G.G.*, gli *Sprocelli* e il George delle *Streghe* piacciono davvero ai bambini, che vedono nella penna del grande scrittore un giustiziere capace di punire gli adulti in malafede, siano essi insegnanti o genitori. L'ironia di Dahl, le sue "cattiverie" sono amatissime dai ragazzi di oggi come da quelli che alla fine degli anni Ottanta scoprirono questo straordinario autore.

Leggendo il suo *Boy*, una bimba di quarta delle scuole Manzolini di Bologna, Elena, così si esprime: "Niente di più interessante: conoscere la vita privata di un autore di cui ho letto quasi tutti i libri!!! Il mio scrittore, colui che mi fa vola-

re come se fossi un aereo e mi riempie il cuore di emozioni. Grazie Dahl!"

Al terzo posto, con ben 23 recensioni, si piazza Geronimo Stilton, ma verso di lui i bambini non mostrano solo affetto: c'è chi, come un ragazzino delle scuole Cesana di Bologna (classe terza) dice che "di solito i libri con i buchi sono gustosi, ma questo è lessò e insipido. Non riesco proprio a capire come possa piacere un libro così banale!"

Si confermano molto amati dai ragazzi Angela Nanetti (che con il suo libro *Mio nonno era un ciliegio* regala emozioni forti e recupera sentimenti genuini), il sempreverde Gianni Rodari, ma anche Daniel Pennac (quanti bambini amano i cani raccontati in *Abbaiare stanca* e *L'occhio del lupo*), Bianca Pitzorno (e le sue bambine che vivono fuori e dentro *Ascolta il mio cuore*), Domenica Luciani (che ironia nel suo *Cinema segreto*) e poi Roberto Piumini, Stefano Bordiglioni, Guido Quarzo...

Accanto a questi nuovi classici,

non manca chi continua ad apprezzare quelli tradizionali, come Martina (classe quinta delle scuole Lipparini di Bologna) che, recensendo l'ineguagliabile *L'isola del tesoro* di Robert Louis Stevenson così si entusiasma: "Ho provato a leggere questo formidabile romanzo e se leggere è come sognare, allora...prua verso il mare! Al diavolo la psicologia e via col sogno, con l'avventura e la fantasia..." Occhi giovanili che si estasiano del mare infinito, direbbe Savater!

Queste recensioni regalano a noi insegnanti della commissione lettura delle emozioni forti, che ci permettono di guardare al futuro con positività. Infatti, leggendo certe dichiarazioni d'amore ai libri, alle loro parole, ci rendiamo conto che davvero, come ha sottolineato salutando i vincitori la dirigente scolastica Elviana Amati Zigiotti, coordinatrice del Progetto, "la resistenza di cui parla Ray Bradbury in *Fahrenheit 451* continua..."

IRRE Emilia Romagna

Emergency

EMERGENZA PACE

Riflessioni, percorsi, esperienze

Convegno

22 novembre 2002 - ore 9.00 – 17.00

Oratorio di San Filippo Neri

Via A. Manzoni, 5

Bologna

Parteciperanno, tra gli altri, Giulietto Chiesa, giornalista, e Pino Cacucci, scrittore.

Per informazioni e iscrizioni, rivolgersi alla segreteria amministrativa:

dr.ssa Annamaria Gruppuso presso IRRE/ER tel. 051 22 76 69; fax 051 26 92 21

Luci ed ombre nel ruolo delle funzioni obiettivo *Indagine su un piccolo campione regionale*

di Paolo Senni
IRRE Emilia Romagna

Un corso di formazione per insegnanti che svolgono funzioni obiettivo ha consentito di rilevare, seppure su un campione numericamente ridotto, punti forti ed elementi di debolezza di questa nuova figura di operatore scolastico.

Si rende necessaria, a nostro avviso, un'indagine approfondita per individuare adeguati interventi correttivi.

Un modulo del corso di formazione per gli insegnanti Figure Obiettivo organizzato da un CSA della regione Emilia Romagna nel maggio 2002 ha avuto come oggetto di studio l'autovalutazione. Il programma del modulo, pur nello scarso tempo a disposizione, esaurita la parte introduttiva, ha anche previsto la costruzione di strumenti operativi pronto-impiego.

Fra gli strumenti presentati, gli insegnanti hanno espresso il desiderio di costruire liste di controllo o *check-list* e si è pensato di utilizzare per tale attività laboratoriale l'esperienza quotidiana di lavoro. Per formarsi alla costruzione di una *check-list* l'idea è stata quella di costruirne una sul ruolo e l'attività degli insegnanti FO.

È stata pertanto fornita la seguente procedura utilizzabile per la costruzione di una lista con alcune indicazioni per l'ambito scolastico e le FO in particolare:

1. Considerare ed esplicitare i dati di realtà:
 - Normativa scolastica e sulle

F.O.,

- Pof specifico/campione di Pof
 - esperienza specifica/campione di esperienze (in questo caso sia degli insegnanti funzioni obiettivo, sia degli insegnanti, genitori e studenti che ricevono il servizio degli insegnanti F.O.).
2. Utilizzare i dati di realtà per tracciare un modello ideale del processo da controllare e valutare (in questo caso delle competenze e dell'attività delle F.O.).
 3. Individuare indicatori quantitativi e qualitativi del processo, coi relativi descrittori sotto forma di proposizioni che si possano quantificare e/o affermare o negare.
 4. Individuare la procedura per valutare le risposte e attribuire i punteggi.
 5. Individuare strategie e azioni di miglioramento.

Come esplorazione ed esplicitazione dei dati di realtà si è ricorso quindi alla terza indicazione del punto uno: l'esperienza specifica degli insegnanti F.O. presenti nel modulo di formazione.

Dato lo scarsissimo tempo a disposizione e l'esigenza di attuare in tempi brevi almeno alcune parti della procedura di costruzione di una *check-list*, è stato utilizzato il sondaggio istantaneo delle tre cose. I diciotto insegnanti F.O. sono stati invitati a scrivere su un foglietto anonimo tre aspetti positivi e tre aspetti negativi della loro esperienza di F.O.

La semplice operazione del sondaggio ha però prodotto un risultato inatteso.

Infatti quanto hanno scritto i

diciotto insegnanti permette di configurare un piccolo spaccato del vissuto degli insegnanti figure obiettivo, che trascende la vicenda formativa per cui era stato ideato il sondaggio (elemento di realtà per la costruzione di una *check-list* autovalutativa) e che ha fornito alcune informazioni sulla realtà delle F.O., sulla quale circolano valutazioni generiche nel complesso negative (persone mandate allo sbaraglio, funzioni che favoriscono la delega e il disinteresse degli insegnanti nel loro insieme nei confronti della gestione e della corresponsabilità, ecc.), ma di cui non sono noti monitoraggi e autovalutazioni né ufficiali né ufficiose.

Nella tabella che segue sono raccolti gli aspetti positivi e negativi dichiarati. Essi sono stati interpretati e raccolti nelle seguenti categorie:

- Condivisione e relazione.
- Comunicazione.
- Responsabilità e legittimazione.
- Organizzazione.
- Competenza professionale intesa come: possedere conoscenze, saper progettare, essere motivati, saper coordinare.
- Risultati ottenuti e non ottenuti in termini di prodotti, relazioni e clima e competenze professionali.

Come prima anticipato, gli elementi raccolti col sondaggio si prestano ad essere utilizzati non solo sul piano della procedura per la costruzione di una *check-list* di valutazione-autovalutazione delle F.O., motivo per cui il sondaggio era stato pensato, ma anche per esprimere alcune considerazioni sulle nuove figure di sistema presenti nella scuola.

Area didattico - professionale

ASPETTI POSITIVI	ASPETTI NEGATIVI
<p>Condivisione e relazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaborazione con colleghi gruppo Pof/commissione/gruppo motivato ***** • Collaborazione con persone esterne alla scuola * • Collaborazione con dirigente ** 	<p>Condivisione e relazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mancanza di condivisione del bisogno di autovalutazione/integrazione ** • Resistenza iniziale di due componenti dovuta alla "paura" del cambiamento * • Essere stata lasciata da sola * • Difficoltà a lavorare in gruppo * • Difficoltà di rapporto con la dirigenza * • Autoreferenzialità * <p>Comunicazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà a trasferire le decisioni dalla Commissione ai colleghi **
<p>Responsabilità, legittimità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definizione obiettivi e ruolo della FO * • Riconoscimento del ruolo svolto da parte del Collegio ** • Collaborazione colleghi * 	<p>Responsabilità, legittimità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coinvolgimento Ata * • Coinvolgimento colleghi e Collegio **** • Poteri non ben definiti ** • Mancanza di obiettivi precisi ** <p>Organizzazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mancanza della presenza di tutte le componenti nella commissione Pof *• Troppe ore e impegni** • Mancanza di linee di indirizzo della dirigenza * • Poco supporto dalla dirigenza *** • Disporre di collaboratori forti * • Assenza di documentazione**
<p>Competenza professionale: conoscenze e cultura metodologica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza della struttura e dei suoi aspetti organizzativi * • Migliore conoscenza dei bisogni dei colleghi * • Lavoro di ricerca * <p>Competenza professionale: saper progettare</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordinare la riflessione sul progetto * • Trovare raccordo tra i casi, le normative e le ragioni pedagogiche * • Contatto con realtà esterna e aspettative ** <p>Competenza professionale: essere motivati</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esperienza nuova abbastanza stimolante ** • Motivazione all'interno della commissione ** • Aumento autostima * 	<p>Competenza professionale: conoscenze e cultura metodologica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inesperienza/mancanza di preparazione/fai da te **** • Fatica nel gestire aspetti tecnici (contatti con ditte, ecc.) * <p>Competenza professionale: saper coordinare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà a coordinare la Commissione * • Coordinare più amministrazioni nella assunzione di responsabilità *
<p>Risultati ottenuti: prodotti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizzazione progetto (autovalutazione) ***** • Buona percentuale questionari compilati ** • Buon risultato nella stesura del Pof ** • Realizzazione di nuove attività * • Gruppo di lavoro integrazione * • Mini progettoragazzi * • Progettazione di un aggiornamento di tipo diverso * <p>Risultati ottenuti: relazioni e clima</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaborazione con D.S. nella gestione dell'Istituto* • Coinvolgimento dei colleghi* • Soddisfazione utenza * • Aver coinvolto i genitori * <p>Risultati ottenuti: competenze professionali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conduzione di incontri collegiali* 	<p>Risultati non ottenuti: prodotti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguire la progettualità dal punto di vista pedagogico* <p>Risultati non ottenuti: relazioni e clima</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accomunare i vari ordini di scuola in un I. C. * <p>Risultati non ottenuti: competenze professionali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordinamento FO e commissioni* • Far funzionare il gruppo * • Diffondere in modo capillare i dati del questionario * • Avere consulenza di esperto esterno *

Di seguito prima si presentano le proposizioni estratte dagli apprezzamenti degli insegnanti riportati nella tabella, che risultano delineare un modello ideale di insegnante FO, poi si commenteranno brevemente le testimonianze per provare a formulare un valutazione di questa nuova figura di operatore scolastico.

L'insegnante FO, pur nelle differenziazioni delle funzioni, pare debba possedere un comune nucleo di competenze che sono: relazionali, di leadership, psicologiche, tecniche, valutative, di ricerca, politiche ed istituzionali. Ma ecco le proposizioni estratte dagli apprezzamenti positivi e negativi degli insegnanti:

- Sa collaborare col dirigente.
- Sa collaborare con i colleghi delle commissioni e dei gruppi di lavoro.
- Sa collaborare con persone esterne alla scuola, anche funzionari e amministratori degli enti locali.
- Sa guidare i colleghi alla collaborazione e al lavoro di gruppo e nel lavoro progettuale.
- Sa ricercare e trovare buoni collaboratori fra i colleghi.
- Sa decentrarsi dalla propria classe e dalla propria disciplina per avere una visione di insieme (sa non essere autoreferenziale).
- Sa portare alla conoscenza e alla condivisione generale le decisioni dei gruppi e delle commissioni.
- Sa coinvolgere colleghi, Ata, studenti e genitori.
- Sa promuovere la condivisione della necessità di autovalutazione dell'istituto.
- Sa documentare la propria attività e rendicontarla.
- Sa gestire aspetti tecnici inerenti la sua funzione.
- Sa resistere nelle situazioni in cui si sente lasciata sola.

- Provoca e ottiene precise linee di indirizzo alla sua attività.
- Provoca la conoscenza in tutti degli obiettivi del suo lavoro.
- Provoca e ottiene piena legittimazione e riconoscimento del suo ruolo.
- Provoca e ottiene la definizione dei suoi poteri, compiti e responsabilità.
- Quantifica le ore del proprio lavoro, le tiene sotto controllo e ne fa oggetto di riflessione.
- Conosce bene la scuola nei suoi aspetti strutturali e organizzativi.
- Conosce, si informa, ascolta i bisogni delle utenze cui è indirizzato il suo servizio.
- Opera con metodologia di ricerca.
- Sa collegare le impostazioni psi-

della *check-list*, per essere sicuri che il suo uso garantisca efficacia nell'operato degli insegnanti F.O., occorrerebbe procedere alle seguenti fasi (non agite nel modulo di formazione):

- Integrare l'elenco di proposizioni incrociandolo con altre che fossero espresse dai diversi protagonisti della vita scolastica, in particolare, che ricevono le prestazioni delle F.O.
- Stabilire il criterio di valutazione e di attribuzione dei punteggi
- Collaudare la *check-list* vedendone l'effetto pratico.

Riguardo l'istituzione delle F.O., da questo piccolissimo campione pare possibile avanzare le seguenti osservazioni sotto forma di punti forti e punti deboli.

Qualora le informazioni qui rac-

PUNTI FORTI

- Le F.O. riescono a collaborare e si trovano bene soprattutto in gruppi piccoli, che sono i gruppi o le commissioni che loro coordinano.
- Le F.O. paiono trovare soddisfazione nella loro funzione, che viene ritenuta stimolante, arricchente e motivante.
- Le F.O. paiono raggiungere soprattutto obiettivi di tipo concreto (es. raccogliere dati di un questionario in tempi brevi).

PUNTI DEBOLI

- Le FO paiono incontrare difficoltà a comunicare coi colleghi, a condividere col Collegio e altre componenti dell'Istituto orientamenti e decisioni.
- L'organizzazione degli istituti non pare ancora pronta ad utilizzare al meglio le FO: i dirigenti non sempre offrono il loro supporto, non sempre sono ben definiti compiti e ruoli, non sempre sono riconosciute autorità e responsabilità delle FO.
- Le FO paiono non raggiungere soprattutto obiettivi di tipo generale (es. aumentare la condivisione e migliorare il clima dell'istituto).

copedagogiche con le soluzioni operative.

- Prova piacere a compiere la sua funzione.
- Intesse un più stretto legame coi colleghi con cui collabora maggiormente in gruppi o commissioni.
- Aumenta la propria autostima.

Per procedere nella costruzione

colte siano attendibili, il messaggio che ne deriva è che nella situazione delle FO emergono luci e ombre, che comunque non pare essere un'esperienza del tutto negativa e che sarebbe molto necessaria una indagine approfondita per individuare meglio gli eventuali idonei correttivi. ■

di Anna Bonora
e Paolo Senni
IRRE Emilia Romagna

Aquilapapera

Alcune note su un itinerario di creatività linguistica

È uscito col il patrocinio del Centro di Documentazione Educativa di Piacenza (CDE), un piccolo libro sulla scrittura cosiddetta creativa intitolato *Aquilapapera - Itinerario di creatività linguistica*¹. Il libro è il risultato di un progetto di Ettore Bassanoni, insegnante di Materie Letterarie dell'istituto comprensivo di S. Nicolò e fa parte della serie *Esperienze e progetti per la formazione* a cura di Giancarlo Sacchi. Come dice l'autore nell'introduzione, il libro è *il risultato di un'esperienza di lavoro... con ragazzi della scuola elementare e media* realizzato nell'auspicio che *serva da base comune per ulteriori sviluppi o che possa inventare un punto di partenza per chi intenda sperimentare anche questo aspetto dell'educazione linguistica*.

Il momento in cui stanno fiorendo nell'editoria scolastica e non solo pubblicazioni sulla scrittura creativa nella scuola pare essere proprio quello in cui il dibattito culturale innescato dalla riflessione sui nuovi curricoli tenta di reperire una nuova risposta a un problema di fondo e non nuovo: quale pedagogia dello scrivere? Quale educazione allo scrivere?

Infatti gli attuali obiettivi culturali, che si sono scoperti essere non solo quelli di fornire una semplice alfabetizzazione di base e un'educazione linguistica di carattere meramente funzionale, richiedono riflessione sui contenuti e sui metodi di tale ampliamento. Pare poi che nella riflessione sulla ristrutturazione degli obiettivi di educazione linguistica, in particolare allo scrivere, quella della "creatività" si sia affermata come una via obbligata, un nodo dal quale non sia possibile prescindere.

Il problema che la scuola si pone diviene allora come si possa insegnare un modo di scrivere "creativo" e cosa ciò possa significare. Sulla scorta di ricerche ed elaborazioni teoriche in proposito, si tratta per la scuola, cioè, di trovare e proporre nuove o rinnovate strategie e modalità di apprendimento e di insegnamento della scrittura e della lettura, si tratta di delineare ordinati e coerenti percorsi di apprendimento².

Un esempio concreto, allegro e rigoroso dei percorsi possibili è presentato nel libro *Aquilapapera*, che indica un approccio stimolante per far giungere gli allievi ad una vera esperienza di scrittura, ad una scrittura che nasce dentro da una reazione emozionale individuale.

Nel libro viene riportata una ricca serie di stimoli di cui, in molti casi, viene anche riprodotto l'esito di scrittura soprattutto su due tipi di testo: la poesia e la narrazione.

Le diverse situazioni didattiche sono spesso accompagnate da brevi, ma non meno utili, approfondimenti di carattere teorico e da esempi letterari. I percorsi attivati, sperimentati o semplicemente proposti attingono alla migliore letteratura che si occupa dell'argomento "creatività" linguistica e i riferimenti bibliografici contenuti possono fornire ulteriore stimolo di approfondimento per gli insegnanti che volessero attivare percorsi analoghi nella propria scuola.

Si tratta senz'altro di un contributo non solo utile, ma anche originale. E la sua originalità consiste nell'essere subito avvertito, anche solo a sfogliarlo, come una "cosa amica", un menù vario e leggero, lontano dai manuali precettistici e pedanti, che sono buoni esempi

di contraddizione della creatività di cui parlano. Sistematicità e rigore, pur presenti, non condizionano la lettura fino al punto che il testo si presta ad essere utilizzato ad "apertura di libro", quasi a dire che lo si può cominciare ad usare da qualsiasi parte.

Il libro è presentato da Rossana Facchini, ispettore ministeriale e, oltre all'introduzione dell'autore il prof. E. Bassanoni, contiene due interessanti riflessioni sull'importanza dell'educare alla creatività e del dar parola alle emozioni, a cura rispettivamente di Dina Bergamini e Roberto Falconi, dirigenti scolastici.

In conclusione si può dire che si tratta di un libro che mette al centro dell'attenzione formativa l'alunno e ciò significa non solo comprendere che ognuno è portatore di differenze culturali e personali, ma che tutti devono potersi sviluppare in un contesto formativo che favorisca l'espressione delle potenzialità (in questo caso linguistiche e comunicative) e il raggiungimento di reali competenze attraverso percorsi formativi appropriati e corretti. ■

1 Centro di documentazione educativa (CDE), Piacenza, *Aquilapapera - Itinerario di creatività linguistica*, Progetto di E. Bassanoni, Istituto Comprensivo di S. Nicolò, Esperienze e progetti per la formazione a cura di G. Sacchi, Casa editrice Vicolo del Pavone, Piacenza, 2002.

2 Alcune suggestioni utili alla scuola in questo senso si possono trovare nel testo Irre Er: A. Bonora e P. Senni, *Un microteatro per la scrittura*, T.E.M.I. spa, Bologna, 2002.

Tirocinio all'IRRE E.R.

Esperienze a confronto

di *Susann Rother*, studentessa dell'Università di Bologna e *Alessandro Franchini*, studente dell'Università di Dresda

Susi e Alessandro hanno scritto questo breve resoconto della loro esperienza di tirocinio presso l'IRRE Emilia Romagna a due mani e in tre parti. Prima parla Susi, poi Alessandro e la conclusione è condivisa da entrambi.

Susi

“Se mi avessero chiesto poche settimane fa cos'è l'IRRE ER e cosa faccio durante il tirocinio nella sezione educazione permanente mi avrebbero messo in difficoltà. Avrei detto: “Sto leggendo libri, testi, ricerche, leggi e sto partecipando a quasi tutti gli incontri di Silvana Marchioro, il mio tutor, quali sono seminari della regione, gruppi di lavoro, aggiornamenti ecc. Ricevo impulsi interessantissimi, troppi.” Non sarei riuscita a trovare un filo conduttore esprimendolo con poche parole.

Adesso, dopo più di 2 mesi, incomincio a identificarlo e questa è una sensazione molto bella. Il tempo passato non è andato perduto (non avevo dubbi), ma a volte mi stavo perdendo e per fortuna non è successo, non sono mai stata sola. Soprattutto Silvana è stata sempre disponibile e mostrava tanta pazienza. Sembra banale ma non lo è quando ti rendi conto che in

quell'ufficio le persone vi lavorano avevano poche possibilità di “liberarsi” di me, e il sovraffollamento era a volte notevole: ci siamo trovati perfino in cinque!

Anche altri sono stati molto aperti nei miei confronti. Come gli insegnanti di Italiano L2 dei Centri Territoriali Permanenti che hanno dato l'impressione di accettarmi dal primo momento. A dire la verità però mi sentivo anche, in quanto straniera, come un oggetto sotto osservazione su cui sperimentare metodi e contenuti delle loro ricerche sull'italiano come lingua straniera, e questo ruolo mi dava insicurezza: avevo imparato l'italiano durante l'Erasmus soprattutto nei pub e nelle osterie di Bologna...

Come i tecnici del piano di sopra che ripetevano le frasi quando dimostravo d'aver problemi di comprensione, e ne avevo parecchi, o come il personale del piano di sotto da cui potevo cambiare gli spiccioli per prendere il caffè alla macchinetta o a cui chiedevo fotocopie mentre mi salutavano: “Ciao ciccia, hai bisogno?” Potrei continuare di raccontare aneddoti della mia “vita sociale” nell'istituto, ma mi fermo qui senza dimenticare di sottolineare che proprio attraverso questo supporto ho potuto mantenere la motivazione anche quando le informazioni giravano nella mia

testa senza incamminarsi in un'unica direzione.

Penso di aver trovato alcuni punti di riferimento che mi permettono di partecipare in modo più attivo ai lavori nell'istituto e in particolare di dare una mano a Silvana almeno attraverso piccoli contributi in modo tale che non solo io possa trarre profitto dal tirocinio. Per questo motivo, ad esempio, mi sto sforzando di riassumere una ricerca europea sul riconoscimento dell'apprendimento non formale degli adulti, una sfida per me duplice perché scritta in inglese. Dopo vedremo. Ci sono ancora tre ulteriori mesi di tirocinio...”

Alessandro

“L'idea di lavorare per alcuni mesi senza essere stipendiato non mi piaceva, avrei preferito studiare due esami in più e sinceramente pensavo di finire davanti ad una fotocopiatrice. Sentivo già questo rumore fastidioso da controllo numerico e vedevo già la mia faccia annoiata guardare speranzosa l'orologio appeso al muro. Invece è stata un'esperienza utile soprattutto per me. Non ho lavorato sullo sviluppo di un argomento collegato al mio corso di laurea, non ho partecipato a convegni, non ho approfondito argomenti né scritto tesine per la gioia del mio docente. Ho semplicemente

imparato ad essere più consapevole di quello che faccio davanti ad un computer. Mi sono messo in tasca qualcosa che potrò utilizzare anche fuori ed era questa la mia idea di tirocinio. Ho imparato a usare un programma per la costruzione e il mantenimento di un sito web, nello specifico pagine html improntate per un utilizzo da parte di utenti interessati alla formazione, e poi ho assistito al recupero di tanti problemi che possono nascere con l'uso di un pc. Dal momento che potevo restare nell'istituto solo la mattina il mio tirocinio si è allungato nel tempo e ho avuto la possibilità di vivere i ritmi di un ambiente lavorativo collaudato.

Certo un ufficio in cui lavorano tanti insegnanti sulla ricerca educativa intimorisce (nel mio caso li sentivo pure argomentare in termini tecnici informatici!) ma ho scoperto persone concilianti, ho capito che non c'era tutta questa aspettativa nei miei confronti e, nonostante abbia indubbiamente rallentato il loro lavoro, ho cercato di assorbire il più possibile.

Mi ricordo il primo giorno qui in istituto, ho conosciuto il mio tutor che sembrava avere un carattere distante, poi ho scoperto essere tutt'altro, siamo entrati in empatia in un paio di giorni e cinque mesi sono volati! (anche lui era alla prima esperienza con un tirocinante e credo di essere stato fortunato...temo non ce ne sarà un'altra!). La situazione più singolare (e coraggiosa per chi lo ha proposto!) è stata trovarmi

in un aula di fronte a due insegnanti di matematica per spiegare loro quello che avevo imparato su un nuovo software. Proprio io, pensavo la mattina in autobus, che li avevo sempre osservati impotente con il coltello dalla parte del manico farmi arrancare per una sufficienza stringata...era il mio momento, l'occasione di realizzare quello che sognavo nei silenzi durante le interrogazioni. Mi immaginavo inflessibile con il registro in mano e il dito indice puntato...e invece credo di aver balbettato qualche frase sensata e niente più. Ora ho finito, sono stati mesi piacevoli e in più credo mi sia stato trasmesso uno stimolante interesse e questo è l'aspetto che mi soddisfa di più dell'esperienza.”

Conclusion

Abbiamo lavorato per due mesi sullo stesso piano, a tre porte di distanza, in un ambiente la cui età media avrebbe dovuto farci apparire come mosche bianche, abbiamo spesso avuto a che fare con i rispettivi tutor Silvana e Alessandro, ma non ci siamo mai incontrati; questo ci ha incuriosito molto. Avevamo punti di partenza diversi: Susi arriva da Dresda rimane sei mesi e sta nella sezione educazione permanente, Alessandro è di Bologna fa 300 ore e si trova nell'ufficio che gestisce la parte informatica dell'istituto. Tuttavia abbiamo scoperto sensazioni comuni...la stessa confusione iniziale per una serie di

nozioni nuove a cui non si riusciva a dare una logica e poi la soddisfazione di riuscire col tempo a costruire nella testa un mosaico, gli stessi problemi di lingua chi con l'italiano, chi con il linguaggio informatico, la stessa consapevolezza di approdare ad una realtà completamente diversa una volta laureati. Qui infatti non ci sono utenti a cui indirizzare direttamente servizi particolari (una classe, un gruppo educativo ecc.); anche se l'oggetto dell'interesse nostro e dell'IRRE è lo stesso – l'educazione, la formazione – qui lo si tratta ad un livello superiore e il requisito principale per poter collaborare nell'istituto sono decenni di esperienza nel campo educativo, la qual cosa è proprio ciò che a noi manca. Sentiamo comunque che questa esperienza ci ha dato uno spazio da cui attingere informazioni e competenze che in futuro potremo utilizzare anche nel contatto diretto con l'utenza.

Nell'istituto l'ambiente di lavoro ci sembra sereno. Certamente abbiamo vissuto qualche contrasto (anche questo fa parte della realtà lavorativa, vero o no?) ma anche tentativi diversi di ritrovare l'armonia e alla fine l'inserimento di noi due è avvenuto senza sconvolgere eccessivamente l'assetto degli uffici che ci hanno ospitato.

Conclusione: il tirocinio è un'occasione efficace per fare esperienza, speriamo che il mercato del lavoro ci dia in più la possibilità di fare la spesa al supermercato...



Note sulla scuola in Italia nell'età della Controriforma

di Gian Luigi Betti
IRRE Emilia Romagna
betti@irreer.it

Nel momento in cui si trovò a dovere contrastare la riforma protestante, la Chiesa intervenne a regolare anche i modelli di vita e di condotta, attraverso nuovi tipi pedagogici diretti all'educazione familiare e scolastica.

L'attività educativa della Chiesa si svolse principalmente attraverso l'opera dei Gesuiti, ma non solo.

Riforma e Controriforma

A partire dal 1517 per la Chiesa divenne fondamentale fermare il diffondersi della dottrina luterana e poi delle varie manifestazioni che assunse il pensiero protestante. Fu necessario, a un certo momento, convocare un concilio ecumenico per il quale venne scelta come sede Trento, a causa della sua collocazione strategica che la rendeva accettabile sia all'Imperatore che al Papa.¹ L'assise ebbe inizio nel dicembre del 1545 e si concluse nello stesso mese del 1563, dopo vent'anni segnati da svariate interruzioni e da un temporaneo spostamento a Bologna. Il Concilio, che ribadì la necessità delle opere per giungere alla salvezza, avviò un'attività di riorganizzazione e moralizzazione della vita ecclesiastica, sancendo per i vescovi obblighi di comportamento. Il Concilio diede anche un grande contributo alla riforma cattolica, nata in rispo-

sta a quella protestante, ma almeno in parte indipendente da essa. Profonde inoltre furono le sue ripercussioni sul piano educativo. La necessità di contrastare la diffusione del protestantesimo si tradusse infatti anche in un preciso impegno pedagogico: compito delle scuole sarà soprattutto educare prima ancora che istruire. Perciò la Chiesa considerò prima di tutto la scuola e gli studi elementi imprescindibili della sua azione di magistero nei confronti dell'uomo, indipendentemente dall'età e dal ceto. Vennero aperte scuole parrocchiali, il cui accesso era esteso un poco a tutti, mentre si fondarono seminari ove dovevano avere la loro istruzione coloro che erano destinati a prendere gli Ordini sacri, nel convincimento che, una più larga cultura sia intellettuale sia morale del clero, avrebbe avuto aspetti positivi anche nella società civile. Così che il primo seminario romano, fondato da Pio V, fu modello ad altri che sorsero in varie parti del mondo.

Istruzione popolare

La Riforma protestante aveva diffuso la libera lettura delle scritture, il mondo cattolico al contrario appoggiò la propria azione alla catechetica. Dal catechismo tridentino vennero perciò tratti tre catechismi: "maior", per le Università, "minor" per gli adulti, "minimum" per i fanciulli e gli analfabeti. In Italia sorsero istituzioni e organizzazioni tra le cui preoccupazioni vi era quella di dare

incremento all'istruzione popolare. Fra le varie iniziative una rimasta particolarmente celebre fu ispirata in campo educativo dal cardinale Carlo Borromeo. Il Prelato concepì e diede vita concreta a numerose scuole - offrendo impulso a quelle della Dottrina cristiana e creando l'Ordine degli Oblati - e affidò loro l'istruzione popolare. La sua visione educativa è rimasta fissata in uno scritto del cardinale Silvio Antoniano, la cui composizione fu ispirata dallo stesso Borromeo e che ne racchiuse il pensiero pedagogico: *Dell'educazione cristiana e politica dei figlioli, libri tre*, che costituisce una delle opere più ragguardevoli del pensiero pedagogico della Riforma cattolica. Un testo che, per i temi che propone, esplicitamente si lega alle pratiche in materia dei Gesuiti, ma che per taluni versi va oltre le loro concezioni, collocandosi in una dimensione di rinnovamento sociale e di allargamento dell'istruzione a cui la stessa scelta dell'autore di comporlo in lingua volgare contribuì, consentendo di aumentare il numero dei propri lettori e quindi di coloro che potevano venire a contatto con gli insegnamenti contenutivi. L'impostazione educativa del Borromeo prevede che, prima di tutto, ci si occupi dell'educazione, intesa ovviamente in senso cristiano. Perciò si devono apprendere i fondamentali della religione legati comunque alla pratica e agli indirizzi a cui l'azione educativa deve essere ispirata, così che l'educatore nella loro prospettiva

Istituzioni educative nel tempo

va si deve regolare nell'allevare i figli. Nell'opera ci si sofferma inoltre sulle varie età per indicare le caratteristiche e i pericoli che vi sono legati. L'Antoniano non manca altresì di esporre gli aspetti comunitari legati all'educazione, affinché il giovane, ben allevato, possa vivere degnamente tra gli altri uomini predisponendosi poi, alla fine, al sereno raggiungimento della 'patria celeste'.

Nello stesso periodo si aprono in Italia tre famosi collegi per opera dello stesso Carlo Borromeo (a Milano) al fine di ospitare studenti poveri milanesi, di Pio V (Antonio Ghislieri) a Pavia, dell'arcivescovo Puteo a Pisa.

S. Filippo Neri

Il personaggio più celebre che opera nell'età della Riforma cattolica in campo educativo è tuttavia S. Filippo Neri, fondatore dell'Ordine degli Oratoriani, il quale pose il "Servire Dominum in laetitia" a base della propria scuola. L'educazione oratoriana implica la pratica dei sacramenti, l'orazione vocale e mentale, le opere di misericordia, istruzione, canto, musica, ricreazione profana e sacra, il tutto all'insegna del sorriso e della gioia. Attraverso i suoi scritti, ma anche con la parola e l'esempio, S. Filippo Neri regge ed allarga l'influenza del suo oratorio e, grazie soprattutto alla sua straordinaria personalità, finisce per trascinare folle di ogni età e sesso.

S. Giuseppe Calasanzio

Circa nello stesso periodo storico in cui opera S. Filippo Neri si realizza l'opera di S. Giuseppe

Calasanzio, il quale, nato da famiglia nobile decaduta nei beni, verso la fine del Cinquecento fondò scuole per i figli del popolo, a cui diede il nome di "Scuole Pie". Istituzioni ispirate al principio della gratuità per gli alunni, ai quali venivano anche offerti talora libri e quant'altro occorreva per scrivere. Prima sede delle scuole - che ebbero inizialmente un centinaio di alunni - furono ambienti attigui ad una chiesa in Trastevere concessi dal parroco locale. Il numero degli alunni ben presto si accrebbe, per cui furono necessari nuovi locali presso la chiesa romana di S. Andrea della Valle. In quel luogo il Calasanzio iniziò a fare vita in comune con un ristretto numero di suoi collaboratori nell'impresa educativa, dando vita all'Ordine degli Scolopi. L'opera del Calasanzio - che poté giovare dell'importante appoggio di papa Clemente VIII e contare su molti e importanti aiuti da parte di ricchi benefattori - vanta il suo più noto ed appassionato prosecutore nel francese Giovan Battista De La Salle. La Congregazione (Fratelli della Scuole Cristiane), fondata e organizzata dal De La Salle, conobbe ampio successo anche in Italia. I suoi membri ebbero fundamentalmente cura dei bambini maggiormente bisognosi, soprattutto a causa di condizioni d'indigenza economica. Compito che si dava la Congregazione era quello di accoglierli, istruirli, dare loro un lavoro. I programmi di studio a cui s'ispirava la sua opera, limitati ad una istruzione a livello elementare, prevedono però che siano attive scuole professionali di arti e mestieri. Con i Fratelli della Scuole Cristiane si dà vita

ad una forma di istruzione popolare particolarmente definita. I programmi vietano infatti l'insegnamento delle lingue classiche, mentre insistono sull'apprendimento di quella materna e di ogni tipo di disciplina che sia in grado di consentire una migliore predisposizione ad attività di lavoro, secondo una tendenza a dare concretezza all'educazione in stretta relazione con la realtà definita in cui l'individuo è chiamato a vivere.

Nell'età della Controriforma la Chiesa, attraverso l'opera degli Ordini religiosi e al controllo dell'autorità diocesana giunge al controllo quasi totale della scuola, anche se non vengono meno del tutto istituzioni educative laiche, costituite talora in forma di contrapposizione a quelle dei religiosi, come quella fondata e mantenuta dal Comune di Verona. Tuttavia i loro ordinamenti, in genere, si modellavano, più o meno, su di un tipo d'insegnamento che si avvicinava assai a quello proposto dalle scuole gestite da uomini di Chiesa.

1 In realtà, l'assise si sarebbe dovuta tenere inizialmente a Mantova, a partire dal 1537, poi a Vicenza, nel 1538. Una serie di problemi interni alla Chiesa e dettati dal quadro politico europeo, segnato dalle guerre tra Carlo V e Francesco I, provocò numerosi rinvii. Alla fine fu scelta Trento e il Concilio vi fu convocato per il 1542. Ma neppure questa volta si giunse concretamente a nulla. Solo tre anni dopo l'assise poté prendere il via.