

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

Anno XXI n. 6  
Novembre - Dicembre 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

<b>Direttore responsabile</b> Franco Frabboni	<b>Direttore editoriale</b> 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** Riformare la scuola - *Conoscere e capire la scuola*  
di Armando Luisi

### ▼ Area pedagogico - culturale

- 3** Via libera alla tecnologia nella riforma Moratti  
di Maria Famiglietti e Gian Carlo Sacchi
- 9** Il metodo Feuerstein e la motivazione intrinseca allo studio  
di Paola Vanini
- 11** Esperienza Feuerstein  
di Lorelle Carini
- 12** Costruire competenze orientative nella scuola - Didattica orientativa e azioni di orientamento  
di Flavia Marostica
- 15** Storia mondiale - Cinque anni di sperimentazione  
di Marta Dondini e Giovanni Gatta

### ▼ Borse di ricerca

- 16** La simulazione d'impresa, con particolare attenzione alla dimensione del lavoro di gruppo  
di Giannina Pattini e Mauro Levratti
- 18** Insegnamento individualizzato nella scuola secondaria di secondo grado  
di Iole Govoni e Mauro Levratti

### ▼ Esperienze e strumenti

- 19** Sereno variabile ... Check up organizzativo  
di Laura Longhi
- 24** Progetto dialogo - Nuovi territori di incontri scuola-famiglia  
di Ersilia Matteini e Marina Seganti
- 28** Kaki Tree - *Risvegliare il tempo*  
di Renzo Gherardi
- 30** Nel ventre del pesceccane - *Significato e mistero della Letteratura per l'infanzia*  
di Maria Cristina Gubellini
- 32** Universo handicap - meccanismi psicologici  
di Landa Landini

Associato Unione Stampa  
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 4 dicembre 2003

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

Stampa a cura di GALEATI Industrie Grafiche s.r.l.  
Imola (BO) - Via Selice n. 187/189

di Armando Luisi  
IRRE Emilia Romagna  
luisi@irreer.it

## Riformare la scuola *Conoscere e capire la scuola*

**La riforma della scuola richiede uno sforzo di “comprensione” che ponga le condizioni per una soluzione vantaggiosa per tutti i cittadini, indipendentemente dalle convinzioni e dalle posizioni di ciascuno.**

Il dibattito sul Federalismo ha riportato in primo piano la riforma della scuola. I sostenitori della riforma in discussione rivendicano un ruolo esclusivo delle regioni in materia scolastica, allo scopo di poterne adeguare ordinamenti e programmi alle specifiche esigenze locali. Gli oppositori guardano con preoccupazione a una scuola *dei regionalismi*, per gli effetti nocivi che produrrebbe sul versante culturale e su quello formativo.

Come accade in queste circostanze, l'accanimento politico può condurre a un gioco a somma zero, a causa del quale possono determinarsi:

- la riaffermazione della logica dei vincitori e dei vinti;
- il rafforzamento delle posizioni di partenza dei due schieramenti (quello vincente consolida l'idea di avere ragione ad agire nella sua direzione; quello perdente potenzia i sentimenti di rancore per non essere stato tenuto in considerazione).

Sia gli uni che gli altri, d'altra parte, rappresentano un sistema maggioritario che ha fra le sue regole implicite la possibilità che chi vince le elezioni decida per effetto della maggioranza della quale dispone in Parlamento.

I presupposti per una lotta di potere ci sono tutti e nessuno dovrebbe

scandalizzarsi se la maggioranza decidesse di agire per attuare il suo programma e la minoranza decidesse di ostacolare tale progetto.

Tutto sarebbe regolare se non si fosse di fronte ad alcune caratteristiche peculiari del settore da riformare:

- la scuola rappresenta la risorsa più importante di cui i popoli dispongono per costruire il loro futuro;
- la scuola si occupa della formazione delle persone (unica vera risorsa inesauribile);
- la scuola è il luogo della comprensione, più che della conoscenza;
- la scuola è il luogo dell'incontro e della collaborazione, più che dello scontro e della competizione.

### Le conseguenze

I conflitti si determinano se vi è divergenza di interessi e se vi è una percezione di scarsità di risorse (Bazerman 2000).

Dato il perdurare dello scontro politico, si deve presumere che gli schieramenti stiano giocando a somma zero e che siano impegnate ad affermare ciò che è giusto e ragionevole secondo la propria prospettiva e sbagliato o irragionevole secondo quella dell'avversario. È possibile una terza via? È proponibile l'esplorazione di una dimensione negoziale che porti a una soluzione vantaggiosa per le due parti?

Ritengo che una terza via sia sempre possibile, se si vuole evitare l'*escalation* del conflitto e l'accumulo del rancore che spinge al sabotaggio.

La terza via necessita di alcune condizioni: che si condivida l'idea

di scuola come bene e risorsa strategica per tutto il popolo italiano; che si riconosca la legittimità del punto di vista degli altri; che si sperimenti il piacere di esprimere assertivamente le proprie ragioni e di indagare, per capirle, quelle degli altri; che si superi la logica del *se io ho ragione tu hai torto*.

Penso che queste prospettive, che sono, fra l'altro, alla base del successo di molte organizzazioni d'impresa, siano lontane dai luoghi di decisione politica. Quando i conflitti si basano su questioni di principio, gli oggetti materiali del conflitto possono uscirne stritolati. E le questioni di principio sono quelle che impediscono alle forze politiche di capire le ragioni dell'altro.

Vi è, però, un luogo che, pur se riformabile dalla politica, può offrire alla politica gli strumenti cognitivi, emotivi e comportamentali perché la politica non lo distrugga. Questo luogo è la scuola.

Invitiamo, quindi, i decisori politici dei due schieramenti a sospendere il giudizio sulla scuola, per poterla conoscere e capire.

Potrebbero *sentir la meraviglia* di un'umanità che palpita e che dialoga; che costruisce sapere e che cerca di capire se stessa e il mondo che la circonda; che studia e ama il passato (ciò che non è più); che si impegna per un futuro che già ama, anche se non è ancora noto; che ha consapevolezza del presente e dei suoi desideri.

Invitiamo a *fare un bagno di scuola*, per evitare che la scuola faccia la stessa fine del buonsenso, ucciso dalla scienza *per saper com'era fatto* (Giusti).

## Via libera alla tecnologia nella riforma Moratti

di Maria Famiglietti  
e Gian Carlo Sacchi  
IRRE Emilia Romagna

**L'introduzione ufficiale della Tecnologia nel curricolo formativo della scuola primaria dà concretezza e dignità pedagogica all'idea che tale educazione sia una componente essenziale del processo educativo dei cittadini dai tre a diciotto anni.**

### 1. Volontà politica e tempistica della sperimentazione

Quando l'iter della sua riforma sembrava impantanarsi nelle aule parlamentari, il ministro dell'Istruzione ha avviato nel corso del mese di settembre la sperimentazione nazionale sui nuovi curricula della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Di per sé, questo è un fatto che riteniamo positivo, sempre che sia possibile sperimentare seriamente, vale a dire trarre indicazioni attendibili sul piano qualitativo circa l'efficacia dell'innovazione, nelle scuole che hanno aderito, sia dal punto di vista strutturale e organizzativo, sia sotto il profilo metodologico e didattico. Prima di passare a una analisi mirata delle indicazioni e delle raccomandazioni contenute nelle bozze ministeriali del 24 luglio 2002, in base alla quali verrà effettuata questa sperimentazione, dobbiamo però premettere un rilievo inevitabile che riguarda la tempistica che ha presieduto all'operazione, in quanto tali bozze sono state rese disponibili su internet a partire dall'8 agosto 2002, proprio nel periodo in cui le scuole sono deserte e gli insegnanti in vacanza. Ciò ha oggettivamente ridotto ai minimi termini la possibilità di documenta-

zione sia da parte dei dirigenti scolastici, sia da parte dei colleghi dei docenti e, soprattutto, ha impedito in moltissimi casi una attenta riflessione su documenti che, come vedremo, risultano articolati, spesso portatori di analisi approfondite, ricchi di raccomandazioni metodologiche corpose, sulle quali è necessario non solo orientarsi in modo non superficiale, ma anche maturare posizioni condivise.

Ci sembra che la scelta del ministro, dettata dalla sua ferma volontà di condurre in porto una riforma annunciata, sia stata da un lato pressoché obbligata in quanto se non si parte non si farà mai nessuna riforma, e in parte affrettata, perché è mancato il tempo materiale per prendere visione o comunque per effettuare una riflessione attenta dei documenti sui quali dovrà essere impostata e condotta la sperimentazione.

Abbiamo parlato di analisi mirata delle bozze del 24 luglio, in quanto il nostro osservatorio e il nostro punto di vista, lungo il quale procederemo, è quello della *Tecnologia* che per la prima volta entra nella scuola primaria "ufficialmente" all'interno del curricolo formativo accanto alle altre aree disciplinari e che, inoltre, viene puntualmente delineata fra le attività formative che caratterizzano i diversi campi di esperienza educativa della scuola dell'infanzia, *dando forma all'idea che l'educazione alla tecnologia sia una componente essenziale del processo educativo dei cittadini dai tre ai diciotto anni.*

Questa prima sottolineatura risulta essenziale e condizionante tutta la nostra analisi proprio in quanto, al di là dei limiti e delle contraddizioni che le bozze presentano, per la prima volta emerge una volontà politica esplicitamente consapevole della improrogabile esigenza di affrontare il diffuso analfabetismo

tecnologico della nostra società, istituzionalizzando per tempo un insegnamento che nella nostra scuola ha vissuto vicende alterne e ha sempre dovuto confrontarsi con l'assenza di punti di riferimento che, in ambito culturale e scientifico "alto", gli fornissero dei fondamenti epistemologici chiari e distinti.

Quando parliamo di tecnologia a livello educativo dobbiamo sgombrare il campo da alcuni fraintendimenti e da alcune sovrapposizioni che, come vedremo, ancora perdurano nella stesura di alcune parti delle bozze del 24 luglio. *La tecnologia riguarda la produzione consapevole di artefatti che l'uomo realizza per rispondere a bisogni/problemi utilizzando materiali, conoscenze, idee, capitali, strumenti, macchine, competenze ecc., attraverso processi di trasformazione che hanno un impatto sull'ambiente e richiedono un continuo controllo dell'intero processo e dei suoi elementi costitutivi*<sup>1</sup>.

### 2. L'impianto metodologico della riforma: la tecnologia tra certezze e limiti

Come si è detto, il solo fatto di essere stata introdotta ufficialmente nelle bozze programmatiche che presiedono alla sperimentazione della riforma, pone la tecnologia alla ribalta della nuova scuola che dovrà formare i nostri giovani.

Tuttavia, se andiamo a verificare l'impianto metodologico generale che questi documenti delineano nelle raccomandazioni intese a fornire alle scuole e agli insegnanti il quadro culturale e scientifico di ciascuna delle discipline di insegnamento, ci rendiamo conto che permangono rilevanti limiti di analisi intorno alla tecnologia. Mentre per altre discipline, ad esempio la matematica, gli estensori del docu-

mento hanno tenuto conto con estremo rigore e coerenza dell'analisi epistemologica che gli studiosi e le loro associazioni in questi ultimi anni hanno condotto, per la tecnologia le indicazioni ministeriali non esplicitano i risultati di tutta la ricerca che abbiamo citato in nota e che costituisce oggi la base più attendibile per una ridefinizione qualitativamente elevata di questo insegnamento, né sembrano tenere conto delle posizioni maturate nel tempo dalle associazioni culturali e professionali degli insegnanti, come ad esempio l'ANIAT, che da decenni operano all'interno del corpo docente in funzione di una crescente professionalizzazione e di una progressiva presa di coscienza della centralità formativa della tecnologia a tutti i livelli di istruzione.

Per chiarire al lettore senza ambiguità il senso dei nostri rilievi critici, intesi a suscitare in questa fase di sperimentazione più che un ripensamento un approfondimento di analisi a livello ministeriale, proponiamo un confronto tra due testi entrambi di provenienza ministeriale riguardanti le raccomandazioni generali a proposito della tecnologia.

Il primo testo è quello contenuto nelle bozze del 24 luglio e quindi esprime la posizione ufficiale per la sperimentazione:

### **Tecnologia**

“L'elemento centrale da cui è possibile partire per realizzare un approccio pedagogico positivo al nuovo (per la scuola Primaria) insegnamento di Tecnologia è senz'altro la naturalezza e la disinvoltura con cui i bambini utilizzano gli elementi che caratterizzano il loro ambiente quotidiano ormai contrassegnato da forti componenti tecnologiche; l'attività formativa e didattica deve, dunque, valorizzare sia la loro spontaneità nell'utilizzare tecnologie conosciute, sia la naturale curiosità che li porta ad accostarsi senza timori a nuovi dispositivi tecnologici multimediali.

I sostanziali cambiamenti che hanno caratterizzato la società contemporanea e le continue, rapidissime trasformazioni che si susseguono dimostrano quanto la tecnologia sia in grado di cambiare le forme e i tempi della vita quotidiana, ma anche come stiano cambiando gli stessi modi del conoscere. La tecnica, del resto, da quando ha fatto la sua comparsa nella vita dell'uomo ha condizionato non solo il suo sviluppo cognitivo e culturale ma anche quello biologico; occorre costruire un percorso formativo che, tenendo conto dell'età degli allievi, riproponga a partire dalla loro personale esperienza il cammino di evoluzione tecnica dell'uomo, in un costante e dinamico equilibrio tra conoscenze, abilità e competenze.

La cultura tecnologica propone di far acquisire agli allievi della scuola primaria strumenti operativi e concettuali che permettano loro una prima forma di interazione consapevole con il mondo materiale e virtuale costruito dall'uomo. Proiettare la dimensione formativa verso la dimensione del progettare e del fare, significa utilizzare forme metodologiche dell'apprendere proprie di contesti esterni alla scuola che possono avere nella scuola primaria, ma ancor più negli anni successivi, una forte valenza orientativa.

Gli alunni della scuola primaria vengono guidati, partendo da concrete situazioni di esperienza, a capire come i prodotti della tecnologia costituiscano potenti strumenti di estensione delle prestazioni umane; ma spetta all'uomo, e ai valori che ispirano la società che egli ha organizzato, determinare ogni scelta di utilizzo e di sviluppo delle tecnologie stesse.

### **La classe prima e il primo biennio**

Lo studio della realtà tecnologica, i saperi e le abilità che l'accompagnano richiedono che l'avvio a questo percorso avvenga all'interno delle esperienze dell'alunno delle prime classi della scuola primaria;

a quest'età egli conosce già moltissimi oggetti tecnologici e non, che usa quotidianamente. Compito dell'insegnante è guidarlo nella individuazione della struttura, delle singole parti e della funzione di tali oggetti, nella conoscenza della caratteristica dei materiali e nell'osservazione delle parti che lo compongono; tutto ciò avviene in situazione reale o didatticamente costruita e si serve dell'indispensabile supporto linguistico per la descrizione orale degli oggetti via via presi in considerazione a cui si aggiungono modalità comunicative diverse (linguistiche, iconiche,...) che permettono all'allievo di descrivere le parti che compongono l'oggetto osservato e il suo funzionamento. Plastilina, balsa e cartoncino sono i materiali usati per riprodurre con semplici modelli gli oggetti che sono stati osservati. La fase successiva consiste nelle operazioni di smontaggio e montaggio di semplici oggetti, attività molto familiare ai bambini che ne hanno fatto per anni un uso essenzialmente ludico; è auspicabile che una percezione giocosa di queste attività rimanga ancora in questa fase, anche se è necessario richiedere attenzione, precisione, memoria, destrezza.

A poco a poco l'allievo organizza semplici classificazioni di oggetti che vengono sottoposti alla sua attenzione e individua i materiali più comunemente diffusi dei quali impara a conoscere le caratteristiche principali, anche e soprattutto durante le attività di Laboratorio.

È anche utile che si proceda all'analisi del funzionamento di semplici apparecchiature di uso comune, per comprendere quali operazioni e trasformazioni esse operino.

### **Il Laboratorio**

Il laboratorio indispensabile per organizzare un valido processo di insegnamento-apprendimento di tecnologia è quello di Attività di progettazione, all'interno del quale si realizzano tutte le esperienze

sperimentali che accompagnano l'osservazione di oggetti e di procedure tecnologiche; come già detto per altre discipline, i Laboratori possono essere organizzati in collegamento con altre discipline che, con Tecnologia, intendono realizzare progetti comuni o percorrere attività formative interdisciplinari. Altro elemento significativo è la possibilità di sperimentare anche la consulenza di docenti della scuola secondaria superiore (o dello stesso istituto comprensivo o della rete di istituti a cui appartiene la scuola) che affiancano gli insegnanti in attività di progettazione specifiche.

Dal secondo biennio in poi diventa fondamentale avere a disposizione, magari in collegamento con le Scienze, una strumentazione sufficiente per riprodurre piccoli esperimenti relativi all'energia termica o riprodurre in miniatura situazioni di particolari rapporti ambientali.

Altrettanto importante è avere una attrezzatura minima per organizzare attività operative di piccola falegnameria, di legatoria, che permettano agli allievi di esercitare abilità manuali delle quali l'infanzia dei bambini d'oggi sembra così povera".

Il secondo testo, anch'esso come abbiamo detto di provenienza ministeriale, rappresenta evidentemente una versione precedente delle raccomandazioni ed è caratterizzato da ben altro spessore metodologico.

Leggiamone insieme una delle parti più significative:

"Riconoscere e classificare strutture tecnologiche che ancorano, dirigono, contengono, distribuiscono, dividono, misurano, riproducono, sostengono, trasportano, trasformano, uniscono. Ricostruire e rappresentare le caratteristiche di semplici sistemi tecnologici per quanto riguarda la forma, la funzione dei materiali di cui sono composti.

Analizzare e rappresentare processi artificiali ricorrendo a strumenti tipo grafi, tabelle, mappe ecc. oppure a modelli logici tipo formule, regole, algoritmi, strutture di dati ecc.

Utilizzare l'analisi tecnica che,

attraverso la ricerca sulla natura delle componenti di un oggetto o di un processo (strutturale, comportamentale, funzionale, teleologico), sulle procedure e sul controllo, permette di selezionare e organizzare conoscenze secondo ottiche differenti. Seguire, comprendere e predisporre processi e procedure allo scopo di ideare, progettare e realizzare oggetti fisici, grafici o virtuali, seguendo una definita metodologia. Mettere in relazione la tecnologia con i contesti socio-ambientali e con i processi storico-culturali che hanno contribuito a determinarla. Esercitare abilità manuali e laboratoriali che suscitano curiosità, dimostrano creatività e sviluppano il senso del risultato".

Come si può notare, il primo testo contiene delle riflessioni più ascrivibili al buon senso che ad una rigorosa analisi epistemologica della tecnologia, che invece caratterizza pienamente il secondo testo, dove, accanto al rigore metodologico, si accolgono e si integrano in una visione di insieme chiara e distinta alcune tra le più significative posizioni di ricerca sulla disciplina emerse nel corso del tempo:

- *gli undici verbi operatori* (ancorano, dirigono, ecc.) che definiscono il fare tecnologico, elaborati da Giuliano Parenti<sup>2</sup> sugli epistemi che riguardano qualsiasi processo produttivo; sempre di Parenti, *le tre "f"* (*forma, funzione e funzionalità*) fondamentali per l'analisi dell'oggetto;

- *gli strumenti formativi* (grafi, tabelle, ecc.) utilizzati da Maria Famiglietti<sup>3</sup> per formalizzare l'analisi e la sistemazione dei dati una volta stabiliti dei criteri; ancora i *modelli logici*, elaborati da Famiglietti, per l'accesso alle conoscenze e la costruzione di nuova conoscenza in maniera consapevole e significativa ;

- la ricerca di Elio Toppano<sup>4</sup> nel campo dell'analisi tecnica non più limitata ai soli aspetti percettivi, ma fondata sugli aspetti tecnologici secondo quattro piani di lettura (*strutturale, comportamentale, fun-*

*zionale, teleologico*), ciascuno dei quali comporta differenti domini lessicali, al fine di poter entrare e leggere la complessità degli artefatti e di sistemi complessi di artefatti; le ricerche di Bruno Munari<sup>5</sup> e di Rolando Secchi<sup>6</sup> nel campo della *metodologia progettuale* che hanno trasformato il passaggio rigido tra il disegno tecnico e l'esecuzione dell'artefatto in un processo creativo di ricerca continua .

Di tutta questa ricchezza e complessità di apporti, il testo ufficiale diffuso dal Ministero mantiene solo la raccomandazione relativa alla necessità di guidare i fanciulli alla presa di coscienza della storicità della tecnologia e all'esigenza di mettere sempre in rapporto la produzione umana con i differenti contesti sociali, geografici, ambientali nei quali essa, fin dagli albori dell'umanità, si è trovata via via ad operare.

Riflettendo su questi "tagli", si può senz'altro considerare che alcune tra queste indicazioni possono trovare uno spazio più congruo nella scuola secondaria di primo grado, insieme all'approccio all'insegnamento della tecnologia secondo i suoi epistemi, così come è stato formalizzato da Ferdinando Riotta sulla base delle risultanze della ricerca pluriennale condotta insieme al gruppo IRRE che abbiamo citato prima. Altre indicazioni invece sono già proficuamente spendibili nella scuola primaria e risulterebbero assai utili per orientare in modo corretto un corpo docente come quello della nostra scuola elementare, per il quale l'insegnamento della tecnologia rappresenta una novità assoluta e che richiede quindi la maturazione di chiarezze metodologiche nonché indicazioni di profondo spessore culturale e didattico.

### 3. Lo scollamento tra l'impianto metodologico e gli elenchi di conoscenze e abilità.

Si è già detto dell'interesse che le

bozze del 24 luglio suscitano riguardo alle indicazioni metodologiche relative alle discipline, ma ci auguriamo che quanto indicato per la tecnologia sia emendabile, validi e puntuali risultano a nostro avviso quelle parti dei documenti ministeriali che chiariscono sotto il profilo scientifico e lessicale i termini specifici del processo di insegnamento-apprendimento (capacità, conoscenze, abilità, competenze) e che forniscono orientamenti e indicazioni per la costruzione di curricula individualizzati come nucleo fondante della nuova scuola.

Detto questo non si può non rilevare un certo scollamento tra queste parti, rivolte a implementare la professionalità docente e a orientare il difficile lavoro di elaborazione dei curricula, e le parti dello stesso documento nelle quali compaiono, in elenchi affiancati per ciascuna delle discipline curriculari, *conoscenze* e corrispondenti *abilità* sulla base delle quali gli insegnanti sono chiamati a guidare negli alunni lo sviluppo di *competenze* personali.

Si ha l'impressione che nelle indicazioni ministeriali convivano due "anime" poco compatibili: da un lato *l'anima dell'innovazione*, che considera l'insegnante un professionista da riorientare nell'ambito di una competenza matura di lavoro, e al quale si forniscono importanti elementi di riflessione e supporti operativi efficaci; dall'altro, *l'anima* che potremmo definire *della conservazione*, ancora e sempre preoccupata di delineare i contenuti disciplinari, segmentati e articolati finché si vuole in corrispondenti abilità, di modo che gli insegnanti abbiano a disposizione una bella *lista di cose da fare* e non si perdano nelle elucubrazioni teoriche o nella ricerca di metodologie a volte sofisticate.

Rispetto ai programmi della scuola media dell'obbligo del 1979 e a quelli della scuola elementare del 1985 ci sembra indiscutibile che questa seconda anima ministeriale, che sembrava definitivamente tramontata, sia invece prepotentemen-

te risorta.

Ciò risulta perlomeno curioso ove si consideri che le stesse bozze del 24 luglio, nel paragrafo "Dai programmi ai curricula ai piani di studio personalizzati" indica come definitivamente superata la logica del programma, in quanto "Le istruzioni dei programmi prevalgono sulle esigenze dei singoli allievi. Questi sono chiamati ad adeguarsi a quelle, non viceversa. Quelle diventano il fine dell'attività educativa scolastica. L'allievo perde la sua centralità".

Intendiamoci bene: rilevare lo scollamento tra l'impianto metodologico e le liste di conoscenze e abilità non significa esprimere un giudizio negativo sulle bozze ministeriali o assegnare patenti di conservazione e arretramento. Significa, a nostro avviso, segnalare un pericolo, che può essere superato solo se gli insegnanti procederanno lungo la strada dell'analisi epistemologica delle proprie aree disciplinari e su questa saranno in grado di modellare i curricula personalizzati che la riforma pone al centro dell'innovazione.

Questo pericolo è tanto più presente nel caso della tecnologia, per la quale da una parte, come si è rilevato, si danno indicazioni metodologiche "deboli" e non sufficientemente rappresentative della ricerca specifica che ha rianimato e ridefinito la valenza formativa di questo insegnamento nella nostra scuola e, dall'altra parte, si danno conoscenze parzialmente sovrapposte con le Scienze, con il rischio di riproporre un modello disciplinare di subalternità della tecnologia alle Scienze, che è stato ormai definitivamente superato dal modello di complementarità fra pensiero scientifico e pensiero tecnologico, dove quest'ultimo assume caratteri peculiari ben distinti, anche se come tutte le discipline scientificamente fondate utilizza anche metodi e linguaggi transdisciplinari o analoghi ad altri campi del sapere.

Volendo fare solo qualche esempio, nella classe prima, non si capisce perché la disciplina Scienze debba

occuparsi di conoscenze del tipo "caratteristiche proprie di un oggetto...le parti di un oggetto... identificazioni di alcuni materiali (legno, plastica, metalli, vetro...)", che appartengono senza dubbio alcuno ai saperi tecnologici; analogamente avviene per il primo biennio, dove le Scienze sono chiamate a occuparsi di "proprietà di alcuni materiali caratteristici degli oggetti, (legno, plastica, metalli, vetro...)".

Infine un'ultima notazione su cui vogliamo richiamare l'attenzione del lettore ed è quella relativa a quanto gli estensori delle bozze del 24 luglio dicono circa gli obiettivi specifici di apprendimento elencati nelle indicazioni nazionali. Essi disegnerebbero "una mappa culturale *semantica e sintattica*, che i docenti devono padroneggiare anche nei dettagli epistemologici". Non ci pare proprio che sia così, poiché sia la lista delle conoscenze, sia quella delle corrispondenti abilità per le varie discipline rimangono sempre sul piano del "*che cosa*", quindi sul piano *semantico* della *conoscenza dichiarativa* e non danno alcuna indicazione sul piano *sintattico*, quindi del "*come*". E mentre per diverse altre discipline vengono fornite nelle raccomandazioni delle indicazioni procedurali anche molto puntuali, come nel già citato caso della matematica, ciò non avviene per la tecnologia.<sup>7</sup>

#### 4. L'educazione alla convivenza civile

Il documento ministeriale presenta per ciascuna di tali educazioni (alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività) una tabella a colonne dove, per ognuno degli obiettivi evidenziati, vengono forniti gli specifici contributi che le singole discipline possono apportare al fine di costruire altrettanti interventi pluridisciplinari articolati; anche per la tecnologia sono indicati contributi specifici per tutte le tipologie di educazione e ciò concorre ad arricchire notevol-

mente l'incidenza formativa di questa disciplina anche al di là della configurazione curricolare proposta dalle raccomandazioni e dalle indicazioni nazionali.

### 5. La tecnologia nei campi di esperienza della scuola dell'infanzia

Come abbiamo accennato in apertura, anche nelle indicazioni nazionali relative alla scuola dell'infanzia il ruolo formativo della cultura tecnologica assume un esplicito rilievo tra i connotati essenziali che ne determinano l'assetto, laddove si fa notare il "rilievo al fare produttivo e alle esperienze dirette con il contatto con la natura, le cose, i materiali, l'ambiente sociale e la cultura per orientare e guidare la naturale curiosità in percorsi via via più ordinati di esplorazione e "ricerca". Direttamente collegato a questo connotato essenziale risulta poi il campo di esperienza "Esplorare, conoscere e progettare" e in particolare gli obiettivi specifici di apprendimento:

- *Osservare chi fa qualcosa con perizia per imparare; aiutare a fare e realizzare lavori e compiti a più mani e con competenze diverse.*
- *Manipolare, smontare, montare, piantare, legare ecc., seguendo un progetto proprio o di gruppo oppure istruzioni d'uso ricevute.*

Per quanto poi concerne la valorizzazione del gioco, che viene correttamente ribadita tra i connotati essenziali della scuola dell'infanzia, c'è da ricordare il rilevante contributo allo sviluppo del pensiero tecnologico che può essere fornito dall'oggetto-giocattolo, nei confronti del quale il bambino può essere sollecitato, attraverso osservazioni e manipolazioni, al fine di formulare ipotesi circa semplici meccanismi interni ed effettuare verifiche dirette delle relazioni che intervengono tra le varie parti ed elementi di differenti tipologie di giocattoli.

In questo caso la tecnologia avvicina il bambino alla formulazione di ipotesi attraverso strumenti e metodi che le sono propri, quali "il metodo della scatola nera", il metodo "per prove ed errori", l'avvio all'esercizio del pensiero ipotetico deduttivo, del pensiero inferenziale e di quello analogico.

### 6. Notizie dal web sulla scuola secondaria di primo grado

Come è noto, questa fase di sperimentazione riguarda esclusivamente la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Tuttavia è altrettanto noto che da tempo circolano bozze ufficiose riguardanti la scuola secondaria di primo grado. Ad esempio digitando su qualsiasi motore di ricerca in internet il nome "Dario Cillo", si entra in un sito dedicato alle problematiche scolastiche e nel quale abbiamo trovato una bozza di indicazioni per la scuola secondaria di primo grado, la cui stesura e configurazione strutturale risultano del tutto analoghe alle bozze del 24 luglio, ma che è priva delle raccomandazioni generali per ciascuna disciplina.

Tre sono i punti che ci hanno particolarmente colpito:

- la scoperta del modello;
- la parte e il tutto;
- la scuola della motivazione e del significato.

I primi due aspetti sono attinenti alla *modellizzazione del sapere* e alla *percezione della complessità* e risultano quindi particolarmente pertinenti all'area scientifica e tecnologica, dove i modelli consentono di accedere alle conoscenze organizzandole e sistemandole attraverso i meccanismi di rappresentazione grafica, simbolica, analogica, ecc. Il documento in oggetto pone l'accesso alla modellizzazione come *carattere distintivo della scuola secondaria* rispetto a quella primaria, proprio in quanto noi conosciamo la realtà non direttamente tangibile solo attraverso modelli concettuali e attraverso tali modelli possiamo mettere in relazione campi conoscitivi diversi. In

tal modo gli alunni possono accostarsi alla complessità di una realtà che è impossibile abbracciare nella sua globalità, ma che attraverso i modelli può essere rappresentata di volta in volta settorialmente e al tempo stesso collegata ad altri molteplici e compresenti contesti.

Da qui l'apprendimento della scuola secondaria di primo grado si caratterizza per l'avvio alla capacità di riferirsi dalla parte al tutto e dal tutto alla parte, mentre quello primario rimane inevitabilmente ancorato alla "persuasione di una coincidenza tra realtà e conoscenza della realtà, tra la natura e le rappresentazioni che ce ne facciamo".

Questa affermazione della centralità del modello e della modellizzazione del sapere nel campo della tecnologia è stata ben messa a fuoco dalla ricerca epistemologica di Valerio Valeri<sup>8</sup>.

Il terzo aspetto, relativo alla motivazione e all'apprendimento significativo, da un lato riprende e rinforza le affermazioni già presenti nelle bozze del 24 luglio, dall'altra risulta ancora più rilevante ove si consideri il grado di complessità delle conoscenze e abilità che la scuola secondaria si propone di insegnare.

A fronte di tali approfondite riflessioni generali, il documento di cui stiamo parlando presenta per ogni disciplina solo gli elenchi affiancati di conoscenze e abilità che ricalcano nella struttura formale quelli presenti nella bozza del 24 luglio per la scuola primaria e che lasciano francamente perplessi, perché non sono supportati da alcun collegamento con le fondamentali riflessioni cui abbiamo accennato sulla modellizzazione e non sono sostenuti da alcun impianto metodologico, tanto da risultare assai più poveri addirittura rispetto ai programmi della scuola media dell'obbligo del 1979.

### 7. I grandi assenti: gli epistemi della tecnologia

A conclusione di questi rilievi sulla bozza non ufficiale circolante in

## Area pedagogico-culturale

internet e relativa alle indicazioni nazionali per la scuola secondaria di primo grado, ribadiamo il nostro convincimento che l'insegnamento di tecnologia non può prescindere dall'analisi epistemologica disciplinare che ne ha individuati gli epistemi o nuclei fondanti e che abbiamo già citato nella prima parte del presente contributo: *Bisogno/necessità, risorsa, processo, artefatto,*

portano a competenze di tipo progettuale.

- Se mettiamo in relazione gli epistemi *problema - controllo - artefatto*, costruiremo dei moduli curriculari di taglio *economico - utilitaristico*, finalizzati allo sviluppo di competenze di tipo gestionale.

- Se invece colleghiamo *l'artefatto con l'impatto* avremo dei moduli di

efficace e in grado di rispondere alla crescente domanda di formazione tecnologica della nostra società. Le diverse fasi della ricerca sono documentate nelle seguenti pubblicazioni:

- *Educazione tecnologica anni '10* a cura di G. Righetto e M. Famiglietti, Calderini, 1996;

- *Techne now*, a cura di M. Famiglietti, IRSSAE E/R, IRSSAE Sicilia, Bologna 1999;

- *Progetto Icaro*, a cura di M. Famiglietti, IRSSAE Sicilia, 2000;

- *Progetto Icaro. Riflessioni e attività per lo sviluppo del pensiero tecnologico dal 3 ai 18 anni*, a cura di M. Famiglietti e G. Vescovi. IRRE Friuli Venezia Giulia, Trieste, 2002.

2) G. Parenti, *L'educazione tecnica nella società degli oggetti*, La Scuola, Brescia, 1979;

3) M. Famiglietti, *La tecnica e i suoi sistemi*, Istituto Geografico De Agostini, Novara, 1986;

4) E. Toppano, *Ragionare sui sistemi tecnici mediante rappresentazioni multiprospettiche*, in *Techne Now*, cit.

5) B. Munari, *Design e comunicazione visiva*, Laterza, Bari, 1968;

6) R. Secchi, *Problemi di didattica del disegno e della progettazione*, (cap.6) e *Momento didattico-operativo: percezione e analisi della forma e verifiche mediante storiogrammi oggettivi* (cap. 7) in M. Secchi Famiglietti, *Didattica e metodologia dell'educazione tecnica*, B. Mondadori, Milano, 1979

7) Circa la fondamentale distinzione fra l'asse *semantico o concettuale* e l'asse *sintattico o metodologico*, si vedano gli studi di:

- Schwab, *La struttura delle discipline*, in AA.VV., *La struttura della conoscenza e il curricolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1971;

- Novak e Gowin, *Imparando a imparare*, SEI, Torino, 1988, nella parte relativa alla logica del diagramma a V tratta da Gowin.

8) Valerio Valeri, *Le strutture della tecnica*, Zanichelli, Bologna, 1986.

9) Tali relazioni sono state studiate da F. Riotta.

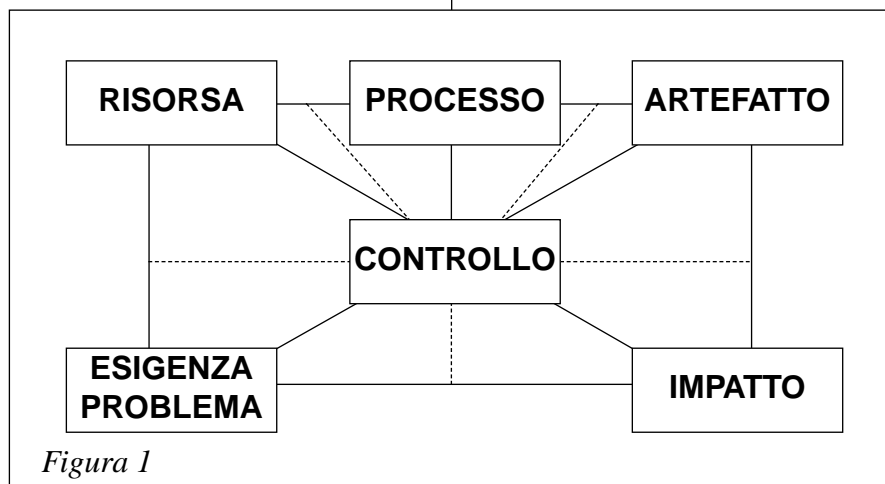


Figura 1

*impatto, controllo*, che si possono visualizzare come nella figura 1.

Tali *epistemi* non sono da considerarsi come altrettanti argomenti da affrontare uno ad uno, ma vanno correlati in differenti articolazioni in modo da far cogliere agli alunni le diverse letture attraverso le quali la tecnologia dà impostazioni differenti e comporta scelte spesso anche antitetiche.

### 8. Le relazioni fra gli epistemi <sup>9</sup>

Proviamo ora a chiarire con pochi esempi alcune delle relazioni fra gli epistemi.

- Se ad esempio focalizziamo un *percorso centrato sulla relazione* fra gli epistemi *problema-risorsa-artefatto*, potremo costruire dei moduli curriculari di tipo logico utili a perseguire competenze di tipo inventivo.

- Se invece focalizziamo la relazione tra *risorsa - processo - artefatto*, avremo come risultante la costruzione di moduli di taglio ingegneristico - produttivo, che

taglio *ambientale e storico-sociale*, idonei a sviluppare competenze di tipo *tecnico-valutative*.

- Se infine mettiamo in relazione gli epistemi *processo e controllo* abbiamo un taglio *cibernetico* e competenze gestionali.

1) In questa definizione di tecnologia sono contenuti gli *epistemi* propri di questa disciplina, che sono stati ricavati e formalizzati nel corso di una pluriennale ricerca condotta dagli allora IRSSAE (oggi IRRE) Emilia-Romagna, Basilicata, Friuli-Venezia Giulia, Marche, Sicilia. Tale ricerca è partita a metà degli anni Novanta da una ampia analisi dello stato dell'arte dell'insegnamento di tecnologia nella scuola dell'obbligo e ha coinvolto, in diverse fasi successive di studio, tutte le componenti interessate, dal mondo del lavoro e dell'economia, agli esperti disciplinari, al mondo della pedagogia, con l'obiettivo di pervenire ad una analisi epistemologica fondativa della tecnologia come disciplina di studio che fornisce indicazioni attendibili in grado di formulare un progetto formativo



## Il metodo Feuerstein e la motivazione intrinseca allo studio

di Paola Vanini  
IRRE ER  
vanini@irreer.it

**Emozione e motivazione sono fattori che influenzano la percezione e l'azione delle persone. Nella motivazione sono pure presenti aspetti cognitivi ed energetici. È possibile intervenire sulla motivazione attraverso una pluralità di fattori. Feuerstein suggerisce di partire da quelli cognitivi.**

Come abbiamo già scritto in precedenti articoli<sup>1</sup>, l'IRRE-ER è al momento l'unica istituzione pubblica in Italia, fra una decina di centri privati, autorizzata alla formazione sul Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) di Reuven Feuerstein. In diversi anni di studio, formazione e supervisione delle applicazioni dei docenti formati dal nostro Istituto, abbiamo avuto modo di constatare la ricchezza emotiva e strumentale che l'utilizzo di questo metodo introduce nei rapporti fra insegnanti e alunni, da un lato, e fra alunni e compiti, dall'altro. Vorremmo dare voce, nelle pagine di questa rivista, a tutte le esperienze significative di questo genere che conosciamo (e sono tante), convinti che l'innovazione più autentica nella scuola scaturisca ancora dalla base: dalla passione e dalla tenacia di docenti determinati a rendere più incisivi e soddisfacenti il lavoro didattico e l'incontro con gli alunni.

In quest'ottica, proponiamo ai lettori l'esperienza di Lorelle Carini, condotta presso l'Istituto

Professionale "Casali" di Piacenza, a cui seguiranno, nei prossimi numeri, narrazioni di applicazioni effettuate in altri ordini di scuola e in contesti diversi.

Premettiamo inoltre alcune considerazioni sulle relazioni fra metodo Feuerstein e motivazione allo studio. La loro collocazione, in testa alla presentazione delle esperienze, è emblematica: la "motivazione" è il cruccio, il nodo problematico con cui la maggior parte dei docenti intraprende la formazione al PAS: **come accendere una scintilla di interesse in menti che sembrano refrattarie a qualsiasi proposta?**

Ricordiamo innanzitutto che la motivazione è una mescolanza di componenti di natura cognitiva e di natura affettiva ed energetica, che si compenetrano fra loro costituendo un'unità inscindibile. Proprio in virtù di questo legame, se si lavora per il potenziamento delle prime si può ottenere, di riflesso, un'implementazione anche delle seconde e viceversa. Occorre scegliere dunque il "punto d'attacco".

Considerando che la ricerca delle possibili cause affettive-emozionali che stanno alla base della demotivazione di un alunno potrebbe condurre l'insegnante su terreni poco conosciuti, più consoni ad altre professioni e lontani dall'ambito scolastico, che è quello in cui per definizione egli si muove, Feuerstein suggerisce di partire dagli aspetti cognitivi, consapevole che anche la sfera energetica ne verrà alimentata di conseguenza.

Desideriamo quindi condividere con i lettori alcuni spunti, per incrementare la motivazione

intrinseca allo studio, maturati in questi anni di applicazioni e riflessioni sul Programma. Non ricette o prescrizioni esaustive, ma esempi di declinazione, allo scopo sopra indicato, dei criteri di mediazione che il metodo suggerisce. Per non togliere spazio alle esperienze degli insegnanti, li esprimiamo nella forma sintetica di un elenco, come appunti di viaggio, rinviando, per ulteriori approfondimenti, alla lettura del testo pubblicato dall'IRRE sull'argomento<sup>2</sup>.

Invitiamo inoltre chi lo desidera a comunicarci suggerimenti, sulla base della sua esperienza, per arricchire la nostra "lista".

- L'insegnante **crea le condizioni** perché gli alunni, in particolare quelli più demotivati, possano vivere esperienze **di successo** a scuola:
  - propone, almeno inizialmente, per favorire un aggancio degli studenti alle attività didattiche, compiti differenziati alla portata delle possibilità di ognuno;



- consente e/o organizza attività che mettano in gioco attitudini diverse in cui gli alunni "a rischio" siano abili
- All'interno di prestazioni mediamente negative **evidenzia** anche gli **aspetti positivi** e li gratifica.
- **Valorizza il contributo di ognuno** alla costruzione del pensiero del gruppo.
- Indica agli allievi i **punti** ancora **carenti** come tappe graduali da raggiungere, comportamenti precisi da acquisire, **non come deficit dell'intelligenza o della loro natura** ("sei negato, sei pigro, sei tardo, non sei capace ecc...")
- Tratta gli **errori** in termini strategici, non quali manifestazioni di un fallimento della persona, ma **come opportunità** per acquisire informazioni sul proprio comportamento cognitivo, per individuare correttivi ed ipotizzare strategie tese ad evitarli in seguito ("sbagliando si impara").
- Abitua gli alunni a **constatare** periodicamente i **progressi** compiuti, i cambiamenti realizzati e li sensibilizza al piacere delle competenze raggiunte.
- Favorisce negli studenti l'acquisizione di informazioni e criteri perché essi comprendano chiaramente cosa si richiede da una prestazione di buon livello e possano indirizzare consapevolmente il loro impegno, valutare gli esiti e monitorare il loro apprendimento. (passaggio dall'etero **all'auto valutazione**).
- Stimola gli alunni a considerare l'apprendimento come un'atti-

vità di loro competenza e **responsabilità**, favorendo la strutturazione di un "**locus of control**" interno e positivo.

- Incoraggia l'elaborazione personale e **accoglie** con attenzione il **pensiero divergente**.
- In proporzione al consolidamento del sentimento di competenza e di fiducia negli allievi, potente catalizzatore della motivazione e dell'apprendimento (a cui mirano i suggerimenti precedenti), il formatore sensibilizza gli studenti alla **sfida di compiti più astratti e**



**complessi**, al piacere di produrre e affrontare cose nuove; alza il livello delle richieste, diviene "esigente".

- Si preoccupa di come rendere **significativo** – interessante il suo insegnamento, per esempio:
  - invita gli alunni a **cercare il senso** che un determinato argomento o competenza possono avere per loro;
  - propone argomenti in forma **problematica**;
  - alterna, alla modalità frontale e deduttiva, una **didattica** induttiva e **della scoperta**;

- **varia le modalità** di conduzione delle lezioni (per es. può utilizzare periodicamente il Cooperative Learning);
- propone letture e/o ricerche per rispondere a determinate **domande o ipotesi**;
- cura che agli alunni siano **chiari gli obiettivi** del lavoro in modo che possano finalizzare le loro energie intellettuali e partecipare consapevolmente.
- Incoraggia la **progettazione** individuale e di gruppo e consente agli studenti di effettuare alcune scelte, per sviluppare i loro interessi, in relazione, per esempio, a parti del programma o ad attività di altro genere.

- Li affianca della **delineazione degli obiettivi** della progettazione perché questi siano *positivi* (non lesivi della persona o distruttivi), *desiderabili* per i soggetti che vi si impegnano, *realizzabili* alla luce dei **tempi** e delle **risorse**, *immaginabili* concretamente e quindi *monitorabili* in itinere, *verificabili* alla fine ed eventualmente *modificabili*; stimola gli alunni a definire le **tappe** di avvicinamento, **le strategie, i mezzi**, a considerare i **vincoli**, perché la loro progettazione abbia maggiori probabilità di successo.
- Sostiene i ragazzi nella progressiva messa a fuoco della loro **identità**; li sensibilizza al fascino e alla responsabilità di sviluppare e indirizzare il loro individuale percorso di vita. ■

1 "Innovazione Educativa" n. 2/1999

2 P. Vanini, M. Viaggi, *Il metodo Feuerstein: una strada per lo sviluppo del pensiero*, IRRSAE ER, 2001

### Esperienza Feuerstein

Anno scolastico 2001/2002 - Classe 3<sup>a</sup> A

Istituto Professionale Statale per i Servizi Commerciali e Turistici "A. Casali" di Piacenza

di Lorelle Carini  
Insegnante

Durante l'anno scolastico 2001/02 lessi l'avviso posto in sala insegnanti sull'organizzazione di un corso di aggiornamento dedicato al *Metodo Feuerstein* organizzato dall'I.R.R.E. Emilia Romagna.

Ero già a conoscenza di questo metodo: me ne aveva parlato una collega di Parma suscitando il mio interesse. Senza alcuna esitazione, dunque, mi iscrissi e, con entusiasmo, incominciai a seguire il corso: 64 ore! Il viaggio alla scoperta del *Metodo Feuerstein* - che intrapresi con alcuni colleghi del mio Istituto - iniziò a settembre 2001. Ci avvicinammo a quello che era il Programma di Arricchimento Strumentale grazie alla nostra formatrice - mediatrice Paola Vanini.

A poco a poco mi rendevo conto che quello che Paola ci insegnava poteva essere fortemente rivoluzionario sia per i miei alunni portatori di handicap che per gli altri.

Si trattava di aiutarli ad osservare, a selezionare, a pianificare, a sviluppare autocontrollo e precisione. Una cosuccia da nulla! Pensavo alle difficoltà che avrei incontrato per poter essere io stessa una valida mediatrice come la nostra. Pensavo anche che i miei alunni non sarebbero stati in grado di fare le schede, di arrivare fino alle generalizzazioni.

Certo Paola ci tranquillizzava, ma restava questo senso di incertezza mista alla curiosità di "provarci".

Finalmente, nei mesi di febbraio - marzo, riuscimmo con grande fatica ad organizzare le classi terze per applicare il metodo.

Il mio gruppo era composto da 12 alunni della stessa classe con buone capacità. In particolare però avevo Michele - un alunno svogliato - che durante le lezioni

del mattino alternava atteggiamenti di indolenza (accasciandosi mollemente sul banco facendo finta di dormire e rifiutandosi di seguire le lezioni) a momenti in cui stava attento commentando "tanto non capisco niente".

Etichettato da tutti come "alunno passivo che non ha voglia di studiare", questo ragazzo - con i suoi gravi problemi di autostima e il suo rifiuto evidente della scuola, eppure intelligentissimo - rappresentava una sfida: per me, era un soggetto ideale su cui misurare l'efficacia del metodo. E la mia. Ero preoccupata: sentivo tutto il peso della mia inesperienza, la mia responsabilità: temevo che Michele reagisse male finendo per accrescere il suo rifiuto della scuola e diventando ancora più apatico. La lezione iniziale si svolse senza particolari cambiamenti da parte sua: chiese di uscire anche dall'aula: - Ahi - pensai - non funziona.

Ma il miracolo avvenne: la lezione successiva Michele non smetteva di parlare, partecipava e si accalorava, tant'è che lui stesso per una frazione di secondo si rese conto che stava cambiando il suo atteggiamento e se ne stupì. Non solo: alla fine del periodo di applicazione, la classe lavorò a piccoli gruppi e egli volle condurre una parte della lezione.

È interessante rilevare anche la sua presa di coscienza dell'importanza della mediazione. Ecco quello che scrive sulle lezioni di applicazione del P.A.S. alla fine dell'esperienza: "mi accorgo delle azioni che compio e di come mi rapporto con le altre persone nella vita di tutti i giorni e di cosa *dovrei* fare per migliorarmi. Dico *dovrei* perché secondo me tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare e da solo, contan-

do solo sulle mie forze, non ci riuscirò mai".

La mia sfida era vinta...per il momento.... Posso aggiungere che Michele conseguì risultati sorprendenti anche nella mia materia (francese).

Anche un'altra alunna, riservata e timida, trovò modo e motivazioni per esprimersi: soprattutto durante il lavoro di gruppo che le dava l'opportunità di parlare e rispondere alle riflessioni dei compagni, interagendo con loro.

L'esperienza ha dato risultati positivi e non solo per gli allievi. Io stessa ne sono stata modificata, e ne ho tratto notevole utilità: è cambiato il mio modo di concepire e interpretare il mio lavoro, il mio modo di stare a scuola: sono stata indirizzata a un maggiore rigore nell'insegnamento della mia materia.

Sono convinta che una applicazione su larga scala dei principi che stanno alla base del *Metodo Feuerstein* possa influire in modo positivo sulla qualità dell'insegnamento ma anche sulla vita umana.

Ecco il pensiero di una mia studentessa alla fine dell'applicazione:

"Queste soluzioni possono essere valide in ogni fase della mia vita e per risolvere qualsiasi problema che devo affrontare ora o in futuro".

Concludo riportando le riflessioni di un'altra studentessa:

"Durante il lavoro con il metodo Feuerstein sono cambiata:

- ho imparato ad essere meno impulsiva;
- ho scoperto che non sempre le cose che sembrano più facili in realtà lo sono,
- ho imparato a prestare attenzione alle consegne,
- ho scoperto che posso imparare dai nostri errori".

di Flavia Marostica  
IRRE ER  
marostica@irreer.it

# Costruire competenze orientative nella scuola

## *Didattica orientativa e azioni di orientamento*

***Al di là delle descrizioni dell'arco evolutivo, che porrebbero la fase dell'orientamento fra gli undici e i quattordici anni, la scelta del proprio futuro professionale esige un livello di conoscenza del mondo e un pieno controllo emozionale (autoconsapevolezza) che si costruiscono a partire dalle prime esperienze di vita.***

Alcuni studiosi hanno individuato diverse fasi nell'arco evolutivo dai 3 ai 18 anni che copre l'intero periodo scolastico:

- la fase della consapevolezza (scuola dell'infanzia e primo ciclo della scuola elementare) e la fase dell'adattamento (secondo ciclo della scuola elementare) in cui i bambini imparano a differenziare tra le tante attività lavorative, a capire di essere parte di un contesto che comprende anche queste e a preferire spontaneamente alcune di esse;
- la fase dell'orientamento (scuola media) in cui i ragazzi imparano a eseguire operazioni formali, a ragionare, a mettere in relazione il discorso con l'esperienza e cominciano ad abbozzare, anche se in realtà ancora vagamente, un piano di vita e a istituire un rapporto tra l'immagine che hanno di sé e i requisiti più evidenti richiesti

da una certa area professionale;

- la fase dell'esplorazione e della preparazione (scuola superiore) in cui queste operazioni, già maturate nella fase precedente, diventano più puntuali e consentono di stabilizzare e rendere via via più concrete e precise le scelte.

Più semplicemente si possono individuare dall'inizio della scuola dell'infanzia alla fine della scuola superiore:

- una prima fase, lunga, corrispondente grosso modo all'*obbligo scolastico*, in cui i giovani sono in grado di acquisire gli strumenti fondamentali di analisi di se stessi e di appropriarsi delle chiavi essenziali di lettura della realtà,
- una seconda fase, corrispondente grosso modo all'*obbligo formativo*, in cui i giovani sono in grado di approfondire e perfezionare gli strumenti di base già acquisiti e soprattutto di elaborare scelte e capacità progettuali.

In realtà, almeno nei paesi industrialmente avanzati, il percorso di scelta oggi si configura in termini ben più sfumati e più lenti. La scelta del proprio futuro professionale esige, infatti, un buon livello di conoscenza del mondo e un pieno controllo emozionale (autoconsapevolezza). Non solo. A causa della crescita del margine di incertezza dovuto ai continui e veloci cambiamenti, i giovani sono costretti (come del

resto gli adulti) più che a scegliere il proprio futuro a scegliere solo un segmento di esso, il più prossimo nel tempo, e sono anzi destinati a dover operare altre scelte in modo ricorrente. Molti (i più deboli? i più a rischio? i più?) di fronte a tale complessità sono e rimangono a lungo indecisi (anche se è noto che le eccellenze hanno cominciato sempre precocemente i loro percorsi).

Diventa, quindi, indispensabile un intervento mirato di orientamento che, se vuole essere realmente efficace, deve iniziare fin dal primo anno di scuola e protrarsi fino all'ultimo; in altre parole l'orientamento deve diventare parte integrante dell'intero percorso formativo e anche lavorativo. Se, infatti, sapersi orientare significa possedere adeguate e specifiche competenze, il sistema scolastico nel suo complesso ha il compito di formarle, puntando, prima di preoccuparsi di fornire conoscenze specifiche di carattere tecnico-professionale, al rafforzamento graduale delle risorse psico-sociali del soggetto e alla costruzione delle abilità di base (Pombeni 2000).<sup>1</sup>

Un primo intervento necessario, anche se non sufficiente, deve consistere nel sostenere i giovani ad acquisire/costruire **competenze** come insieme di caratteristiche individuali di ordine differente che influiscono sul comportamento in termini di conoscenze, capacità e abilità, doti professionali e personali; insieme che non presenta, dunque, solo una dimensione di conoscenza (come

accumulo di saperi e di tecniche), ma anche qualcosa che ha a che fare con il soggetto e con le sue caratteristiche ed è la conseguenza di un suo modo personale di organizzare diverse abilità non in astratto ma rispetto ad un contesto specifico (Pombeni 2000).<sup>1</sup>

Ma per orientarsi è indispensabile anche il possesso di apposite *competenze orientative*, di un "insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo": esse non sono innate, ma si apprendono (Pombeni 2000).<sup>1</sup>

Una prima generica distinzione consente di individuare all'interno delle competenze orientative tre macro-aree corrispondenti alle capacità di:

- riconoscere, utilizzare, potenziare le proprie risorse
- conoscere il mondo circostante e sapersi muovere in esso
- scegliere, progettare, realizzare (Viglietti 1989).<sup>2</sup>

In base alle elaborazioni degli anni Novanta e soprattutto degli ultimissimi anni oggi è possibile operare una ulteriore e più approfondita distinzione tra:

- "*competenze orientative generali* finalizzate principalmente ad acquisire una cultura ed un metodo orientativo" (orientamento personale): sono "competenze di base nel processo di orientamento personale, trasferibili da una sfera di vita ad un'altra, propedeutiche allo sviluppo di competenze specifiche", "un patrimonio implicito nella quotidianità la cui efficacia è difficilmente valutabile"; si apprendono durante l'età evolutiva (scuola, agenzie

formative, famiglia) "*attraverso esperienze spontanee* in cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento" e/o "attraverso **azioni intenzionali** finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo (per esempio attraverso la didattica orientativa)";

- *competenze orientative specifiche* finalizzate alla risoluzione di compiti definiti e circoscritti che caratterizzano le diverse esperienze personali (orientamento scolastico/professionale): sono relative ad "una sfera di vita specifica, hanno a che fare con il superamento di compiti contingenti e progettuali"...il cui successo è valutabile; "sono riconducibili sia ad esperienze di orientamento scolastico che di orientamento professionale", "si sviluppano esclusivamente attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti", attraverso cioè le cosiddette "*azioni orientative*" (Pombeni agosto e novembre 2001).<sup>3 - 4</sup>

Le prime (competenze orientative generali) sono propedeutiche alle seconde (competenze orientative specifiche).

Le stesse norme del resto che regolano l'orientamento nel sistema scolastico operano una tale distinzione.

La **Direttiva 487/1997**, dedicata all'orientamento nella scuola, è rivolta agli istituti di ogni ordine e grado e definisce l'orientamento come un **processo** che accompagna tutto il percorso scolastico e poi tutto l'*arco della vita*: esso non riguarda solo gli anni ponte in vista della scelta del successivo percorso formativo e/o lavorativo, ma serve anche ad acquisire la capacità di analizzare se stessi (le proprie risorse, aspirazioni,

sentimenti, emozioni...) con l'obiettivo di imparare ad orientarsi in una società complessa: "*l'orientamento costituisce parte integrante dei curricoli di studio e ... del processo educativo e formativo fin dalla scuola dell'infanzia*".

Da un lato viene così introdotto nelle scuole di ogni ordine e grado il concetto di **orientamento formativo** o (detto con altre parole) di *didattica orientativa* in base al quale non esistono materie più importanti delle altre, ma tutte le **discipline**, mettendo a disposizione conoscenze formali, possono fornire strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini e potenziare le proprie abilità in modo da acquisire un apprendimento significativo: è attraverso le discipline che si acquisiscono le competenze orientative generali.

Da un altro lato sono previste, comunque, anche *attività aggiuntive* al curricolo disciplinare (di gruppo, educative), svolte da esperti (docenti orientatori e orientatori di altri sistemi), in tempi e spazi diversi dalla classe/aula, anche in **integrazione** con altri soggetti istituzionali competenti, ma oggetto di lavoro di tutti gli insegnanti che le integrano con i curricoli disciplinari all'interno dei curricoli formativi: è attraverso le attività aggiuntive che si acquisiscono le competenze orientative specifiche, qualora ovviamente esse si configurino come vere e proprie azioni di orientamento.

La norma indica anche le fonti finanziarie cui attingere per le attività aggiuntive (D. 133/1996, DPR 567/1996 ai quali è seguito il DPR 156/1999); a questa indicazione va aggiunta quella sulla normativa che consente di aprire sportelli per la consulenza individuale (Legge 685/1975, Legge 162/1990 artt.85, 86, 87, DPR

## Area pedagogico-culturale

309/1990 art.104, 105, 106 sul CIC).

La Direttiva 487 tuttavia è fondamentale, essendo una norma secondaria che vale, dal punto di vista dell'obbligo dell'attuazione, poco più che un elenco di buoni consigli, ha, purtroppo, una caratteristica di fondamentale debolezza.

Più significativo perchè più forte è il Regolamento dell'Autonomia, DPR 275/1999, quindi una norma primaria. Esso prevede tra i *compiti* della scuola che esse "provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'*offerta formativa*" e siano impegnate "nella progettazione e nella realizzazione di interventi di *educazione, formazione e istruzione*" attraverso il Piano dell'Offerta Formativa che esplicita "la progettazione *curricolare, extracurricolare, educativa*".

vate, *della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento*" (orientamento nelle discipline).

Se così si esprime sia la letteratura che la normativa, è importante, allora, riuscire a operare una **distinzione** più netta tra le competenze orientative generali e le competenze orientative specifiche e individuare quali sono le azioni proprie della scuola in quanto tale nella sua specificità e quali sono invece le "altre" azioni complementari, anche per utilizzare al meglio le offerte di altri sistemi. È indispensabile, quindi, che la scuola si interroghi e individui con chiarezza i pre-requisiti orientativi indispensabili che sono la *conditio sine qua non* per fruire a pieno delle azioni di orientamento e il cui possesso deve essere garantito ai ragazzi

crescita" Palmonari 1997)<sup>5</sup> è necessario che vengano attivate *contemporaneamente*, ma distinguendole e istituendo tra esse una *relazione virtuosa* sia *attività dentro le discipline* che devono assumere anche finalità orientative (orientamento formativo o didattica orientativa) sia *attività fuori le discipline* attraverso azioni orientative esplicite extracurricolari.

Solo in questo modo è possibile avere un curriculum significativo e un'integrazione significativa con gli altri sistemi e la scuola può assumere il ruolo di effettiva mediatrice tra i giovani e mondo del lavoro e più in generale la società civile. Non è del resto secondario il fatto che anche gli altri sistemi che si occupano di orientamento (centri di formazione professionale, centri per l'impiego, servizi dedicati etc ...) in questa fase si stiano interrogando per capire quale sia oggi la loro specifica mission.

Attività individuali → Consulenza (sportello)

Attività di gruppo → Orientamento formativo (nelle discipline)  
Formazione orientativa (accanto le discipline)

In riferimento ai curricoli disciplinari per competenze prevede che fino alla definizione dei curricoli nazionali si applicano i programmi vigenti nel cui ambito le scuole definiscono gli obiettivi di apprendimento "riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su *obiettivi formativi e competenze*": "i *docenti* hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento" e "la *determinazione del curriculum* tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rile-

perché solo la scuola può dare.

In breve. Affinchè l'orientamento possa diventare un elemento fondamentale e determinante del percorso scolastico, un'esperienza scolastica determinante nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale dei giovani, un supporto nei momenti critici e in tutti i passaggi tra cui anche le scelte e le decisioni in prospettiva, un intervento di prevenzione primaria del disagio ("sentimento di malessere che deriva dall'incapacità di fronteggiare e risolvere con successo i diversi compiti di sviluppo connessi con il processo di

<sup>1</sup> Maria Luisa Pombeni *Progetto U.F.O.* Ce.Trans. Università di Bologna Provincia di Forlì-Cesena Comune di Forlì Comune di Cesena - (2000) - Concetti : [www.centrotransizioni.it](http://www.centrotransizioni.it)

<sup>2</sup> M. Viglietti, *Orientamento: una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1989

<sup>3</sup> Maria Luisa Pombeni, *Progetto riordino e sviluppo di strumenti orientativi: le azioni orientative nell'obbligo scolastico e formativo*, Ce.Trans. Università di Bologna Provincia di Forlì-Cesena Comune di Forlì Comune di Cesena (Agosto 2001)

<sup>4</sup> Maria Luisa Pombeni *Relazione introduttiva* al 1° Forum nazionale dell'orientamento: *Dalle esperienze al sistema*, Agenzia Liguria lavoro MLPS Ufficio Orientamento e FP Coordinamento delle Regioni per il lavoro e la FP (Genova, 14-18 novembre 2001)

<sup>5</sup> A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993 e poi 1997

### Storia mondiale Cinque anni di sperimentazione

di Marta Dondini  
e Giovanni Gatta  
docenti di storia alla scuola media

Nel 1997, a seguito della Circolare Berlinguer sul Novecento, il Ministero P.I. avviò un'operazione per tanti versi innovativa: lo studio del '900 non doveva risultare un apodittico viaggio in un *ipertrofico* (tutto un anno scolastico!) *labirinto pericoloso* (troppo cronaca coinvolgente e troppo poco storia sistemata e oggettivizzata!); il '900 doveva risultare la logica, naturale, storica meta di anni di studi svolti con la costante attenzione ad individuare analogie, confronti, corrispondenze, correlazioni fra passato e presente.

Ed ecco allora un comitato tecnico-scientifico (due nomi per tutti Luigi Cajani e Ivo Mattozzi) che preparasse una proposta didattico-educativa per la Scuola Media Inferiore, sulla quale confrontarsi con un gruppo di insegnanti rappresentanti tutte le regioni d'Italia. Per Bologna fummo designati noi (forse perché avevamo già lavorato con Mattozzi, o forse perché eravamo gli unici presenti a scuola in agosto) e ci trovammo con una quarantina di colleghi ad ascoltare una proposta di lavoro che ci affascinò e al contempo ci creava delle perplessità, in quanto comportava scelte di fondo non proprio tradizionali. Quando Cajani introdusse la prospettiva della **storia mondiale** ci rendemmo conto della giustezza etico-scientifica, ma insieme della necessità di *restaurare* le nostre teste di insegnanti cresciuti e formati in un'ottica (a star larghi) eurocentrica. L'altro cardine che doveva sostenere il nostro lavoro era la proposta di **metodologia didattica** di Mattozzi che prevede un andamento modulare, uno *stile di approccio* alle tematiche che muove dal presente per definire un segmento di passato, ricostruendone gli elementi caratterizzanti, quelli che si modificano, quelli che continuano, quelli che mandano segnali al presente, ecc. La ricostruzione di scenari di vita

doveva consentire ai ragazzini l'acquisizione di un atteggiamento cognitivo sempre più disincantato e "smaliziato", pronto a chiedersi (e a chiedere) il *perché* e il *come*.

Bella avventura rinnovarsi e sperimentare con gli alunni, dopo decenni di consolidata attività!

Nel seminario ministeriale dell'ottobre '97 ci aggregammo a seconda della classe con cui avevamo appena cominciato l'anno scolastico e svilupparammo tre percorsi di lavoro che facessero da linea unificante del programma: **Nomadi e sedentari** per la classe prima, **La nascita dell'economia-mondo europea** per la classe seconda, **Democrazie totalitarismi nelle società di massa** per la classe terza.

In quel primo seminario si cominciò a delineare il percorso (le tappe, le modalità, gli strumenti...) che poi ciascuno di noi *testò* con la sua classe, mantenendo periodici rapporti con gli altri docenti del gruppo e con il Comitato scientifico.

Alla fine dell'anno scolastico un secondo seminario consentì di mettere a punto una proposta più strutturata che nell'anno scolastico successivo sarebbe stata sperimentata da un gruppo di docenti diverso, per controllarne la *tenuta* e la trasferibilità.

Contemporaneamente fu definita una rete di scuole nelle province dei capoluoghi di regione, per allargare la sperimentazione; alcune scuole di Bologna e di Imola risposero con fervore e creatività facendo lievitare l'esperienza comune.

Alla fine dell'anno scolastico '98-'99 il confronto fra i docenti che avevano "costruito" i percorsi e quelli che li avevano "assunti" e "coniugati" con le realtà di classi differenti (tenendo conto anche delle esperienze delle scuole di rete) portò a modifiche, integrazioni, aggiustamenti...

I lavori furono "condensati" in un

primo CD-Rom che ha consentito una maggiore diffusione della proposta e ha costituito una tappa per un ulteriore affinamento della stessa, perseguito nell'anno scolastico seguente.

Nel 2002 si è arrivati a un secondo CD-Rom, forse definitivo...

Un bilancio dell'esperienza? Il lavoro coi ragazzi ha dimostrato la validità della proposta: i percorsi del 1° e del 2° anno seguono con coerenza l'ottica mondiale attraverso la modalità della ricostruzione del passato, muovendo dalla complessità problematica del presente; il percorso del 3° anno si è dimostrato meno omogeneo, ma gli stessi alunni che avevano già "viaggiato" sui percorsi precedenti hanno suggerito di mantenere la stessa modalità di approccio ormai "naturale" per loro...

Concordemente (noi due e ciascuno di noi insieme ai nostri alunni) abbiamo ristrutturato il percorso cominciando dal prendere in carico il presente e poi tornando alle origini del periodo che porta alla nascita della società di massa e al suo essere protagonista e vittima del '900.

I percorsi proposti hanno una tale ricchezza di repertori e di stimoli, che la vera difficoltà è fare delle scelte, per graduare i tempi e gli approfondimenti individuali, consentendo alla classe tutta di accedere a strumenti interpretativi e cognitivi di base e insieme a ciascun alunno di personalizzare l'attività.

Anche noi siamo cresciuti, come sempre avviene quando a scuola si fa ricerca vera: s'impara e s'insegna insieme, contemporaneamente. ■

Le scuole medie coinvolte sono: Irnerio, Saffi, Pepoli, Leonardo da Vinci, Dozza, Gandino, Guercino, Guido Reni, Testoni-Fioravanti di Bologna e Innocenzo da Imola e Orsini di Imola.

di *Giannina Pattini*

*Insegnante*

Sintesi curata da *Mauro Levratti*

*IRRE Emilia Romagna*

### La simulazione d'impresa, con particolare attenzione alla dimensione del lavoro di gruppo

L'esperienza che presentiamo – realizzata nell'Istituto Professionale "Pietro Giordani" di Parma – prende le mosse dall'esigenza di mettere in atto strategie didattiche dirette a far acquisire agli allievi competenze spendibili in ambito professionale.

#### Obiettivi

L'idea centrale è che la scuola debba essere in grado di fornire risposte concrete a bisogni formativi sempre più diffusi: anche dalla semplice lettura di inserzioni relative al reperimento del personale, emerge che saper operare in **Team Working** costituisce un titolo preferenziale.

La ricerca induce a pensare che la scuola possa *insegnare* questa competenza e che – essendo la capacità di lavorare in gruppo una competenza trasversale – la simulazione d'impresa possa costituire uno strumento di programmazione dell'intero consiglio di classe. Il modello infatti – contrariamente a quanto potrebbe far pensare la specificazione *d'impresa* – rappresenta una metodologia applicabile non solo alle discipline giuridico ed economico/aziendali.

Certamente queste trovano facile applicazione ma è altrettanto importante il contributo fornito dalle discipline dell'area linguistica (la redazione dei reporting,

i rapporti in lingua straniera con imprese estere della rete, la traduzione in lingua straniera del sito Web dell'azienda simulata) e dell'area tecnologica/informatica (la comunicazione tra imprese per via telematica, l'utilizzo di strumenti applicativi informatici, la creazione di un sito Web).

#### Percorso di lavoro

L'attività ha coinvolto una classe quarta di 25 allievi ad indirizzo di studio Tecnico della Gestione Aziendale-Informatica. Si è avvalsa di una docente di Economia Aziendale con funzioni di progettazione, coordinamento, controllo e collegamento con esperti esterni e altri docenti del consiglio di classe; dell'adesione alla rete nazionale ministeriale di simulazione ([www.ifsitalia.net](http://www.ifsitalia.net)); di una un'azienda tutor – la BORSARI di PARMA S.r.l – in diretto collegamento con la scuola; di un laboratorio di simulazione aziendale dotato di banchi disposti a tavolo di lavoro, computer – in rete Internet ed Intranet – scanner, possibilità di utilizzo di telefono e fax, macchina fotografica digitale. Attraverso la simulazione di attività aziendali ci si è posti l'obiettivo di verificare: 1) l'acquisizione di competenze relative al lavoro di équipe; 2) un aumento del rendimento disciplinare.

Il percorso si è articolato in tre fasi. La prima di sensibilizzazione alle metodologie del cooperative learning e della simulazione. La seconda è stata dedicata alle problematiche relative alla nascita dell'impresa: dalla business idea, al progetto, alla creazione della situazione virtuale di simulazione. Nel corso della terza fase, infine, sono state simulate attività di gestione ordinaria ed è stato progettato e costruito il sito Web dell'azienda simulata.

#### Valutazione

La valutazione in itinere ha evidenziato la necessità di dilatare i tempi della sensibilizzazione al cooperative learning e, soprattutto, di iniziare tale attività in una fascia d'età precedente quella degli studenti coinvolti nell'esperienza. Una didattica basata sulla modalità del *lavoro di gruppo* dovrebbe essere attuata a partire dalla classe prima.

Per quanto concerne il primo obiettivo (acquisizione di competenze relative al lavoro di gruppo) i dati raccolti (Tab. 1) evidenziano un clima di lavoro nei gruppi caratterizzato da autocontrollo, capacità d'ascolto e rispetto. Emerge anche che i ragazzi *stanno imparando* a considerare il gruppo come strumento di arricchimento personale e professionale.

Gli allievi ritengono inoltre che



Tabella 1 - Competenze relative al lavoro di gruppo

<b>Ciascuno ha potuto parlare</b>	sì %	no %
sufficientemente	100	0
senza eccessi	79	21
uno alla volta	75	25
<b>Ciascuno ha potuto essere ascoltato</b>		
senza essere interrotto	75	25
senza essere respinto	88	12
<b>Ciascuno ha potuto opporsi</b>		
con un parere differente	100	0
senza essere aggredito	83	17
<b>Ciascuno ha potuto cambiare parere</b>		
scoprendo nuove idee	88	12
in rapporto ad argomenti sviluppati da altri	96	4

Tabella 3 - Valore motivazionale riconosciuto alla metodologia della simulazione

<b>Simulare un'operazione reale di lavoro ti ha aiutato ad apprendere?</b>	%
molto	29
abbastanza	71
poco	0
per niente	0

**Hai realizzato in prima persona un'operazione come socio o dipendente della ifs: credi di averla capita e di poterla ricordare meglio rispetto a un apprendimento di tipo tradizionale?**

sì	63
no	4
indifferente	4
dipende dall'operazione	29

**Ti piace apprendere con la metodologia della simulazione?**

sì	100
no	0

il gruppo in situazione professionale (Tab. 2), abbia lavorato in modo efficace ed abbia saputo cogliere e valorizzare le singole potenzialità per raggiungere le soluzioni migliori.

Tabella 2 - Competenze relative al lavoro di gruppo in situazione professionale

<b>Il gruppo in situazione professionale è stato capace di</b>	sì %	no %
ascoltare il parere di tutti	96	4
<b>Il gruppo in situazione professionale è stato capace di mettere in evidenza</b>		
tutti i punti di vista	92	8
tutti gli argomenti	88	12
<b>Il gruppo in situazione professionale è stato capace di mettere in evidenza</b>		
tutti i punti di vista	92	8
tutti gli argomenti	88	12
<b>Il gruppo in situazione professionale è stato capace di</b>		
decidere per la soluzione migliore	100	0

Tabella 4 - Valutazione media, economia aziendale

valutazione	media voti
iniziale	5,18
intermedia	5,27
finale	5,42

Relativamente al secondo obiettivo, si evidenzia (Tab. 3) che attraverso la simulazione si siano contratti i tempi di apprendimento

e facilitata la comprensione dei contenuti. Ai ragazzi piace imparare con la simulazione, e questo è molto importante in relazione al problema della motivazione e alle problematica

della dispersione.

Tra gli effetti attesi, ci si aspettava un aumento del rendimento disciplinare. I dati mostrano un trend in leggera crescita, da giudicare positivamente perché, in un processo formativo, anche un piccolo miglioramento assume grande importanza. Tale giudizio, tuttavia, deve essere accompagnato da una riflessione sulla modesta entità di tale crescita e dalla considerazione che l'analisi è riferita alla valutazione media dell'intera classe.

di Iole Govoni  
Insegnante

Sintesi curata da Mauro Levratti  
IRRE Emilia Romagna

### Insegnamento individualizzato nella scuola secondaria di secondo grado

La ricerca “Insegnamento individualizzato” - che ha coinvolto la classe quarta di un liceo scientifico statale, il Tassoni di Modena - prende le mosse dall’esigenza di contrastare l’appiattimento nell’ambito del gruppo classe, circoscrivere/ridurre l’insuccesso, non disperdere le potenzialità dei singoli o del gruppo.

#### Obiettivi

Più specificatamente l’insegnante ha inteso misurare se e fino a che punto fosse possibile fronteggiare la dispersione e al tempo stesso valorizzare le “punte” alte della classe, evitando che i due obiettivi - come spesso accade nella pratica scolastica corrente - si configurassero in termini di scelte alternative. La previsione iniziale - di realizzare forme di individualizzazione attraverso la formula delle “classi aperte” - si è dimostrata non praticabile per le resistenze emerse nell’ambito dei due gruppi classe. Per questo si ipotizza che il modello “classi aperte” possa essere più efficacemente introdotto a partire dalle classi prime.

#### Percorso di lavoro

L’esperienza - realizzata attraverso percorsi per gruppi di livello attivati nell’ambito di un’unica classe, avvalendosi anche di una tirocinante della Scuola di Specializzazione - era diretta a:

- favorire la consapevolezza nei confronti del processo di apprendimento e dello “stato” del proprio sapere e saper fare;
- diversificare l’offerta formativa, rendendola più consona agli stili di apprendimento;
- rendere gradualmente protagonisti gli studenti di un percorso di recupero e di valorizzazione

delle proprie potenzialità;

- accrescere la motivazione, attraverso una ricerca di “senso” nello studio delle varie discipline.

Le attività, sviluppatesi nell’arco di circa otto mesi, hanno avuto come ambiti di riferimento le discipline di latino e italiano. Nel report finale se ne rende conto attraverso una matrice in cui per ogni disciplina coinvolta sono indicate le tipologie di attività, i periodi di svolgimento e il tempo impiegato, gli obiettivi e gli esiti.

Sono inoltre allegati gli strumenti utilizzati: questionari di autocorrezione, moduli di recupero e di approfondimento, schede per lavori di gruppo su argomenti pluridisciplinari.

#### Valutazione

Nelle considerazioni conclusive si ribadisce un’idea di individualizzazione intesa come “attenzione equamente distribuita”, ricerca di “proposte differenziate per varie tipologie di alunni”, da realizzarsi attraverso una *diversificazione dell’offerta formativa* e momenti di *riflessione sui processi di apprendimento*.

Relativamente al primo ambito, i risultati conseguiti dalla classe al termine del modulo di recupero hanno fatto registrare un apprezzabile miglioramento. Si precisa però - e ciò sposta l’attenzione su problematiche più connesse all’insegnamento del latino nell’ambito del liceo - che volutamente sia l’attività svolta durante il modulo, sia la verifica si sono basate non sulla tradizionale versione, ma su frasi e testi brevi. Anche dalle discussioni sollecitate in classe sulle difficoltà dell’approccio al testo in lingua è

emerso con chiarezza che il brano d’autore, soprattutto se non contestualizzato, implica il controllo di ambiti che sfuggono ai più. Ne deriva quindi l’esigenza di interrogarsi sul ruolo o, per dir meglio, sullo statuto che il Latino sarà chiamato a darsi nel Liceo Scientifico: se da un lato appare chiara la valenza della disciplina come occasione di sviluppo/potenziamento di abilità logico-intuitive nei primi anni del percorso liceale, dall’altro risulta altrettanto urgente un ripensamento dei percorsi di insegnamento nella fase conclusiva, quando potrebbero risultare più opportuni moduli tematici o per genere basati prevalentemente sull’analisi di testi con traduzione a fronte.

Per quanto concerne il secondo ambito - l’individualizzazione come riflessione sul processo di apprendimento - esso si è concretizzato in tre distinti momenti: somministrazione di test di autocorrezione; somministrazione di questionari di indagine sulla consapevolezza di sé rispetto al proprio saper e saper fare; discussione sui dati emersi dai questionari.

I test di autocorrezione hanno dato risultati molto diversi nelle due discipline coinvolte nella ricerca: decisamente buoni in italiano, modesti in latino. Globalmente convincenti i risultati ottenuti dai questionari e le successive discussioni sui dati, in quanto da essi è possibile ricavare una discreta capacità di autovalutazione e di analisi dei punti di forza e di debolezza, affiancata da una accettabile consapevolezza della complessità del processo di apprendimento. ■

# Esperienze e strumenti

## Sereno variabile... Check up organizzativo

di Laura Longhi  
IRRE Emilia Romagna  
longhi@irreer.it

A integrazione di quanto già pubblicato dalla stessa autrice nel n. 1 del 2002, proponiamo il questionario sulle percezioni del clima organizzativo, la cui compilazione, pur individuale, si colloca all'interno del momento di gruppo.

Ringraziamo fin da ora quanti volessero segnalarci la loro esperienza, relativamente all'utilizzo dello strumento standardizzato.

### QUESTIONARIO DI FINE GRUPPO

Al termine della discussione che abbiamo avuto assieme, La preghiamo di rispondere al presente questionario che tenta di mettere per iscritto il quadro dei problemi esaminati. Risponda basandosi sulla sua sensazione e opinione personale; non ci sono né risposte giuste né risposte sbagliate.

Grazie per la collaborazione.

<b>Età</b>	meno di 35 anni A	(barrare la lettera corrispondente)
	46 - 55 anni C	35 - 45 anni B
		più di 55 anni D
<b>Sesso</b>	Femminile A	Maschile B
Laurea in	-----	
Anno di laurea	-----	
Eventuali specializzazioni:	-----	
Personale dirigente	Dir <input type="checkbox"/>	
Personale docente	Doc <input type="checkbox"/>	
Personale Ata	Amm <input type="checkbox"/>	

#### I A - Scala di importanza dei problemi

Nell'organizzazione in cui Lei lavora, come in tutte le organizzazioni, esistono diversi problemi. Però alcuni sono problemi più importanti ed altri meno. Vorremmo sapere il Suo parere al riguardo. Lei troverà elencati una serie di problemi. Le chiediamo di dirci quanto, secondo Lei, sono importanti questi problemi. Risponda mettendo una crocetta sul quadratino corrispondente al numero:

1. se pensa che il problema sia molto importante;
2. se pensa che il problema sia importante ma non troppo;
3. se pensa di non sapere rispondere;
4. se pensa che il problema abbia scarsa importanza;
5. se pensa che il problema sia di importanza quasi nulla o non esista nella sua organizzazione.

	<i>Importanza</i>				
	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Le capacità personali e professionali non sono tenute in considerazione per la carriera	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Fra i colleghi non c'è solidarietà e fiducia reciproca ma sospetto e rivalità	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Il lavoro provoca fatica fisica e mentale tali da danneggiare la vita personale fuori dal lavoro	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Non esiste attaccamento all'organizzazione ed agli obiettivi che questa cerca di realizzare	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
I ruoli degli insegnanti/degli operatori scolastici non sono ben definiti e questo provoca confusione	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Si ha sempre paura di sbagliare e di essere giudicati male	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Il dirigente scolastico non informa regolarmente gli insegnanti /gli operatori scolastici delle decisioni che prende e di quello che vuole	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

## Esperienze e strumenti

### II A - Scala di speranza di soluzione dei problemi

Le chiediamo ora il suo parere sulle speranze che questi problemi possano essere risolti.

Quando pensa che i problemi sopra elencati, che sono poi difetti della sua organizzazione, possano essere risolti? Metta una crocetta nel quadratino in corrispondenza del numero:

1. se pensa che ci siano **ottime** speranze che il problema possa essere risolto presto e bene;
2. se pensa che ci siano **delle speranze** che in breve tempo si possa trovare un inizio di soluzione del problema;
3. se pensa di **non sapere rispondere** alla domanda o se il problema non esiste;
4. se **non crede che ci siano** buone speranze di soluzione immediata del problema che si considera solubile soltanto in un lontano futuro;
5. se ritiene che **non ci sia nessuna speranza** di soluzione del problema né presto né mai.

	<i>Speranza di soluzione</i>				
	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Le capacità personali e professionali non sono tenute in considerazione per la carriera	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Fra i colleghi non c'è solidarietà e fiducia reciproca ma sospetto e rivalità	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Il lavoro provoca fatica fisica e mentale tali da danneggiare la vita personale fuori dal lavoro	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Non esiste attaccamento all'organizzazione ed agli obiettivi che questa cerca di realizzare	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
I ruoli degli insegnanti/degli operatori scolastici non sono ben definiti e questo provoca confusione	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Si ha sempre paura di sbagliare e di essere giudicati male	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Il dirigente scolastico non informa regolarmente gli insegnanti /gli operatori scolastici delle decisioni che prende e di quello che vuole	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

### III A - Scala di stili di comando

Es.: La gente nella mia organizzazione viene trattata così (oggi: al presente)  
veniva trattata così (2-3 anni fa: in passato)

#### 1. Come la direzione utilizza l'opinione degli insegnanti/dei lavoratori scolastici per prendere le decisioni

<b>In passato</b>		<b>Al presente</b>
<input type="checkbox"/>	Non le interessa conoscerle	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Le conosce ma non ne tiene conto	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ne tiene conto solo quando le fa comodo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ne tiene conto e le considera utili	<input type="checkbox"/>

#### 2. Chi si sente responsabile per raggiungere i risultati del lavoro

<input type="checkbox"/>	Solo la direzione e gli organi collegiali	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Solo gli amici della direzione	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	I collaboratori della dirigenza e molti colleghi con più anzianità nella scuola	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Molti (insegn. ed amm.ivi) a vari livelli	<input type="checkbox"/>

#### 3. La voglia di far carriera e di migliorare la propria posizione come è sentita

<input type="checkbox"/>	Molto poco perché non si sa cosa fare	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Come qualcosa che hanno i più obbedienti	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Come il risultato di bravura e di impegno personali	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Come un mezzo per migliorare la propria scuola	<input type="checkbox"/>

#### 4. Le comunicazioni e le informazioni hanno questa situazione

<input type="checkbox"/>	Non esiste praticamente circolazione di notizie	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Le comunicazioni vanno solo dall'alto al basso	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Le comunicazioni circolano molto ma informalmente	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Esiste un sistema di comunicazioni formalizzato	<input type="checkbox"/>

#### 5. Gli insegnanti/gli operatori scolastici, parlano del loro lavoro con il loro dirigente scolastico

<input type="checkbox"/>	Molto poco e con una certa paura	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Abbastanza, ma solo se loro richiesto e su alcuni argomenti	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Regolarmente, secondo una procedura definita	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Spesso e, quando ce ne è bisogno, senza complimenti	<input type="checkbox"/>

6. Gli insegnanti/gli operatori scolastici partecipano alle decisioni che riguardano il proprio lavoro

- |                          |   |                          |
|--------------------------|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Quasi per niente e subiscono le decisioni altrui  | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Solo occasionalmente per problemi specifici       | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Frequentemente per problemi che vengono loro post | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Spesso e regolarmente su tutti i problemi         | <input type="checkbox"/> |

7. Le conoscenze tecniche e le qualità personali sono utilizzate quando si prendono le decisioni

- |                          |  |                          |
|--------------------------|--|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Solo quelle possedute dagli insegnanti/operatori scolastici laureati o con più anzianità | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Solo quelle tecniche molto specifiche  | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Abbastanza, anche nei collaboratori  | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Spesso, a tutti i livelli e senza pregiudizi   | <input type="checkbox"/> |

(Risposte: prima affermazione = -2, seconda affermaz. = -1, terza affermaz. = +1, quarta affermaz. = +2)

### IV A - Scala di credibilità dei protagonisti

Definite con le sette coppie di aggettivi seguenti, i protagonisti della vostra organizzazione

<i>i miei colleghi insegnanti/oper.scol.</i>					<i>la mia direzione</i>							
	+2	+1	0	-1	-2		+2	+1	0	-1	-2	
sicuri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pericolosi	sicura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pericolosa
amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nemici	amica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nemica
giusti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ingiusti	giusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ingiusta
onesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	disonesti	onesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	disonesta
esperti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inesperti	esperta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inesperta
competenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	incompetenti	competenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	incompetenti
capaci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	incapaci	capace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	incapace

<i>i miei sindacati</i>					<i>la mia organizzazione</i>							
	+2	+1	0	-1	-2		+2	+1	0	-1	-2	
sicuri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pericolosi	sicura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pericolosa
amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nemici	amica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nemica
giusti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ingiusti	giusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ingiusta
onesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	disonesti	onesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	disonesta
esperti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inesperti	esperta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inesperta
competenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	incompetenti	competenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	incompetenti
capaci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	incapaci	capace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	incapace

### V A - Scala di sentimento di potere

Quanto potere uno sente di avere nella propria organizzazione e quanto potere sente che la stessa organizzazione ha su di lui

Quanto potere ho nel mio lavoro	+2	+1	0	-1	-2
Quanto potere vorrei avere	+2	+1	0	-1	-2
Quanto potere ho nella mia organizzazione	+2	+1	0	-1	-2
Quanto potere vorrei avere	+2	+1	0	-1	-2
Quanto potere il mio lavoro esercita su di me	+2	+1	0	-1	-2
Quanto potere la mia organizzazione esercita su di me	+2	+1	0	-1	-2
Quanto io sono soddisfatto di questa situazione	+2	+1	0	-1	-2

### VI A - Scala di stress organizzativo

Come vengono percepite le richieste derivanti dal lavoro rispetto alle proprie capacità ed aspirazioni. (Es.: Le seguenti operazioni lavorative mi sono richieste in modo: + 2 = molto superiori alle mie capacità ed aspirazioni; + 1 = abbastanza superiori alle mie capacità ed aspirazioni; 0 = adeguate .... - 1 = abbastanza inferiori le richieste rispetto a capacità ed aspirazioni. - 2 = molto inferiori le richieste ...)

• Le tecniche e le conoscenze professionali	+2	+1	0	-1	-2
• Le buone maniere e le capacità di relazione	+2	+1	0	-1	-2
• Il livello gerarchico e la posizione occupata	+2	+1	0	-1	-2
• La retribuzione e le condizioni economiche	+2	+1	0	-1	-2
• La formazione e l'istruzione professionale	+2	+1	0	-1	-2
• Le decisioni che prendo e l'autorità che esercito	+2	+1	0	-1	-2
• La quantità del lavoro ed il carico che sopporto	+2	+1	0	-1	-2
• La qualità del lavoro che svolgo	+2	+1	0	-1	-2

## Esperienze e strumenti

### VII A - Scala di motivazione verso l'organizzazione

Si tratta di una misura dell'atteggiamento verso la propria organizzazione.  
Si chiede di scegliere una risposta per ogni domanda (barrare la casellina)

1. Se qualcuno in cerca di lavoro le chiedesse se il suo Istituto scolastico è un buon posto di lavoro, lei risponderebbe
 

raccomandandolo fortemente	<input type="checkbox"/>	(+2)
raccomandandolo con qualche riserva	<input type="checkbox"/>	(+1)
con qualche indecisione	<input type="checkbox"/>	( 0)
sconsigliandolo un po'	<input type="checkbox"/>	(-1)
sconsigliandolo fortemente	<input type="checkbox"/>	(-2)
  
2. Come pensa che i lavoratori della sua organizzazione scolastica siano soddisfatti del loro lavoro
 

molto soddisfatti	<input type="checkbox"/>	(+2)
abbastanza soddisfatti	<input type="checkbox"/>	(+1)
non si sa proprio	<input type="checkbox"/>	( 0)
abbastanza insoddisfatti	<input type="checkbox"/>	(-1)
molto insoddisfatti	<input type="checkbox"/>	(-2)
  
3. Quale delle seguenti espressioni descrive meglio i rapporti che esistono tra la direzione ed i lavoratori scolastici nella sua organizzazione
 

eccellenti e leali	<input type="checkbox"/>	
buoni e soddisfacenti	<input type="checkbox"/>	
alternanti e instabili	<input type="checkbox"/>	
difficili e burrascosi	<input type="checkbox"/>	
scadenti ed insufficienti	<input type="checkbox"/>	
  
4. Come pensa che le persone che lavorano nella sua scuola siano trattate rispetto ad altre organizzazioni
 

molto meglio	<input type="checkbox"/>	
piuttosto meglio	<input type="checkbox"/>	
più o meno nella stessa maniera	<input type="checkbox"/>	
piuttosto peggio	<input type="checkbox"/>	
molto peggio	<input type="checkbox"/>	
  
5. Che considerazione pensa si abbia nella sua organizzazione scolastica delle capacità tecniche e delle qualità individuali
 

molto elevata e sempre tenuta in conto	<input type="checkbox"/>	
discreta e spesso tenuta in conto	<input type="checkbox"/>	
non saprei proprio	<input type="checkbox"/>	
scarsa e raramente tenuta in conto	<input type="checkbox"/>	
nessuna o quasi mai utilizzata	<input type="checkbox"/>	
  
6. Pensa che nella scuola di oggi i livelli retributivi siano:
 

decisamente superiori alla media	<input type="checkbox"/>	
abbastanza più elevati rispetto alla media	<input type="checkbox"/>	
in media	<input type="checkbox"/>	
un po' inferiori alla media	<input type="checkbox"/>	
decisamente inferiori alla media	<input type="checkbox"/>	
  
7. In senso generale pensa che la sua organizzazione scolastica abbia un ambiente di lavoro
 

molto gratificante e di soddisfazione	<input type="checkbox"/>	
con qualche gratificazione e soddisfazione	<input type="checkbox"/>	
più o meno come gli altri	<input type="checkbox"/>	
con scarse soddisfazioni	<input type="checkbox"/>	
poco gratificante e di nessuna soddisfazione	<input type="checkbox"/>	

### VIII A - Scala di giustizia valutativa

Con quale atteggiamento lei giudica le seguenti operazioni nel caso lei dovesse svolgerle o affrontarle durante il suo lavoro

Discutere con il dirigente scolastico la riscossione di emolumenti aggiuntivi	-2	-1	0	+1	+2
Descrivere come ha trascorso la domenica	-2	-1	0	+1	+2
Riferire al suo dirigente su come sta andando il suo lavoro	-2	-1	0	+1	+2
Ricevere una visita personale nel luogo di lavoro	-2	-1	0	+1	+2
Partecipare ad una riunione con personale di altre scuole	-2	-1	0	+1	+2
Discutere con i colleghi della propria organizzazione e di come lei la vorrebbe migliorare	-2	-1	0	+1	+2

Discutere con i colleghi della propria carriera e di come lei  
la vorrebbe sviluppare

-2   -1   0   +1   +2

(-2 = lei sente un po' di paura e di timore e che non si sente molto libero di dire quello che vuole; -1 = lei prova un po' di imbarazzo nel senso che deve stare attento a quello che dice, pur senza avere paura; 0 = lei è abbastanza indifferente alla cosa; +1 = lei prova attenzione ed interesse a farlo; +2 = lei trova la cosa gradevole ed in un certo senso di soddisfazione)

### IX A - Scala di concretezza

Tra le cinque possibili risposte alle sette domande seguenti, scelga quella che maggiormente esprime le sue idee

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1. Nel lavoro la cosa che preferisco di più è                                |                          |
| il gusto di aver completato un lavoro  | <input type="checkbox"/> |
| la sensazione di aver fatto un buon lavoro                                   | <input type="checkbox"/> |
| il piacere di lavorare con gente simpatica                                   | <input type="checkbox"/> |
| il riconoscimento dei propri sforzi  | <input type="checkbox"/> |
| la prova che sono stimato ed apprezzato                                      | <input type="checkbox"/> |
| 2. I miei migliori compagni di lavoro sono soprattutto                       |                          |
| persone che sono più brave di me sul lavoro                                  | <input type="checkbox"/> |
| persone che hanno una cultura superiore alla mia                             | <input type="checkbox"/> |
| persone con cui è facile andare d'accordo                                    | <input type="checkbox"/> |
| persone leali nei miei confronti   | <input type="checkbox"/> |
| persone che mi vogliono bene   | <input type="checkbox"/> |
| 3. Mi piacerebbe essere conosciuto come una persona soprattutto              |                          |
| competente ed efficiente   | <input type="checkbox"/> |
| concreta e pratica   | <input type="checkbox"/> |
| amichevole e cordiale  | <input type="checkbox"/> |
| di successo e di iniziativa  | <input type="checkbox"/> |
| riservata e fidata   | <input type="checkbox"/> |
| 4. Il difetto più grande di una organizzazione è                             |                          |
| non riuscire a capire gli obiettivi ed i fini                                | <input type="checkbox"/> |
| non potere far nulla senza usare molte carte                                 | <input type="checkbox"/> |
| l'inevitabile mancanza di democrazia   | <input type="checkbox"/> |
| la distruzione dell'individuo  | <input type="checkbox"/> |
| l'impossibilità di essere amici e di essere affettuosi                       | <input type="checkbox"/> |
| 5. Mi sembra di rendere di più quando  |                          |
| mi danno un obiettivo e poi mi lasciano libero di fare                       | <input type="checkbox"/> |
| mi stimolano a lavorare stuzzicando la mia curiosità                         | <input type="checkbox"/> |
| posso discutere liberamente i vari problemi                                  | <input type="checkbox"/> |
| mi sento oggetto di particolare attenzione                                   | <input type="checkbox"/> |
| mi propongono un premio o un vantaggio concreto                              | <input type="checkbox"/> |
| 6. Preferisco lavorare con un superiore che sia soprattutto                  |                          |
| libero   | <input type="checkbox"/> |
| concreto   | <input type="checkbox"/> |
| comprensivo  | <input type="checkbox"/> |
| volitivo   | <input type="checkbox"/> |
| sicuro   | <input type="checkbox"/> |
| 7. Nella mia organizzazione scolastica preferirei fare le seguenti attività: |                          |
| programmare e prevedere le operazioni ed i fatti                             | <input type="checkbox"/> |
| organizzare le persone   | <input type="checkbox"/> |
| convincere e stimolare le persone  | <input type="checkbox"/> |
| realizzare concretamente e chiaramente i programmi                           | <input type="checkbox"/> |
| svolgere operazioni chiare e facilmente valutabili                           | <input type="checkbox"/> |

(Risposte: prima affermazione = +2  
seconda affermazione = +1  
terza affermazione = 0  
quarta affermazione = -1  
quinta affermazione = -2 )

di *Ersilia Matteini*  
*Insegnante*  
e *Marina Seganti*  
*Dirigente Scolastica*

### Progetto Dialogo

#### *Nuovi territori di incontri scuola-famiglia*

**Presentiamo un progetto di ricerca per la individuazione, la condivisione e la sperimentazione di nuovi territori di dialogo tra scuola e famiglia.**

La scuola oggi, per realizzare l'autonomia, deve impegnarsi a porre in atto significativi cambiamenti in ambito organizzativo, relazionale, curricolare.

Si tratta di attuare un'organizzazione ordinata, agile ed estesa. Diventano fondamentali le relazioni con il territorio e con il sociale. La cultura ed il sapere vanno vissuti e costruiti anche nel territorio e con il territorio.

Il Circolo Didattico di San Mauro Pascoli (FC) cerca di affrontare e realizzare l'autonomia anche attivando ricerche volte a porsi domande, studiare, confrontarsi, progettare e realizzare nuove modalità di vivere nella scuola e nel territorio con significato.

Chi è in ricerca non percorre strade tracciate da altri ma, pur tenendo presente il noto, si sforza di tracciare propri sentieri formativi.

La commissione *Continuità* del Circolo Didattico di San Mauro Pascoli - formata da una rappresentanza di operatori scolastici dell'asilo nido, della scuola dell'infanzia, della scuola elementare e della media - ha istituito un gruppo di ricerca con l'impegno di progettare e realizzare esperienze di dialogo e reale collaborazione fra scuola e famiglia.

Il gruppo di lavoro si avvale della preziosa collaborazione di un tecnico dell'IRRE/ER, Nerino Arcangeli, quale consulente.

La ricerca intende rispondere ad alcuni interrogativi:

- quali sono i possibili e concreti

territori di dialogo fra scuola e famiglia?

- come valorizzare ed estendere le esperienze scolastiche e farle divenire eventi di vita in famiglia?

Il documento è la risultanza di alcuni mesi di lavoro e di consultazione con tutti i soggetti coinvolti, al fine di garantire un'adeguata partecipazione e condivisione. In tal modo tutti sono attivi con propri contributi e con specifiche responsabilità.

Si ritiene che la presentazione del testo integrale del progetto possa essere utile anche ad altre istituzioni scolastiche per avviare progetti di sperimentazione in tali ambito di coinvolgimento delle famiglie alla vita della scuola.

#### **FONDAMENTI EPISTEMOLOGICI DELLA RICERCA**

La scuola, quale luogo di cultura e di relazioni, aiuta ogni soggetto ad essere sempre più se stesso, a vivere comunicazioni interpersonali positive.

Il soggetto è e lascia essere nella relazione.

La famiglia e la scuola sono due luoghi privilegiati di relazione dove il soggetto risponde al primario bisogno di conoscersi e di conoscere. Sono due istituzioni che rispondono al compito di educazione, di "presa in cura" della persona. Ognuna ha proprie specificità, ma scuola e famiglia sono chiamati ad interagire, a dialogare intorno al difficile compito di formare un soggetto teso ad essere felice, conoscere il mondo ed aprirsi al "possibile".

Il dialogo, l'interazione, la collaborazione scuola - famiglia risultano sovente limitate alla dimensione delle prestazioni cognitive e comportamentali dei soggetti in formazione.

La scuola si interroga intorno a

*come e cosa* attivare al fine di costruire quella reciprocità necessaria che meglio risponde alle proprie finalità istituzionali.

La famiglia e la scuola, mentre collaborano con responsabilità e con compiti propri, sono impegnate a curare esperienze significative, connesse alla cultura e alla formazione quali campi, ambiti e aree comuni di attività.

#### **L'ESISTENTE**

La Commissione Continuità, attiva da diversi anni nel Circolo di San Mauro Pascoli, ha lavorato intorno alle seguenti aree: definizione di idea di *continuità*; elaborazione ed utilizzo del *quaderno della memoria e dell'avvenire* (documento di passaggio tra i diversi ordini di scuola); *Progetto "Educarci per educare"*, indagine conoscitiva tra le famiglie del territorio, al fine di esplicitare le necessità formative e le attese di ognuno rispetto alla relazione genitori e figli.

Oggi diventa significativo per il Circolo di San Mauro Pascoli attivare connessioni con altre esperienze presenti nel Circolo: *Carta dei diritti e dei doveri nella scuola*, il *Manifesto del buon maestro*; una pedagogia del tempo presente.

#### **FINALITÀ DELLA RICERCA**

La ricerca intende perseguire le seguenti finalità:

- Promuovere un clima di significativa e piacevole corresponsabilità educativa scuola- famiglia, al fine di porre concretamente le bambine e i bambini, le ragazze ed i ragazzi al centro delle preoccupazioni educative degli insegnanti e dei genitori.
- Promuovere negli insegnanti la valorizzazione della loro professionalità, mediante la proposta di attività formative da realizzare a casa, da parte dei genitori, a



rinforzo ed a supporto dell'azione educativa svolta a scuola.

- Promuovere nei genitori il bisogno ed il piacere di un'azione educativa efficace di rinforzo e di supporto rispetto alle attività formative svolte dagli insegnanti a scuola, anche al fine di poter favorire nelle bambine e nei bambini, nelle ragazze e nei ragazzi la sperimentazione degli apprendimenti scolastici nella vita quotidiana.

### **OBIETTIVI DELLA RICERCA**

La ricerca intende raggiungere i seguenti obiettivi:

- Individuare aree e territori di crescita e di maturazione della personalità delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi, nuovi ambiti nei quali i genitori, su indicazione, in condivisione ed in cooperazione con gli insegnanti, possano offrire azione di rinforzo e di supporto rispetto alle attività formative promosse dalla scuola.
- Offrire ai genitori la possibilità di condividere, utilizzare e valutare concreti strumenti di lavoro per la realizzazione a casa di attività formative, a rinforzo ed a supporto dell'azione educativa promossa a scuola dagli insegnanti, anche al fine di sperimentare la concretezza degli apprendimenti scolastici nella quotidianità.
- Attivare un processo di ideazione, progettazione, realizzazione e valutazione di nuove ed efficaci possibilità di interventi educativi condivisi in cooperazione ed in corresponsabilità tra scuola e famiglia, con una attenzione particolare anche alla introduzione di criteri di progettazione, realizzazione e valutazione rispondenti ai sistemi di controllo della qualità.

### **FASI DEL PROGETTO DI RICERCA**

#### **IDEAZIONE**

Ascolto dei bisogni formativi da parte del personale docente, matu-

razione di una "idea progettuale", individuazione delle aree di dialogo scuola-famiglia, sviluppo di ogni area di dialogo in specifici contenuti.

#### **PROGETTAZIONE**

Elaborazione del progetto nelle sue linee essenziali, presentazione ai Collegi dei Docenti, attivazione di consultazione (rappresentanza degli insegnanti di tutti i plessi di ogni istituzione scolastica; rappresentanti di tutti i genitori attraverso il consiglio di interclasse e di classe; assemblea dei rappresentanti dei genitori o comitato dei genitori), integrazione del progetto di ricerca e socializzazione del progetto definitivo nei rispettivi collegi dei docenti e negli Organi Collegiali di competenza, presentazione del progetto a livello territoriale (genitori, cittadini, altre scuole, istituzioni).

#### **REALIZZAZIONE**

Gestione guidata di assemblee e di colloqui con i genitori delle prime classi-sezioni di ogni ordine di scuola, utilizzo di strumenti per rilevare possibilità, limiti e proposte, predisposizione di una carta pedagogica, (socializzazione e sperimentazione), attivazione di specifici processi formativi, riservati al personale ATA, ai docenti ed ai genitori.

#### **VALUTAZIONE**

Valutazione, in itinere e finale, a livello di singola famiglia degli "effetto luce" e degli "effetto aurora" rilevati durante la sperimentazione della ipotesi di ricerca; valutazione, in itinere e finale, a livello di singolo Consiglio di Interclasse/Classe/Sezione degli "effetto luce" e degli "effetto aurora" rilevati durante la sperimentazione della ipotesi di ricerca; valutazione nelle Assemblee dei genitori; valutazione negli Organi Collegiali di ogni istituzione scolastica coinvolta, valutazione del Gruppo di ricerca; valutazione del Gruppo di progetto.

#### **VALIDAZIONE**

ridefinizione e adozione della "carta pedagogica" condivisa, che assume e valida il progetto di ricerca "Progetto Dialogo", progetto che realizza nuovi scenari operativi di cooperazione scuola-famiglia; assunzione della "carta pedagogica" nel POF di ogni istituzione scolastica coinvolta.

#### **PUBBLICIZZAZIONE**

Pubblicizzazione delle risultanze della ricerca su riviste, stampa locale e rete informatica multimediale; presentazione finalizzata del "Progetto Dialogo" alle istituzioni scolastiche, al fine di individuare altre scuole disponibili a sperimentare/validare la "carta pedagogica", offrendo relativa attività di consulenza.

### **STRUTTURA DELLA RICERCA**

*Risorse - Strumenti - Tempi*

#### **Risorse Umane**

**Consulente:** Nerino Arcangeli (tecnico ricercatore IRRE - E.R.)

#### **1. Gruppo di ricerca**

Formato da un rappresentante di ogni istituzione coinvolta di San Mauro Pascoli e Gatteo: Asili nido Scuole dell'infanzia ed elementari, Scuole medie; un rappresentante dei collaboratori, uno degli uffici amministrativi, la Dirigente scolastica del Circolo di S. Mauro Pascoli, il Pedagogista dell'Asilo Nido.

**Funzioni:** predisporre, organizzare, coordinare, strutturare, condurre il progetto di ricerca.

#### **2. Gruppo di progetto**

Formato da: insegnanti capigruppo/collaboratori di ogni scuola coinvolta, rappresentanti dei genitori (uno per ogni ordine di scuola e per comune), rappresentanti del personale amministrativo e dei collaboratori scolastici, un rappresentante dell'ASL di Savignano sul Rubicone.

**Funzioni:** orientare, indirizzare e guidare il progetto di ricerca rispetto alla sua ideazione, progettazione, realizzazione, valutazione,

validazione e pubblicizzazione in ottemperanza ai limiti e mediante le risorse deliberate dagli Organi Collegiali delle istituzioni scolastiche coinvolte.

**Risorse economiche:** vengono messe a disposizione dalle singole istituzioni scolastiche coinvolte nel progetto di ricerca.

**Strumenti:** gli strumenti strutturali, logistici ed organizzativi sono messi a disposizione dalle scuole coinvolte nel progetto.

### **Tempi**

**Anno scolastico 2001 – 2002:** Ideazione e progettazione

**Anno scolastico 2002 – 2003:** Realizzazione, valutazione e validazione

**Anno scolastico 2003 – 2004:** Pubblicizzazione; riesame, riprogettazione e attivazione del processo di realizzazione annuale secondo i sistemi di controllo della qualità..

### **Aree di dialogo e territori di incontro scuola – famiglia: Una prima definizione**

La scuola ha proprie aree e propri territori di responsabilità. La famiglia ha proprie aree e propri territori di responsabilità. Scuola e famiglia hanno aree e territori comuni dove condividere corresponsabilità formative e consapevolezza educative. In tal senso la famiglia può collocarsi a supporto e a rinforzo dell'azione educativa promossa dalla scuola, al fine di rendere concretamente sperimentabili gli apprendimenti scolastici nella vita quotidiana. Non si tratta, quindi, di ampliare l'area dei compiti scolastici che gli alunni sono tenuti a svolgere a casa. Le nuove "aree" e i nuovi "territori" di dialogo scuola-famiglia tendono a identificare specifici luoghi, particolari momenti e peculiari attività che i genitori possono piacevolmente vivere insieme ai figli, in un clima disteso, sereno e costruttivo, quali opportunità formative di cui fruire, in condivisione e in corresponsabilità educative con la scuola, riflet-

tendo, poi, con la scuola stessa sulle esperienze vissute. Tali "aree" e "territori" di dialogo possono orientarsi verso la "dimensione cognitiva" e la "dimensione metacognitiva".

### **Dimensione "cognitiva":**

- **Area delle competenze cognitive nei campi di esperienza, negli ambiti disciplinari, nelle discipline**
- **Area delle competenze cognitive trasversali**

### **Dimensione "metacognitiva":**

- **Area delle capacità di personalità**

### **A. Modello delle "competenze di personalità".**

#### **Competenze esistenziali:**

Attribuzione di significato e di senso al perché si sta facendo una cosa... al perché io sono così e sto vivendo queste sensazioni, sto provando queste emozioni e sto esprimendo questi pensieri con dialogo interno e/o esterno... si tratta di lavorare su se stessi e sulla attribuzione di senso...

#### **Competenze relazionali**

Capacità di attenzione, di ascolto, di comprensione, di comunicazione con se stessi, con gli altri, con il mondo... Come intervenire per esprimere il nostro parere... Come esprimerci con chiarezza e con pertinenza... Come offrire feedback... si tratta di lavorare sulla efficacia della comunicazione ...

#### **Competenze progettuali**

Capacità di valutare le ipotesi di lavoro per risolvere problemi... per decidere opzioni... promozione del bisogno di riflettere, di elaborare, di effettuare ipotesi e di scegliere solo dopo avere ponderato e valutato ciò che è meglio rispetto alle finalità ed agli obiettivi... si tratta di lavorare sul bisogno intrinseco di pensare, di sviluppare ipotesi e di valutare prima di agire ...

#### **Competenze professionali/disciplinari/trasversali (Dimensione "cognitiva")**

### **B. Modello della promozione delle "capacità personali".**

**Ambito cognitivo** (Dimensione cognitiva)

#### **Ambito affettivo**

Capacità di entrare in relazione con se stessi, con le proprie percezioni, sensazioni, emozioni e pensieri... come costruirsi il senso di sé e del proprio benessere... si tratta di lavorare sul bisogno di identità e di autostima in dimensione affettiva ed emozionale...

#### **Ambito motivazionale**

Attribuzione intrinseca e/o estrinseca di interesse, di significato e di senso per qualche cosa... promozione del bisogno di utilità, di piacere e di gratificazione nel fare qualcosa per sé e/o per gli altri... si tratta di lavorare sulle attribuzioni di significato...

#### **Ambito sociale**

Capacità di entrare in relazione all'interno del gruppo... strutturazione della autostima ed elementi di leadership e/o di gregariato... si tratta di lavorare sulla costruzione della propria immagine nelle relazioni di gruppo, formale e/o informale...

#### **Ambito interpersonale**

Capacità di comunicazione interpersonale... come entrare in relazione a due... strutturazione della autostima ed elementi di leadership e/o di gregariato... si tratta di lavorare sulla costruzione della propria immagine nelle relazioni di coppia (rapporto duale) sia esso formale e/o informale...

### **C. Modello della "abilità di personalità".**

#### **Abilità emozionali**

Identificare e denominare i sentimenti, Esprimere i sentimenti, Valutare l'intensità dei sentimenti, Controllare i sentimenti, Rimandare la gratificazione, Controllare gli impulsi, Ridurre lo stress, Conoscere la differenza tra sentimenti e azioni

#### **Abilità strutturali**

Colloquiare con se stessi: condurre un "dialogo interno" come modo per affrontare un argomento oppure per

mettere in discussione o per rafforzare il proprio comportamento.

Leggere e interpretare i segnali sociali: per esempio riconoscere le influenze sociali sul comportamento e collocare se stessi nella prospettiva più ampia della comunità.

Adoperare metodi graduali di risoluzione dei problemi e di assumere delle decisioni: per esempio, controllare gli impulsi, fissare gli obiettivi, identificare azioni alternative, prevedere in anticipo le conseguenze.

Comprendere la prospettiva altrui.

Comprendere le norme comportamentali (qual è e quale non è un comportamento accettabile).

Avere un atteggiamento positivo.

Essere autoconsapevoli: sviluppare aspettative realistiche su se stessi.

#### **Abilità comunicative**

Non verbali: comunicare attraverso gli occhi, l'espressività del viso, il tono di voce, i gesti e così via.

Verbali: porre richieste chiare, reagire alle critiche con efficacia, resistere alle influenze negative, ascoltare gli altri, aiutarli, partecipare alle attività positive dei gruppi dei coetanei.

#### **D. Modello della "abilità personali" e/o del "saper fare".**

##### **Abilità Metacognitive**

- Saper utilizzare la memoria in modo strategico
- Saper ragionare in modo sistemico e contestuale
- Saper affrontare i problemi e decidere
- Saper apprendere ad apprendere
- Saper sviluppare creatività e flessibilità

##### **Abilità Socio - interpersonali**

- Saper comunicare, condividere, collaborare e cooperare
- Saper essere assertivi e prosociali
- Saper competere secondo le regole
- Saper parlare in pubblico
- Saper gestire i conflitti e saper negoziare

##### **Abilità emozionali ed affettive**

- Saper comprendere emozioni e sentimenti dell'altro ed esprimere i propri
- Saper esprimere empatia nei rapporti interpersonali

- Saper automotivarsi
- Saper prevenire e gestire lo stress
- Saper prevenire e gestire la collera e l'aggressività

#### **E. Modello delle "competenze sociali".**

I fratelli Johnson hanno distinto queste abilità in quattro categorie:

##### **1. Abilità che aiutano gli studenti a stare insieme in gruppo (abilità comunicative e di gestione di conflitti).**

Il miglior modo per iniziare è usare abilità per stare insieme. Esse sono: formare il gruppo in modo ordinato; stare con il gruppo e non gironzolare per l'aula; parlare sottovoce; essere interessati e partecipare; essere positivi verso gli altri membri; conoscere e usare segnali per abbassare il tono di voce; fare a turno.

Insegnare ad usare queste abilità prima del lavoro di gruppo previene la frustrazione causata da comportamenti inadeguati ed elimina comportamenti potenzialmente dannosi. Per esempio, imparare segnali per fare silenzio può essere un'attività di routine che semplifica il raggiungimento di risultati.

##### **2. Abilità che aiutano i gruppi a funzionare bene, rispetto alla realizzazione del compito (abilità di leadership).**

Le abilità necessarie per avviare le attività del gruppo nello svolgimento del compito e mantenere i rapporti di lavoro efficienti possono essere: chiedere informazioni; dare informazioni; aiutare ad organizzare il materiale; dare dei ritmi di lavoro; saper ascoltare e saper dare comandi; incoraggiare la partecipazione; mostrare apprezzamento; parafrasare; condividere i sentimenti; fare a turno; scherzare quando è appropriato.

##### **3. Abilità di apprendimento per comprendere il materiale fornito**

Sono le abilità necessarie a permettere una comprensione più approfondita del materiale studiato e a promuovere l'uso di strategie

metacognitive e la ritenzione mnemonica. Esse sono: saper ripetere e riassumere; saper spiegare passo passo il proprio ragionamento; valutare o correggere con accuratezza le sintesi dei propri compagni; trovare modi intelligenti per memorizzare; pensare a voce alta e invitare gli altri a farlo.

##### **4. Abilità di stimolo all'approfondimento e alla riflessione.**

Per appropriarsi completamente di quanto studiato, gli studenti hanno bisogno di altre abilità che li incoraggino a vedere le cose da una prospettiva multipla, a fare domande profonde, a imparare a confutare le idee dell'altro. Le abilità sono: porre domande profonde, critiche e creative; mostrare i passi del proprio ragionamento; criticare le idee e non le persone; differenziare le opinioni; trasferire idee; integrare idee e prospettive differenti.

#### **F. Modello della "competenze personali".**

Competenze di:

comunicazione, soluzione dei problemi, soluzione dei conflitti, presa di decisione, leadership.

##### **Area delle metodologie di relazione**

- Adozione di un agire educativo incoraggiante (Modello dell'incoraggiamento - Colasanti).
- Creazione di una positiva atmosfera socio - relazionale (Modello del clima - Franta).
- Applicazione di modelli cooperativi (Modello del cooperative learning - Comoglio)
- Mediazione della gestione dei conflitti, delle situazioni di vita e/o degli ambienti attivi modificanti (Modello dei genitori e degli insegnanti efficaci - Gordon)
- Pedagogia della mediazione (Modello dell'apprendimento mediato - Feuerstein)

di Renzo Gherardi  
Dirigente Scolastico

### Kaki Tree *Risvegliare il tempo*

**In collaborazione con il Giappone, alcune scuole della provincia di Modena realizzano da qualche anno un progetto artistico che pone l'accento sulla ri-nascita di alcune fondamentali qualità sociali: la coscienza di pace, la qualità della vita ...**

Il Progetto Kaki Tree ha la sua origine e la prima attuazione in Giappone. Nasce infatti da un artista giapponese, Tatsuo Miyajima, il quale aveva scoperto che un albero di kaki era scampato alla bomba atomica di Nagasaki nel 1945, grazie anche alle cure di un botanico, ed aveva successivamente filiato altri alberi. Da questa scoperta, Miyajima trae lo spunto per il progetto artistico *Risvegliare il tempo*, al cui centro sta - non solo simbolicamente - uno degli alberelli di kaki generati da quello sopravvissuto.

Il progetto prevede *performance* che aspirano a far rinascere tre qualità:

- la rinascita della qualità della coscienza di pace: essa tende a coinvolgere le nuove generazioni che possono rileggere la storia con una nuova coscienza attraverso l'arte, che libera lo spirito umano e rende possibili le libere espressioni, portando le nuove generazioni verso la "coscienza di pace aperta";

- la rinascita della qualità della vita (come vive l'essere umano): la speranza è che ognuno si realizzi nella vita attraverso "espressioni" e "azioni", catalizzando la crescita degli Alberi di Kaki della seconda generazione.

Attraverso utili espressioni ed azioni, adulti e bambini hanno l'opportunità di pensare al vero significato della vita e ogni partecipante può vivere questo progetto a proprio modo:

- la rinascita della qualità dell'arte: le azioni e le espressioni riguardanti la seconda generazione dell'albero dei kaki sono tutte espressione artistica; ad esempio gli sforzi compiuti per piantare le pianticelle e le azioni dei bambini

per farle crescere, nonché le azioni dei non-artisti, sono tutte artistiche. Possono anche essere infantili e incomplete, ma all'interno del progetto Miyajima considera tutte come opere di veri artisti; grazie all'espressione spontanea di se stessi si ha una qualità assoluta non paragonabile a quella di altri. Per Miyajima è questa la vera arte.

Miyajima presenta alla Biennale d'arte di Venezia un video con il suo progetto: ad esso aderiscono l'Amministrazione comunale di Carpi, il Rotary di Carpi e l'artista Adolfo Lugli; quest'ultimo è incaricato di presentare un progetto che coinvolga adulti e bambini nello spirito indicato da Miyajima. Il progetto è esamina-



to e approvato dalla Fondazione giapponese (assieme ad altri 5 progetti italiani sui 160 inviati) che cura la divulgazione nel mondo del Kaki Tree.

Un alberello di kaki di seconda generazione rispetto a quello sopravvissuto a Nagasaki sarà inviato a Carpi e il 25 marzo 2000, alla presenza dei membri della fondazione giapponese che sostiene il progetto e delle autorità cittadine; nell'occasione l'artista Alfredo Lugli ha coordinato alcune performance con alunni delle scuole elementari che hanno avuto come centro la

Gherardi, dirigente scolastico, interessando – questa volta – ben 5 artisti (Busia, Facci, Lugli, Mantovani e Serri) e 200 alunni delle scuole elementari del IV Circolo di Carpi. I temi dell'albero e della pace sono rimasti al centro della ricerca sia dei bambini che degli artisti: essi hanno operato sugli stessi supporti, costituiti da tele quadrate di 160 cm per lato.

I lavori sono stati poi presentati con una inaugurazione pubblica in due spazi nel centro di Carpi, nel mese di giugno 2001, assieme al Catalogo.

estesa all'intera provincia, dal momento che partecipano alunni dei tre circoli didattici di Carpi, di Mirandola, di Pavullo, del 1° Circolo di Sassuolo e del 3° Circolo di Modena. Gli artisti coinvolti godono tutti di vasta notorietà non solo nazionale: si tratta infatti di Giuliano della Casa, che opererà a Pavullo, di Cesare Leonardi (a Modena), di Franco Guerzoni (a Sassuolo) e Adolfo Lugli a Carpi e Mirandola. L'iniziativa prevede inoltre un catalogo che presenterà i lavori e che si avvale dell'introduzione critica di Marco Dallari, professore ordinario di Pedagogia Generale all'Università di Trento e direttore della collana di libri d'arte "Art'è Ragazzi".

È prevista anche una mostra conclusiva che avrà luogo nel mese di marzo 2003 negli spazi prestigiosi della Chiesa di San Paolo a Modena, messa a disposizione della Provincia.

Un ultimo accenno deve essere riservato alla tipologia dei lavori proposti: si tratta di scatole presenti nelle case di ogni bambino (per lo più scatole da scarpe). Queste hanno costituito la base degli interventi creativi sia dei bambini che degli artisti, diventando - con la loro tridimensionalità - *altro* dalla loro originaria destinazione industriale, per divenire teatrini della fantasia, in un continuo dialogo sui temi della pace, della vita e dei vissuti personali e dove l'albero nelle sue infinite forme rimane visivamente presente.

Inoltre, bambini e artisti hanno sperimentato linguaggi, connettendo arte e vita quotidiana, secondo lo spirito originario del progetto. ■



messa a dimora della piantina di kaki nel giardino della Pretura.

Nel 2001 il progetto ha avuto una sua autonoma prosecuzione, grazie al coordinamento artistico di Alfredo Lugli e di Renzo

Nel 2002, il progetto si è ulteriormente dilatato, aprendosi ad altre collaborazioni, a partire da quella della Provincia di Modena. La partecipazione degli alunni di scuola elementare si è

Sintesi a cura di *Maria Cristina Gubellini*  
IRRE Emilia Romagna

### Nel ventre del pesceccane *Significato e mistero della Letteratura per l'infanzia*

**Riportiamo una sintesi del seminario che la Facoltà di Scienze della Formazione ha voluto dedicare alla letteratura per l'infanzia, straordinaria lente di ingrandimento per "entrare" nel mondo dei bambini e degli adolescenti di oggi e di ieri.**

Bologna, Aula magna di Santa Lucia, 16 ottobre 2002.

L'aula è stipata come nelle grandi occasioni.

E di questo, infatti, si tratta, di una grande occasione: quella di riflettere insieme sulla letteratura per l'infanzia.

L'iniziativa fa parte dei *pomeriggi di Santa Lucia*, una serie di incontri culturali, organizzati dalla Facoltà di Scienze della Formazione e rivolti agli studenti universitari - certo - ma anche a tutta la cittadinanza, a voler significare il profondo legame culturale tra Ateneo e città.

Con queste iniziative, la Facoltà presieduta dal prof. Franco Frabboni intende dare visibilità politica alla propria vocazione culturale e scientifica, nella consapevolezza che la **formazione** può/deve essere longitudinale e trasversale (cioè per tutta la vita ed estesa all'extrascolastico) e che per questo costituisce una risorsa non solo economica e sociale, ma anche e soprattutto culturale e umana che nessun Paese può permettersi di trascu-

rare o inaridire.

Mercoledì 16 ottobre il programma prevedeva le relazioni del prof. Jack Zipes dell'Università del Minnesota<sup>1</sup> e del prof. Antonio Faeti del nostro Ateneo.

Riteniamo di fare cosa gradita ai lettori riportando una sintesi dell'intervento del docente bolognese.

Il panorama dell'editoria è governato, oggi, da esigenze prettamente commerciali, che inseguono più dei consumatori della cosa scritta che dei veri lettori. Si tratta quindi, per il mondo culturale, di raccogliere una sfida, giocata innanzitutto sull'abitudine (o meno) alla lettura e in secondo luogo - ma non certo di secondaria importanza - sulla scelta, sul che cosa leggere e far leggere ai ragazzi.

Su questo punto il prof. Antonio Faeti, caposcuola indiscusso della letteratura per l'infanzia, ha le idee piuttosto chiare: leggere e far leggere di tutto: da Collodi a Rodari, da Kipling alla Alcott, da Verne a Carroll, ma anche dalla Visentini alla Orvieto, da Yambo a Grahame ... grandi classici, o contemporanei, testi di grande fama o piccole golosità, purché percorsi da una certa *stranezza*, che - sola - consente al libro di gareggiare con gli altri media.

Ciascuno degli strumenti massmediologici, infatti, (i film, i fumetti, il computer...) ha una sua legittimità e specificità, ma il libro nasconde in sé una personale unicità, dovuta al fatto

che - leggendo - noi *catturiamo* ciò che è scritto, facendolo però diventare *nostro*.

Leggere, dunque, leggere sempre, con ostinazione e con amore, ma soprattutto con la consapevolezza che entrare nel "ventre del pesceccane" è un'esperienza acuta, quasi dolorosa: basti pensare a Montag, il pompiere incendiario di Fahrenheit 451, o ad Alba de Cespedes quando scrive la sua prima poesia. (Sì, *quando scrive*, perché l'esperienza con la parola scritta è totale: si fa lettura, si fa scrittura, si fa anche riflessione e metacoscienza...).

Chi si avvicina alla lettura ne trae, spesso, sofferenza, perché leggere acutizza la sensibilità; né i bambini sono da meno. Anzi, i bambini lettori dimostrano nel leggere un'asprezza, un rigore, un'autenticità che gli adulti più non hanno e di cui pedagogisti, insegnanti ed educatori dovrebbero tener conto. Come dovrebbero tener conto dei diversi "accessi" possibili al mondo della letteratura, per poter offrire a se stessi e ai propri ragazzi il maggior numero di opportunità per avvicinarsi ai libri e lasciarsi prendere dalla loro magia.

Il prof. Faeti individua sette ingressi *nel ventre del pesceccane*:

1. Del sogno pensoso
2. Della memoria profumata
3. Della Sibilla appenninica
4. Dello sguardo salvato
5. Degli imbianchini
6. Dell'orrore fantasioso
7. Della trasgressione velata.

### **Ingresso del sogno pensoso**

La letteratura per l'infanzia è tutta un ossimoro, perché con la giustificazione "Sono solo storie per bambini" vi si possono nascondere *cose* che altrimenti non si potrebbero dire. (*Pelle d'asino*, ad esempio, racconta la storia di un incesto, il Capitano Nemo di Jules Verne è in realtà un anti-colonialista...).

Inoltre la letteratura per l'infanzia compie una particolare magia: quella di portare a corte le storie di osteria (come faceva Perrault con le storie di *Belle e la Bestia*).

Perché *sogno*? Perché attraverso la lettura si va alla ricerca di un'isola, la più bella, della cui esistenza non siamo neppure certi, ma che comunque *dobbiamo* cercare. L'isola più bella come metafora dell'anelito verso qualcosa che forse abbiamo vicino ma non sempre siamo in grado di riconoscere; metafora, quindi, della vita stessa.

### **Ingresso della memoria profumata**

La letteratura per l'infanzia non è, di solito, tenera con i parenti (e con gli adulti in genere) colpevoli di aver dimenticato come si fa a giocare, di negare ai bambini la fanciullezza: la vera letteratura, infatti, presenta bambini soli, disperati, come tanti personaggi descritti nel libro *Cuore* (anche se la cronaca dell'epoca riporta un'infinità di soprusi e violenze perpetrati nei confronti dei minori.).

La lettura, quindi, come rimpianto della propria infanzia, con pretesa antologica, introdotta da quel *C'era una volta*, senza il quale non vi sarebbe vera narrazione per l'infanzia.

### **Ingresso della Sibilla appenninica**

Con questa definizione si vuol accennare all'accesso misterico, fiabesco, nascosto, non certo facile. Ma è proprio questo che attira i giovani lettori: la nostra letteratura aveva inventato Halloween molto tempo prima che diventasse un *evento globale*; lo stesso Pinocchio presenta molte situazioni cupe e pericolose ...

### **Ingresso dello sguardo salvato**

È l'avventura capitata a Kipling, che si salvò dalla cecità grazie alla lettura e che diventò scrittore *a forza di bugie* che era costretto a raccontare per salvarsi dall'inferno di una *casa della desolazione* nella quale era stato mandato dopo la morte dei genitori. L'autore non si libererà mai delle sofferenze patite, ma trasformerà il ricordo in straordinarie narrazioni (che pure comprendono l'elemento del distacco, del dolore): si pensi a *Kim*, *Il libro della giungla*, *Capitani coraggiosi*..

L'elemento memoria è fondante la letteratura: chi vive soltanto per l'oggi e non ama *la* storia, generalmente non ama *le* storie.

### **Ingresso degli imbianchini**

Si riferisce all'esperienza di Peter Bichsel: nella sua casa non c'erano libri, ma solo un manuale per imbianchini. Il padre non lo incitava ad occuparsi di quel libro e questo costituiva già una ragione personale per imparare a leggere.

Secondo Faeti dovremmo fare in modo che nelle nostre scuole si trovino *anche* i manuali per gli imbianchini, affinché i bambini che lo desiderano possano goderne proprio come è accaduto a Bixen. La nostra preoccupazione di pedagogisti, insegnanti, educatori e genitori – prosegue

il docente – deve essere quella di riprodurre sistematicamente le condizioni migliori per avvicinare i ragazzi al mondo della lettura gioiosa, avvincente, indispensabile. *Non possiamo permetterci che non ci siano lettori.*

### **Ingresso dell'orrore fantastico**

La vera letteratura per l'infanzia è il luogo del non controllo, è il desiderio di aprire la porta su cui è scritto *Vietato entrare*, è l'incitamento ad *aprire* quella porta, con la consapevolezza che in questo consiste la vera ricerca.

Tra i maggiori esempi ascrivibili a questo accesso, sono da citare gli Scapigliati.

### **Ingresso della trasgressione velata**

Marino Moretti, nel ricordare la morte di Carolina Invernizio, le riconosce un ruolo fondamentale nella sua formazione: *Ti devo tutto*, le dice, cioè il superamento degli stereotipi, dei pregiudizi, l'accettazione dell'alterità.

È questo – insiste Faeti – il compito dell'educatore: quello di combattere gli stereotipi, di proporre modelli sempre diversi, anche eccessivi, grotteschi, bizzarri... per superare la crescente omologazione planetaria che tutti ci accomuna e appiattisce. ■

<sup>1</sup> In sostituzione del docente americano, improvvisamente richiamato nel suo paese per gravi motivi familiari, è intervenuta la professoressa Emy Beseghi, ordinario di Letteratura per l'infanzia alla Facoltà organizzatrice del convegno. Di questa relazione renderemo conto in una sintesi successiva.

di Landa Landini  
insegnante

### Universo handicap *meccanismi psicologici*

***Intorno all'universo handicap ruotano complessi meccanismi psicologici diversificati fra loro, che attivano una vasta gamma di risposte personali, dalla negazione del problema alla partecipazione più piena.***

***Una esperienza formativa molto significativa.***

In questo panorama così complesso e variegato chi si trova ad operare nel settore handicap, come l'insegnante di sostegno, si sente spesso confuso e isolato. In situazioni particolarmente complesse, a volte, diventa difficile avere ben delineati i confini del proprio operato; particolarmente problematico è trovare interlocutori con cui confrontarsi e riflettere in quanto, e qui mi sembra doveroso sottolinearlo, nell'ecosistema scuola non si è ancora riusciti bene a focalizzare tutte le difficoltà connesse con la condizione in cui si trova ad operare l'insegnante di sostegno, nei confronti sia del bambino che egli ha in carico, che del contesto in cui interagisce.

Lavorando come insegnante di sostegno, oltre ad aver riscontrato le problematiche precedentemente espresse, a volte mi sono trovata a dover fronteggiare situazioni complesse che necessitavano di un supporto specifico che andava al di là delle normali acquisizioni teoriche.

Frequentemente mi sono chiesta

se poteva esistere un supporto che potesse dare una risposta personale ed efficace alle mie istanze.

A tale proposito quando mi si è presentata l'opportunità, tramite l'IRRE dell'Emilia Romagna e il Centro Studi Martha Harris di Firenze, di poter partecipare a un corso di formazione sulle tematiche relative ai fattori emozionali nell'apprendimento e nell'insegnamento, ho aderito con estremo interesse.

Mi si presentava così l'occasione di poter migliorare le mie competenze attraverso interventi mirati di esperti che avevano esperienze specifiche nell'ambito della disabilità, poiché la loro formazione si è strutturata presso la scuola Tavistok inglese, dove i riferimenti teorici sono usati e sviluppati in strettissima connessione alle necessità operative.

Lo stile del corso si è rivelato decisamente innovativo.

Al di là della struttura organizzativa, la cosa che mi ha maggiormente coinvolto e colpito è stato lo stile di lavoro: all'interno del corso venivano strutturate discussioni con il gruppo dei partecipanti sull'attività professionale di ognuno.

In tali discussioni veniva data grande rilevanza alle emozioni suscitate durante il rapporto educativo e alle sue ripercussioni.

***Una attenzione particolare alle emozioni***

Nei vari incontri ho avuto modo di osservare come la discussione

sull'attività professionale concorresse ad accrescere il significato globale dell'esperienza creando un specie di continuum ideale tra l'esperienza analizzata con il gruppo e l'esperienza reale.

L'analisi emotiva della interazione fra educatore e alunno ha portato ognuno dei partecipanti, fra cui me stessa, ad avere una visione più ampia e chiara delle dinamiche che sottendono ad un rapporto educativo; nel mio caso specifico ho avuto modo di valutare come un atteggiamento emotivamente molto ricettivo e disponibile da parte dell'insegnante possa causare un'alterazione dei meccanismi relazionali genitore-alunno-insegnante creando ripercussioni negative per tutto l'impianto didattico-educativo.

Questo lavoro di discussione-riflessione, oltre a modificare il mio approccio alla relazione, ha facilitato il contatto e l'analisi sia con i miei sentimenti che con quelli altrui, permettendomi così di avere un approccio più diretto e obiettivo con le emozioni in genere.

A conclusione del corso ognuno dei corsisti ha arricchito la propria professionalità, in quanto si è rivelato un'occasione importante per approfondire ed ampliare il proprio modo di porsi nei confronti della relazione; non bisogna dimenticare, infatti, che essa costituisce un elemento fondamentale ed imprescindibile di ogni atto educativo. ■