

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

Anno 1998 n. 6
Novembre - Dicembre 1998

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

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

Direzione

Direttore responsabile
Davide Ferrari

Direttore editoriale
Armando Luisi

Comitato di redazione:

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

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

Grafiche Galeati

Redazione:

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

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriali

2 Sperimentazione dell'autonomia al setaccio

di L. Lelli

▼ Area politico - istituzionale

3 Monitoraggio per la scuola: un modello collaborativo

di C. Scaglioso

5 Scopi e strategie per un monitoraggio *friendly*

di R. Iosa

▼ Area pedagogico - culturale

7 Scuola dell'autonomia?

Sì, purché dallo stile sperimentale di F. Frabboni

10 Il monitoraggio come sostegno all'autonomia

Un protocollo osservativo di A. Bonora e P. Senni

12 Le trasformazioni del teatro dei ragazzi di G. Guccini

▼ Area didattico - professionale

20 Un modello di valutazione per il teatro

di A. Bonora, F. Fortini,
G. Guccini, P. Senni

22 Elogio della formazione "in concretezza"

di A. Bonora e M. Cervellati

25 In tema di dislessie - Casi clinici

di C. Ruggerini



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 3/2/1998

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

di Luciano Lelli
Vice Presidente IRRSAE ER

Sperimentazione dell'autonomia al setaccio

Un'innovazione "epocale" come quella dell'autonomia scolastica sarebbe candidata al sicuro fallimento, senza un immediato e costante monitoraggio della sua attuazione sperimentale.

Una caratteristica (negativa) ricorrente nel sistema scolastico italiano – ma essa connota poi il sistema sociale tout court – è la mancanza di controllo dei processi attuativi (innovativi) posti in essere, sia per endemica incapacità di prevedere e realizzare pertinenti procedure di analisi, sia per inettitudine – costante – a portare fino a conclusione le iniziative di verifica pure ideate ed avviate. Sicché spesso le decisioni circa il successo o l'esito infausto delle iniziative intraprese si fondano o su pregiudizi ideologici o su impressioni, aspettative, desideri.

Una innovazione almeno virtualmente epocale come l'autonomia scolastica (anche nella attuale sua fase di "prova tecnica in corso") si sarebbe senza scampo candidata al fallimento se nella sua configurazione organizzativa non fosse stato esplicitato con grande evidenza che i percorsi di autonomia necessitano di un immediato e costante monitoraggio e che si ha ogni intenzione di realizzarlo, avvalendosi di omogenee batterie di strumenti, di persone di varia provenienza professionale (membri dei "nuclei provinciali di supporto all'autonomia", tecnici IRRSAE, ispettori) disponibili a un intenso impegno in tale prospettiva, anche mediante corroborazione della propria competenza in merito.

Il segnale che con l'accentuazione posta sul monitoraggio della sperimentazione dell'autonomia si trasmette alle scuole e agli utenti – al di là del complesso meccanismo attuativo al momento congegnato sulla funzionalità del quale si può discutere – è significativo ed inequivocabile: le attribuzioni decisionali transitano dal centro verso le periferie, le scuole diventeranno protagoniste e responsabili del proprio funzionamento, potendo – come finora non avvenuto o comunque in maniera notevolmente potenziata – disporre circa la più produttiva utilizzazione delle risorse concesse o acquisite, senza essere troppo impacciate ed irrette da grovigli di regole e veti imposti dall'esterno da sé; ad una precisa e fondamentale condizione però: che esse innanzi tutto sviluppino al massimo le proprie capacità di progettazione e – soprattutto – di autovalutazione e, conseguentemente, accettino non come una sgradevole iattura ma come evento ovvio ed imprescindibile la circostanza di essere valutate da esaminatori esterni.

Il principio generale or ora descritto è basilare, significando esso il passaggio da una logica di esecuzione di disposizioni assunte al vertice politico ed amministrativo dell'organismo scolastico ad una logica di rendiconto agli aventi diritto (in ultima istanza i cittadini che con i loro contributi coatti tengono in piedi anche il sistema scolastico) dei modi decisi dalle scuole d'utilizzazione delle risorse richieste ed ottenute, dei risultati conseguiti tramite le proprie scelte ed iniziative. Va da sé che gli esiti palesati dagli autocontrolli e dai controlli non potranno essere scervi di conseguenze, gratificanti o negative: del resto è implicito che l'assunzione della facoltà di decide-

re in autonomia non può essere disgiunta dall'accettazione della responsabilità che sempre è connessa all'esercizio di una potestà.

Il transito dall'una all'altra logica non è bene che sia brusco e repentino: nella attuale fase di sperimentazione dell'autonomia opportunamente si è stabilito di "gettare il seme" degli assetti organizzativi futuri, intanto sollecitando le scuole tutte alla pratica dell'autovalutazione (dei progetti elaborati con la quota base attribuita – per la prima volta nella storia della scuola italiana – senza vagli e determinazioni preventivi ed anche dei progetti denominati "di particolare complessità") quindi impegnando i "Nuclei provinciali di supporto all'autonomia" a capillari monitoraggi sistematici di natura prevalentemente quantitativa e, infine, disponendo che un significativo campione di istituti scolastici – elaboratori di progetti complessi di buona consistenza, destinatari di finanziamenti d'un qualche rilievo – sia soggetto/oggetto di un accurato monitoraggio qualitativo.

Opportunamente, nella delineazione del monitoraggio qualitativo posto sotto l'egida degli IRRSAE, affidato alla competenza di team interistituzionali (rappresentanti dei nuclei, tecnici IRRSAE, ispettori) non si è calcata la mano sulle impegnative dizioni di verifica e valutazione, preferendo in proposito la locuzione più soft "osservazione". Si può senza dubbio obiettare che il discrimine semantico tra verifica/valutazione ed osservazione non è netto e senz'altro riconoscibile e che la più avvertita epistemologia contemporanea inclina a ritenere che ogni osservazione è ipso facto una valutazione

(Continua a pagina 9)

Monitoraggio per la scuola: *un modello collaborativo*

di *Cosimo Scaglioso*
Presidente IRRSAE Toscana

Nel grande progetto che vede impegnati l'istituzione centrale, la scuola viva e la ricerca pedagogica, l'IRRSAE ha il compito di coniugare le esigenze locali e di valorizzare l'incontro relazionale.

In apertura del mio intervento intendo richiamare l'attenzione sul fatto che il monitoraggio, pur essendo un impegno molto gravoso, non cancella i compiti né le funzioni dell'IRRSAE. Non ritengo che i compiti futuri dell'IRRSAE possano essere fagocitati dalle attività di monitoraggio; d'altra parte il riferimento esplicito che viene fatto dall'art. 21 comma 10 della legge Bassanini n. 59 del '97 va in una direzione che non può essere chiusa in una sponda così breve come potrebbe essere il monitoraggio rispetto a tutta l'attività dell'IRRSAE.

La legge 59/97, da un lato, parla di istituti che vanno riformati e, dall'altro, precisa che gli istituti avranno una funzione di supporto all'autonomia dell'istituzione scolastica.

Purtuttavia, il monitoraggio che ci apprestiamo ad effettuare rappresenta un impegno straordinario che assorbirà gran parte delle energie degli istituti; è un forte momento di impegno, a vantaggio non solo dell'istituzione centrale ma della scuola tutta e della ricerca pedagogica. Non si tratta di andare in giro per censurare ciò che non funziona o funziona male secondo un nostro particolare modo di vedere le cose. Il monito-

raggio non nasce per questo.

L'idea (l'oggetto e le modalità di svolgimento di questo monitoraggio) è stata messa a punto da gruppi di lavoro che rappresentano le diverse istituzioni coinvolte: Ministero, IRRSAE, BDP. Essa è andata consolidandosi arricchendosi e correggendosi fino alla predisposizione degli strumenti di lavoro che sono proposti all'attenzione in queste giornate di lavoro. Dal loro esame in questa sede si spera di trarre utili indicazioni per la messa a punto definitiva del corredo strumentale, affinché si possa avviare il monitoraggio all'inizio del '98. Si tratta di un'operazione nata dalle origini, come un progetto intorno al quale si è lavorato insieme. Ciò ha permesso e permette tuttora di tener conto delle esigenze locali, rappresentate dagli IRRSAE, e del punto di vista centrale, rappresentato dal Ministero. Mi piace sottolineare che questo è uno dei segni più evidenti di una collaborazione felice perché da un lato supera le logiche dei progetti in affidamento e dall'altro mette in discussione i progetti che ciascuno IRRSAE può autonomamente promuovere.

La grande sfida che questo progetto porta con sé è la possibi-

lità che un alto numero di persone, appartenenti funzionalmente a organismi diversi, riescano a collaborare per un obiettivo comune, per un risultato condiviso. Sarà questa capacità che permetterà al progetto di riuscire o meno.

La scommessa qui non è di un singolo IRRSAE, di un singolo provveditorato o di una singola regione: questo è un tipo di progetto che chiede a tutti l'impegno netto e forte nella direzione di un risultato atteso. Intanto, sottolineo che si tratta di un lavoro i cui esiti andranno discussi a livello nazionale: i rilievi, le annotazioni, le osservazioni che faremo sulla scorta del monitoraggio saranno utilizzati per la riformulazione della sperimentazione per l'anno venturo.

QUANDO TRE OSSERVANO INSIEME

Monitoraggio friendly

Incontro di tre professionalità
Relazione amichevole - partecipata

Monitoraggio strutturato

Formazione a due livelli
Protocollo di comportamento
Protocollo di osservazione
Protocollo di sintesi

Monitoraggio produttivo

Analisi del clima progettuale
Le variabili significative
Le best practices

Monitoraggio simbolico

L'autonomia ha bisogno di simpatia per modelli di auditing positivi
Per una ricerca continua
Per valorizzare l'eterogeneità

di *Raffaele Iosa*

MONITORAGGIO PER LA SCUOLA

Monitoraggio dei nuclei

Sull'universo dei progetti inviati, somma analisi, comparazione, interpretazione del *panorama ideale della progettualità di autonomia delle scuole*

- Software ed elaborazione nazionale BDP
- Analisi e immissione dati da parte dei nuclei territoriali
- Rapporto provinciale e Rapporto nazionale sulla progettualità
- Supporto alle decisioni locali e nazionali
- 35 variabili significative: anagrafiche, biografiche, strategiche, mission.

Monitoraggio dei nuclei

Incontro interattivo di osservazione con un campione di 1000 scuole sul clima del progetto di sperimentazione in azione

- Progettazione Comitato Paritetico MPI, IRSSAE, BDP, CEDE
- Formazione di 300 osservatori eterogenei (ispettori, nuclei, irrsae)
- Piano di lavoro regionale, GRR, sintesi regionale
- Rapporto regionale e nazionale sulla sperimentazione in azione
- Supporto alle decisioni locali e nazionali
- Protocollo di relazione, di osservazione, di raccolta dati

Credo che questo, da solo, basterebbe a rendere l'importanza dell'impresa alla quale ci accingiamo, che sarà a differenti livelli: provinciale, legato ai provveditorati, regionale, per il ruolo degli ispettori tecnici e degli IRSSAE, nazionale, per la presenza del Ministero. Sono previsti rapporti regionali e un rapporto nazionale, che costituirà il documento finale.

Non è un'impresa facile anche per le scadenze stringenti, che pur andranno rispettate, pena l'inutilizzazione dei dati: se il rapporto arriva a settembre non serve più, quindi dobbiamo sforzarci tutti affinché il rapporto sia consegnato fra maggio e giugno.

Questo monitoraggio, quindi, vuole essere di supporto alle decisioni ma anche occasione per far circolare le esperienze. Entrambi gli approcci sono squisitamente pedagogici:

a) supporta le decisioni, cioè il nostro intervento è teso ad aiutare coloro i quali hanno deciso e si

troveranno ancora a decidere;

b) le cose che vengono compiute hanno bisogno di essere conosciute, vanno fatte circolare. La riuscita del monitoraggio può servire a trovare un lessico di base comune, punti di riferimento, un quadro, uno schema comuni che ci permettano di intenderci meglio.

Gli elementi di cui ho trattato sono presenti nel documento scientifico elaborato dal Comitato paritetico, che io considero un'autentica novità sul piano istituzionale. Si tratta di un organismo che noi abbiamo chiamato paritetico perché è l'organo al quale fa capo tutta l'esperienza nazionale. Esso è costituito da cinque presidenti IRSSAE eletti dagli altri presidenti, da cinque segretari e dai rappresentanti della Biblioteca pedagogica, del CEDE e del Ministero.

Non è possibile in questa sede sintetizzare tutti i punti del documento scientifico, al quale si rinvia per una completa lettura. Qualche spia,

però, può essere segnalata, allo scopo di mettere in evidenza uno stile al quale uniformarsi quando si andrà nelle scuole.

Mi riferisco alla spia indicata qui dalla denominazione dei due monitoraggi che saranno in atto:

1. quello dei provveditorati e quello con il contributo degli IRSSAE. Le relazioni che presenteranno i provveditori, sulla scorta dei dati e delle informazioni che consegneranno i nuclei, riguarderanno tutte le scuole di ciascuna provincia. Ciò permetterà di avere un quadro nazionale del fenomeno *sperimentazione dell'autonomia*. A tale scopo è stato messo a punto dalla BDP un software che, utilizzato direttamente dai provveditorati, consentirà la sintesi di tutto il quadro nazionale.

Molti IRSSAE hanno offerto assistenza ai provveditorati per la conoscenza e l'uso del software.

2. L'altro monitoraggio è quello a campione. A giudizio del Comitato paritetico, un migliaio di scuole può essere osservato più da vicino ponendo intenzionalmente l'attenzione su fatti e dinamiche che non possono trovare posto nel primo monitoraggio.

Le mille scuole verranno segnalate dai provveditorati sulla base di criteri generali indicati dal Ministero e tenuto conto dei pareri espressi dai Nuclei di supporto provinciali.

I rilevatori/osservatori

La parte caratterizzante questo monitoraggio è l'aspetto interattivo e relazionale. Da essa discende chiaramente l'atteggiamento, il comportamento, lo stile con il quale si entra nelle scuole, per evitare che l'intervento non si configuri come un'ispezione. È un monitoraggio di supporto al lavoro, all'iniziativa, a quello che si sta realizzando; è un intervento che non giudica, ma osserva, annota, aiuta, consiglia, ecc. I trecento osservatori, quindi, svolgeranno un monitoraggio inteso come incontro interattivo e relazionale

Scopi e strategie per un monitoraggio *friendly*

di Raffaele Iosa
Ispettore Tecnico MPI

L'approccio al monitoraggio secondo modalità di partnership consente di elaborare atteggiamenti e strategie per ascoltare, più che per interrogare, per comprendere, più che per giudicare.

Porto il saluto a nome del Gruppo Nazionale Autonomia e del Consigliere Ministeriale dott. Cosentino.

Sul piano formale, sono presente al seminario come ospite, perché si tratta di un'iniziativa gestita dagli IRSSAE; sul piano sostanziale, la mia presenza è in qualità di partner; un elemento innovativo di grande rilevanza, perché davanti all'autonomia è più importante individuare ciò che lega e non ciò che divide.

Già questo primo aspetto è una scommessa a valenza politica, perché rivoluziona i ruoli tradizionali, le competenze antiche e le vecchie logiche che uniformavano i modi di pensare la divisione del lavoro. Il lavorare in una dimensione di *partnership* è una novità che avrà le sue ricadute sul modo con cui gli osservatori andranno nelle scuole, portando le proprie biografie e le proprie competenze, per ascoltare non per interrogare, per comprendere non per giudicare, per capire concretamente ciò che le scuole fanno, avendo come obiettivo non la produzione astratta, accademica di una ricerca, ma strumenti di pensiero e di riflessione per aiutare a decidere.

L'autonomia ha bisogno oggi di un'amministrazione che impari

facendo: un *learning management* che modifica l'approccio tradizionale a modello tipicamente verticale (emanata la circolare non si va mai a controllare che cosa succede), attraverso l'attività di tre persone che provengono da storie totalmente diverse: ciò rappresenta un valore aggiunto che accresce le possibilità di "vedere" e comprendere i fenomeni osservati.

Si tratta di un modello che costituisce una scommessa per molti: lo è per gli IRSSAE che si trovano a lavorare in una dimensione di partnership, in rete fra loro e in rete con il Ministero; lo è per le competenze professionali e per le storie di ognuno dei ruoli coinvolti in questa operazione.

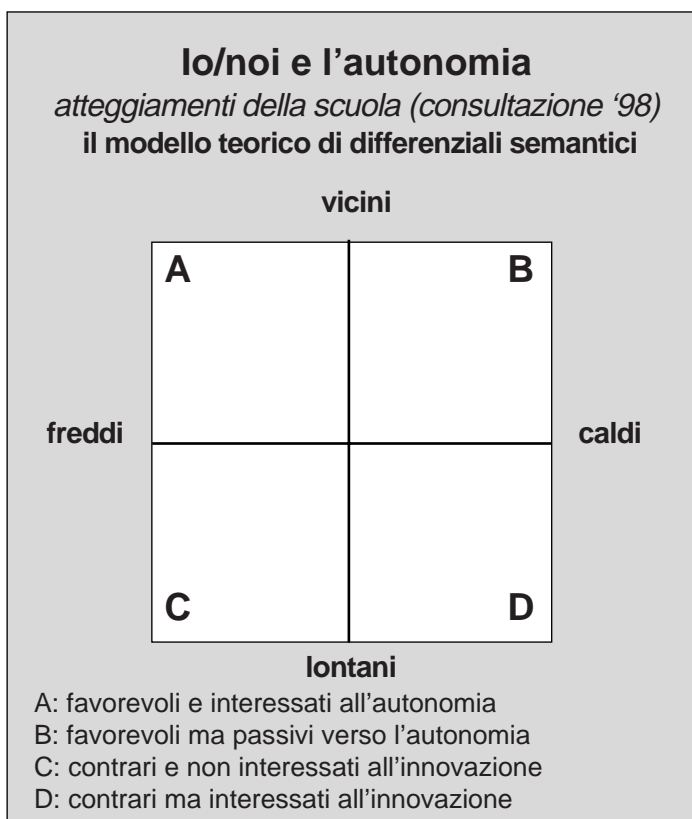
È evidente che il processo dell'autonomia obbligherà a una riforma del Ministero che alcuni di noi auspicano prossima e altri non vorrebbero mai. L'esperienza che stiamo per realizzare dimostra che la riforma sta già cominciando: in questa direzione si collocano la costituzione del *comitato paritetico* e la produzione del *documento scientifico*. Siamo davanti a una fase politicamente inedita e culturalmente nuova che ci è imposta da un evento

straordinario di quest'anno: il boom dell'autonomia. In un anno e mezzo la parola autonomia è diventata un companatico in tutte le scuole. Il 70% delle scuole ha risposto alla consultazione, anche se fatta in soli tre mesi e alla fine dell'anno scolastico.

Più del 90% delle scuole ha presentato progetti complessi. Siamo nella fase in cui c'è un grande movimento; coglierne il senso per orientarlo su valori della nostra comunità sociale e non sui nostri interessi è l'obiettivo del nostro lavoro.

Due note di sintesi delle consultazioni effettuate possono servire da sfondo per orientare l'osservazione prevista in questa fase.

Innanzitutto, ci pare che, attraverso i progetti di autonomia, stia emergendo il sommerso. Tantissime



Area politico - istituzionale

scuole che già prima svolgevano attività rientranti nello spirito dell'autonomia, ma con timori di illegittimità, oggi possono operare in piena luce e garanzia.

Nel 70% delle schede che ci sono pervenute abbiamo cercato di individuare "l'anima": il modo di stare nei confronti dell'autonomia. Per farlo abbiamo utilizzato il modello del differenziale semantico, attraverso il quale abbiamo ottenuto la distribuzione dei soggetti nei confronti dell'autonomia in quattro grandi raggruppamenti, secondo due coppie di aggettivi bipolari (vicini o lontani, freddi o caldi).

I quattro quadrati dell'ipotesi di partenza erano equivalenti:

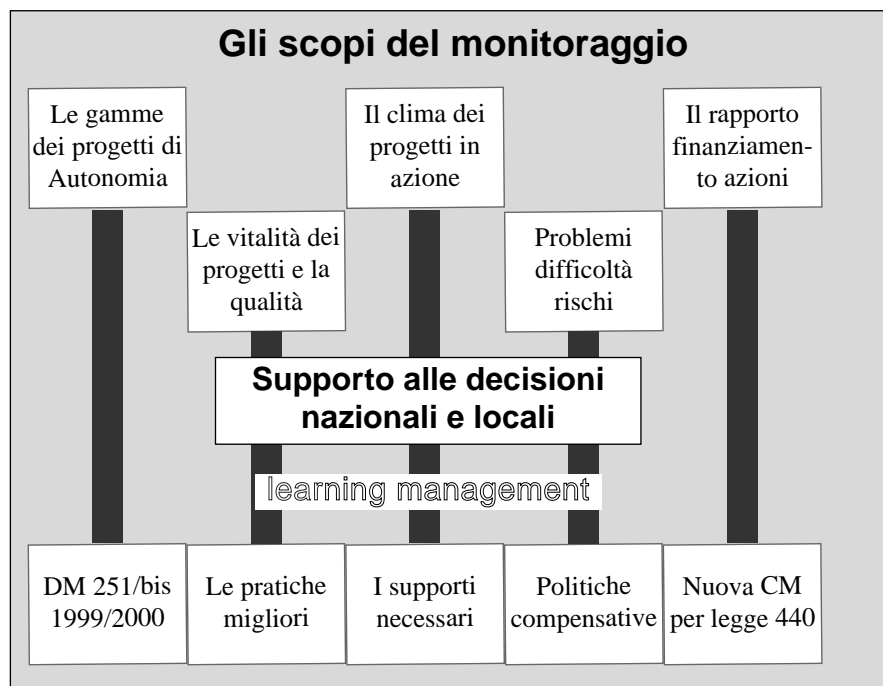
il quadro *vicino caldo* rappresenta l'interesse, la disponibilità ad agire;

vicino freddo, invece, rende l'idea dell'attesa;

caldi lontani individua i comportamenti ricchi di *pathos* educativo, ma portatori di pregiudizi, obiezioni e riserve;

freddi lontani caratterizza la distanza, la mancanza di disponibilità.

Queste quattro categorie erano per noi di grandissimo interesse per



cogliere la risposta delle scuole: è stata per due terzi collocabile nel quadrato A (una disponibilità all'autonomia e un calore nel farlo pur con tutti i problemi che ci sono).

Il quadrato dei totalmente ostili pari a circa il 10-15% conferma il dato già rilevato con altre ricerche realizzate in questo periodo.

All'apice della punta A si collocano i cosiddetti "fedeli alla linea innovativa", che provano qualsiasi novità. Tuttavia ciò che importa maggiormente sono le aree marginali, che indicano l'esistenza di numerose persone e scuole disposte a provare e a verificare che cosa accade.

I tempi

La sperimentazione dell'autonomia ha una data di conclusione (il 1° settembre 2000); ciò rappresenta una grande novità, dopo tante sperimentazioni durate in eterno.

Il Regolamento sull'autonomia diventerà legge entro la prossima primavera e costituirà lo scenario di fondo per questo monitoraggio perché permetterà di leggere ciò che accade nelle scuole come se fosse una tappa (o una serie di tappe) e di valutare gli scarti fra ciò che le scuole già fanno e quello che a regime potranno fare.

Qual è lo scopo del monitoraggio? Ci interessa cogliere il "clima" dei progetti in azione, usando la parola clima nel senso più ampio del termine, immaginandone cioè una lettura di tipo strutturata e trasferita.

GLI STRUMENTI DI OSSERVAZIONE

Strumenti di metodo

Materiali per il codice e gli stili di comportamento osservativo/relazionale

- indicazioni all'approccio osservativo
- segnali di attenzione
- protocollo di osservazione

Diario di bordo come strumento di raccolta "sul campo" ad uso aperto.

Strumenti di merito

Schede osservative a indicatori per la rilevazione e la comparazione

Scheda 1: aspetti organizzativi trasversali

Scheda 2: il modello professionale

Scheda 3: accoglienza di chi riceve

Scheda 4: autoanalisi del team di monitoraggio

Scheda 5: modello curricolare

Scheda 6: modello didattico (continuità, individualizzazione, crediti/debiti)

Scheda 7: modello didattico (interdisciplinarietà, laboratori, ricerca)

Scheda 8: modello relazionale

Scheda 9: indicatori trasversali

Scuola dell'autonomia?

Sì, purché dallo stile sperimentale

di Franco Frabboni

Presidente IRRSAE Emilia Romagna

Nel panorama innovativo delineato dall'autonomia, la scuola deve adottare un modello pedagogico che, tenendo conto delle ragioni motivazionali del soggetto che apprende e delle ragioni culturali dell'oggetto della conoscenza, colori di sperimentale la partecipazione, i tempi e gli spazi della vita scolastica.

Parola chiacchierata, bandiera delle avanguardie progressiste e riformatrici, la *procedura della sperimentazione* è stata impugnata - e tirata come un elastico - da fronti pedagogici spesso contrapposti e antagonisti tra loro. Tanto da generare confusione e finanche «dogmatismi» negli usi e nelle pratiche didattiche. Dunque, sotto l'albero della sperimentazione si raccolgono molteplici (a volte antinomici) assunti epistemologici e metodologici.

In queste pagine, ci limiteremo ad accendere i riflettori della ricognizione pedagogica su *tre modi di essere* della sperimentazione, su tre «accezioni» che appartengono al suo diffuso dibattito e alla sua intensa pratica scolastica. Diciamo subito che la nostra opzione pedagogica va, senza esitazioni, sul terzo suo modo di essere, che identificheremo come *stile sperimentale*.

Prima «accezione»: sperimentazione come controllo sperimentale. Questo primo paradigma non appare proponibile, per la sua rigidità da un punto di vista epistemologico, all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento sco-

lastico, attraversati come sono da un numero imprevedibile e impro-nosticabile di variabili dipendenti e indipendenti.

Seconda «accezione»: sperimentazione come curricolo alternativo.

Questo secondo paradigma appare piuttosto inconsistente sul piano formale (quanto a fondazione logica e metodologica) dal momento che ipostatizza la *negazione* (l'alternativa) a fondamento di qualsivoglia innovazione dei processi curricolari (di contenuto come di metodo).

Terza «accezione»: sperimentazione come stile sperimentale.

Questo terzo paradigma si identifica con una scuola impegnata ad abrogare la pratica diffusa (da ripudiare con forza) di *metodi* prefabbricati, surgelati, chiavi-in-mano. Metodi storicamente «datati» e rivestiti dell'illusione pedagogica di potere valere *eternamente*: in tutte le contrade e in tutte le stagioni del sistema scolastico. In questa «accezione», *stile sperimentale* significa opzione per un modello metodologico antidogmatico, antiautoritario, democratico. È il modello verso cui dovrebbe tendere ogni tipo di scuola: senza *eccezioni* e senza *aggettivazioni* (compresa l'aggettivazione di «sperimentale»).

A partire dalla nostra opzione per la *terza accezione*, ci sembra di potere dire che la Pedagogia ha il compito di promuovere, nella scuola, un diffuso *stile sperimentale*: il che equivale a dire sapere tenere conto - nel formalizzare il Piano dell'offerta formativa - delle molteplici «variabili» (la *diversità* degli allievi, la *diversità* dei docenti, la *diversità* delle culture locali, la *diversità* dell'edilizia e delle

attrezzature didattiche) che interagiscono e condizionano i percorsi formativi dei singoli plessi scolastici. Promuovere nella scuola uno *stile sperimentale* significa - per la *Pedagogia* - prendere le distanze da quelle procedure-strategie-pratiche del «fare-scuola» che vengono rinchiuso e ibernato in *metodi*. Stile sperimentale è sinonimo di una *Pedagogia* che si oppone e combatte con forza qualsivoglia modalità *iperformalizzata* dell'insegnamento-apprendimento. Il che accade quando il *metodo* prende le sembianze di una vettura didattica prefabbricata, rifinita di «tutto-punto», che dà le «chiavi-in-mano» ad un insegnante snaturato in un *falso pilota*: al quale si impone di osservare un programma/viaggio ideato e pianificato *da altri* e di indossare, conseguentemente, gli abiti sdruciti del *manovale* (mero esecutore) dei processi di socializzazione-apprendimento dell'allievo.

Indossa uno *stile sperimentale*, dunque, la scuola che rifiuta qualsiasi «ancoraggio» a *metodi* (prefabbricati, canonici, «chiavi-in-mano»: inevitabilmente «sfasati» nei confronti della complessa rete di *variabili educative* che «intralciano» - e spesso dirottano - gli itinerari educativi ipotizzati dall'insegnante) per adottare, invece, un modello pedagogico (un sistema di ipotesi: teoriche ed operative) in grado di tenere continuamente conto sia delle ragioni «motivazionali» del *soggetto che apprende* (dei suoi bisogni sociali e aspirazioni ideali) sia delle ragioni «culturali» degli oggetti di conoscenza (le aree formative su cui far camminare lo scolaro: linguistiche, storiche, scientifiche, artistiche, et al.). Obiettivo formativo di un modello «sperimentale» è quello di valorizzare sia i bisogni/attitudi-

ni/aspirazioni di un allievo *storicamente* definito, sia le “strutture” cognitive e le “dimensioni” formative proprie di un *curricolo* ritagliato sui processi di maturazione sociale e culturale dell’infanzia. Per conquistare questo duplice obiettivo occorre una *scuola della ricerca*: dove i momenti dello sforzo, della concentrazione, dell’impegno siano dialetticamente interdipendenti con i momenti dell’interesse, della fantasia, del gioco.

Stile “sperimentale” significa fare indossare alla scuola un abito *teorico, metodologico e organizzativo* (curricolo) legittimato da una coerente *teoria dell’istruzione* (intitolata alla compresenza di *conoscenza ricerca e creatività*), che sappia porre al vertice della propria alternativa pedagogica la pratica della *Programmazione*. Vale a dire, quella procedura didattica capace di assicurare espansione e unificazione ai nodi nevralgici del modello scolastico: *l’uso didattico dell’ambiente; la partecipazione/gestione sociale; la modularità classe/interclasse; la collegialità, l’adozione di un curricolo* “centrato” sui bisogni socioaffettivi e cognitivi del bambino.

Conseguentemente, espone uno *stile sperimentale* quella scuola che “non-discrimina” e “non-ghettizza” la propria utenza: i piccoli dai grandi, le femmine dai maschi, gli handicappati dai non-handicap-pati, gli ipodotati dagli iperdotati, i bambini di una classe da quelli di un’altra classe, e così via.

Lo *stile sperimentale* è possibile a patto di assicurare *decentramento e autonomia* al sistema scolastico.

Da sempre, col problema *centralismo-decentramento* siamo di fronte a un bivio. *Da una parte* c’è la strada (apparentemente) levigata e scorrevole del *decentramento-autonomia* del nostro sistema scolastico, le cui frecce segnaletiche hanno per destinazione le tre mete della *sperimentazione-modernizzazione-democratizzazione* della

scuola: *dall’altra parte*, c’è la strada ostruita (e per di più sconnessa e ciottolosa) dal Ministero della Pubblica Istruzione: che rischia di arenarsi definitivamente, inanimata, nelle secche del suo *mortale burocraticismo-formalismo-fiscalismo* normativo/giuridico.

Lo scenario spettrale di un sistema scolastico «aggrappato» come definitiva scelta politica al centro (presso la paralizzante inefficienza ministeriale) schiuderebbe paesaggi di morte sulla *scuola delle periferie*, costretta a ossificarsi senza vita. Col risultato di aprire senza scampo un altro funereo paesaggio: quello di una scuola risucchiata nei gorgi di una società descolarizzata, tramutata da *capitale* in «periferia» dell’istruzione, tanto da accendere sulla strada del sistema formativo il «via-libera» ad un’età postscolistica.

Disco verde allora al *decentramento-autonomia* del sistema scolastico come «strada-obbligata» per giungere sulle spiagge, irrinunciabili, della *sperimentazione-modernizzazione-democratizzazione* dei processi formativi.

Cioè a dire, sulla libera costruzione, da parte delle periferie scolastiche (i singoli «plessi»), di *propri itinerari formativi*, di percorsi di socializzazione/apprendimento che sappiano essere specchio delle «variabili» che determinano (e condizionano) i processi educativi: i bisogni/interessi degli allievi, le socioculture delle comunità locali, le strutture edilizie, lo stile professionale dei docenti, e altro.

La domanda allora è un po’ questa. Quali sono i principali *percorsi empirici* che contrassegnano una scuola dallo stile sperimentale? Come vestire di *autonomia* (di pluralismo, flessibilità, modularità) la scuola facendo leva su uno stile sperimentale?

Ci sembra di potere rispondere a questi interrogativi affermando che la scuola deve colorare di “sperimentalità” (apertura, flessibilità, pluralità) tre suoi versanti organiz-

zativi: la *partecipazione*, i *tempi* e gli *spazi* della vita scolastica.

Osserviamoli con la “telecamera” questi tre versanti organizzativi della scuola.

(a) *La partecipazione*

Stile sperimentale significa empiricamente promuovere, nella scuola, un diffuso clima *democratico* (antiautoritario e antidogmatico). Il che è perseguibile a patto di offrire agli studenti, ai docenti e ai genitori forme di partecipazione *diretta* (assembleare) e *indiretta* (delegata) ai molteplici e complessi problemi di *gestione* della scuola. Per potere assicurare “carburante” e “velocità” alla locomotiva di traino (intitolata all’*Autonomia*) del treno dell’organizzazione scolastica, occorre coinvolgere e dare voce a tutti gli “attori” del teatro-scuola: agli studenti, agli insegnanti, ai genitori.

Un protagonismo possibile garantendo forme polivalenti di democrazia: *diretta*, dando il “megafono” in mano all’universo scolastico; *indiretta*, impegnando gli *organi delegati* di gestione (consigli di classe, di interclasse, di istituto, collegi dei docenti) a dare risposta democratica ai bisogni e alle domande espresse dagli studenti, dagli insegnanti, dai genitori.

(b) *I tempi*

Stile sperimentale significa empiricamente promuovere, nella scuola, un *modello orario* che sappia tenere conto vuoi del carico culturale prescritto dai *Programmi*, vuoi delle risorse formative offerte dal territorio in guisa di potenziali *aule didattiche decentrate*. Questo per dire che il *tempo-scuola* si fa valere da passaggio obbligato, da *punto-top* per chi intenda interrogarsi sulle cifre di “qualità” del *modello organizzativo* della scuola. Nel senso che la *durata* (corta, media, lunga) della giornata scolastica costituisce una *variabile cruciale* capace di agire da terreno sia di *liberazione*, sia di *corruzione*

culturale dell'allievo. È "tempo" di liberazione quando è in grado di fare emergere, rispettare e valorizzare le diversità (le storie-biografie-memorie "personali" dell'utenza scolastica: irriducibili a qualsivoglia cliché didattico); è "tempo" di corruzione quando si tramuta in strumento di manipolazione-omologazione intellettuale: quindi, di rinforzo e legittimazione delle "disuguaglianze" culturali di cui sono testimoni gli allievi.

Proprio perché la "luna" del tempo-scuola presenta una faccia "buona" (quando il tempo fa rima con liberazione) e una faccia "cattiva" (quando il tempo fa rima con istituzionalizzazione), l'autonomia ha il compito di rendere flessibile e modulare il monte-ore, declinandolo a seconda delle contropartite formative offerte dall'ambiente naturale e culturale extrascolastico (il paesaggio e la città). L'elastico del tempo va tirato verso il territorio (riducendo il monte-ore scolastico) quando l'ambiente esterno dispone di molteplici offerte formative in guisa di aule didattiche decentrate ("naturali": parchi, ecosistemi, et al.; "culturali": biblioteche, pinacoteche, mediateche, laboratori, ateliers, centri sportivi, et al.). A sua volta, l'elastico del tempo va tirato verso la scuola (aumentando il suo monte-ore) quando l'ambiente esterno non dispone di offerte formative in guisa di aule didattiche decentrate. Questa modellistica flessibile e modulare prende il nome di tempo lungo, il cui merito è quello di evitare la duplice polarizzazione del

tempo corto (antimeridiano) e del tempo pieno (tuttoscuola).

Il tempo lungo postula alcuni pomeriggi scolastici ed altri di day off (consumati nelle aule didattiche decentrate del territorio): la "quantificazione" dei tempi pomeridiani è subordinata (di qui la "modularità") alle contropartite formative dell'ambiente esterno alla scuola.

c) I luoghi

Stile sperimentale significa empiricamente "specializzare" gli spazi della scuola: nel nome della disciplinarietà, dell'unità didattica e dell'individualizzazione la classe; nel nome dell'interdisciplinarietà, del progetto didattico e della ricerca l'interclasse (gli ateliers, i laboratori, i centri di interesse).

Attenzione, però. Gli spazi dell'alfabetizzazione-socializzazione non si identificano con quelli della scuola, ma si allungano anche sui territori "naturali" e "sociali" esterni. Dunque, una scuola aperta-dentro (sul duplice versante didattico della classe-interclasse) e una scuola aperta-fuori (sul duplice versante didattico dell'ambiente naturale e dell'ambiente sociale: il ciuffo d'erba e il mattone, il paesaggio e la città).

In sintesi

Stile sperimentale significa sia di slargare le pareti della scuola sia di allungare sul fuori-scuola (nelle aule didattiche decentrate del territorio) i percorsi di conoscenza e di relazione del soggetto in età evolutiva.

Il che è perseguibile da una parte attraverso un uso poliedrico degli spazi, la pratica di ambienti multipli diversamente apparecchiati (per attività monocognitive, metacognitive e fantacognitive), un allestimento degli ambienti interni in guisa di ateliers-laboratori e degli spazi extrascolastici come occasione di esplorazione-scoperta, dall'altra parte attraverso dinamiche plurime di aggregazione-socializzazione degli allievi: coppia e minigruppo in classe, medio e grande gruppo in interclasse e nelle aule didattiche decentrate del territorio.

Tutto questo significa assicurare - come già si è detto - un assetto modulare (aperto, flessibile, elastico) agli spazi scolastici: attuabile con la strutturazione razionale delle zone di interclasse (spazi extraclasse) mediante angoli didattici, centri di interesse, laboratori, ateliers deputati a promuovere vuoi attività monotematiche (pittura, musica, gesto e mimo, lingua, logica, scienza e tecnica) vuoi attività multitematiche (il centro della famiglia, dei mestieri, dei negozi, dell'ambiente sociale e naturale, et al.).

Un uso modulare e articolato degli "spazi" mira non solo a promuovere competenze-padronanze-abilità cognitivo/creative, ma anche a favorire la miscelazione delle età, dei sessi, dei ceti, delle culture di cui spesso l'infanzia porta inconsapevolmente sulla pelle i "segni" della stereotipia, della diversità, dell'emarginazione. ■

(Continua da pagina 2)

ne: d'accordo, ma dicendo osservazione si vuol comunque significare che dalle pratiche dei team sarà bandita ogni volontà di giudizio sulle situazioni singole rilevate, che ci si prefigge di prendere atto delle direzioni operative in cui le scuole monitorate si sono avviate non, appunto, in una logica di giudizi da proferire ma di studio partecipe di quanto avviene, con l'intento di pervenire a una conoscenza complessiva del fenomeno innescato "sperimentazione dell'autonomia", funzionale anche, se non soprattutto, alle scelte che i decisori politici dovranno ancora assumere, prima di passare dalla fase transitoria alla normalità dell'autonomia, con il proposito che dovrebbe animare tutti - dagli operatori scolastici di base al ministro della pubblica istruzione - di far sì che l'attuale occasione fruttifichi davvero in termini di miglioramento sensibile del sistema scuola e non diventi, come troppe volte in passato è accaduto a innovazioni nelle quali molto si confidava, l'ennesima illusione stuprata dalla durezza di una realtà immodificabile. ■

di Paolo Senni e Anna Bonora
ricercatori IRRSAE Emilia
Romagna

Il monitoraggio come sostegno all'autonomia

un protocollo osservativo

Un modello già sperimentato di monitoraggio coniuga la tradizione sperimentalista della scuola media con una nuova identità dell'istituzione scolastica, all'insegna della valorizzazione delle differenze, della metodologia della ricerca-azione e del superamento dell'autoreferenzialità.

Nel numero 6 di novembre-dicembre 1996 di "Innovazione educativa" si dava conto del monitoraggio che il Servizio Ricerca e Sperimentazione dell'IRRSAE Er, in collaborazione con la Sovrintendenza Scolastica dell'Emilia Romagna, metteva in cantiere.

Le ragioni di tale monitoraggio e la natura dei "contratti" con le tre scuole sperimentali che stavano a monte venivano allora argomentati con la necessità di verificare gli esiti delle tre sperimentazioni di Tempo Flessibile Potenziato¹.

Flessibilità, bisogni dell'utenza, curricoli aperti, obbligatorio comune, obbligatorio facoltativo, gruppi opzionali, facoltativo, presenza, laboratorio, recupero metodologico, curricolare, extracurricolare sono solo alcuni dei virgulti che sono nati dall'unione della tradizione sperimentalista della scuola media ("Doposcuola", "Libera attività complementari", "Scuola integrate a pieno tempo", "Tempo Prolungato" e "Sperimentazione ex art. 3") con una concezione dell'istituto scolastico dinamica, centrata sulla ricerca, meno autoreferenziale e intesa come servi-

zio.

Per il gruppo interistituzionale Ispettorato - IRRSAE si è così presentata un'occasione con vari aspetti intimamente legati: l'aspetto non nuovo del *dovere* di verificare con tutti i mezzi a disposizione la funzionalità e la produttività dei modelli di *tempo flessibile* autorizzati come "sperimentazione" e gli aspetti più nuovi della *possibilità* di osservare un fenomeno dal suo nascere, dell'*assunzione della metodologia della Ricerca-Azione* come criterio di mediazione fra verifica e assistenza e della *volontarietà* dell'azione di monitoraggio, che ha trovato il suo suggello nel contratto "stipulato" fra IRRSAE e Ispettorato (e poi scuole impegnate) nel nome della ricerca e del rinnovamento dell'offerta formativa.

Il monitoraggio che allora veniva annunciato e così motivato oggi ormai è storia e ha fruttificato. Non solo dal punto di vista documentario², ma anche dal punto di vista del ruolo tecnico che l'IRRSAE Er ha potuto esercitare nei confronti della domanda di assistenza, nella fase della programmazione dei progetti di sperimentazione dell'autonomia, ex Decreto Ministeriale 251 del 1998.

Il monitoraggio ha prodotto anche un modello di intervento-assistenza a cavallo fra la valutazione esterna e l'autovalutazione, frutto dell'esperienza e dell'elaborazione dell'IRRSAE Er in fatto di valutazione qualitativa. Quella che segue è un primo formalizzazione del modello "relazionale" adottato; per una documentazione più completa con le testimonianze dal vivo, si rimanda al numero di Innovazione Educativa citato.

Nome del modello

Un monitoraggio di relazione

Scuole e anni in cui è stato attuato
Scuola Media A. Frank e Genocchi di Piacenza e Scuola Media Testoni-Fioravanti di Bologna; anni scolastici: 1996-97 e 1997-98.

Approccio e tipologia

"Su committenza" e "a contratto". Gli operatori esterni vengono "accettati" o "assunti":

- per facilitare una ricerca-azione su uno o più punti del sistema-istituto, giudicato/i critico/i, al fine di cercare nuovi punti di vista e assumere decisioni;
- per disporre di interlocutori che facilitino l'analisi e la comunicazione interna.

Il monitoraggio è richiesto, voluto sia dalla committenza, sia dagli attori dell'innovazione e concordato nelle sue modalità.

Parole - chiave

rispecchiamento, ascolto, autoanalisi, riflessione, valorizzazione delle differenze, comunicazione interna, assistenza-aiuto, ricerca-azione, contrattazione, condivisione, consenso, indicatori probabilistici, descrizione di processo.

Committenza

IRRSAE Er, Sovrintendenza scolastica regionale, le tre scuole a Tempo Flessibile Potenziato in sperimentazione.

Modello/i teorico/i di riferimento

Responsive evaluation (R. Stake)

- ricerca valutativa
- osservazione etnografica
- proposta Margiotta sulla "valutazione di sistema" con indicatori strutturali, condizionanti e funzionali in relazione a: insegnamenti, apprendimenti, processi formativi e *management scolastico*
- analisi di caso
- teoria dell'interpretazione o ermeneutica.

Nuovo modello, condensazione di modelli già sperimentati

Sintesi e adattamento di approcci e metodologie studiate ed elaborate da oltre dieci anni di esperienza valutativa IRRSAE (Sezione Scuola media di I grado IRRSAE ER, *Scheda sperimentale di valutazione per gli alunni della scuola media*, Clueb, Bologna, 1987; Giovannini, M. L. (a cura di), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Irrsae ER, Cappelli Editore, Bologna, 1988; Ansaloni, D. (a cura di), *Gli indicatori di qualità nei sistemi educativi*, Irrsae ER, Cappelli Editore, Bologna, 1990; Senni, P. (a cura di), *Il Tempo Prolungato in Emilia Romagna*, Irrsae Er, Clueb, Bologna, 1992; Senni, P., Fortini, F. (a cura di), *La sperimentazione della nuova scheda di valutazione nella scuola media*, Clueb, Bologna, 1993; Rabitti, G., *Alla scoperta della dimensione perduta - L'etnografia dell'educazione in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia*, Clueb, Bologna, 1994; Rabitti, G. (a cura di), *Valutazione dell'area di progetto per l'educazione ambientale*, Irrsae Er, M.P.I., Lega Ambiente, Bologna, 1995; Foschini, F., *Passato presente futuro della scuola media in Emilia Romagna*, IRRSAE Er, 1996).

Descrizione

fasi, tempi, momenti

- predisposizione a tavolino di un'ipotesi per un sistema di indicatori partendo dalla documentazione progettuale
- incontri nelle scuole non strutturati
- osservazioni naturalistiche *full immersion*
- gli osservatori esterni selezionano lo "specifico sperimentale"
- incontri nelle scuole semistrutturati
- osservazioni naturalistiche *full immersion*
- gli osservatori esterni traducono le osservazioni naturalistiche in "indicatori di processo" e li confrontano con l'ipotesi di indicatori di partenza
- interviste a tutti i protagonisti del sistema
- il gruppo di osservatori prepara una relazione descrittiva e valutativa che contratta con le scuole;

la decisione su ciò che si scrive nella relazione è un'operazione "politica" e, in quanto tale, va contrattata all'interno del gruppo degli osservatori esterni.

strategie e atteggiamenti

- tre visite all'anno
- allacciare un rapporto di collaborazione con colloqui e incontri: col dirigente, coi singoli insegnanti, coi consigli di classe, con allievi, con addetti di segreteria, con personale ausiliario, con genitori, con osservatori esterni privilegiati

- osservazione naturalistica

comunicazione

- separazione nei discorsi degli elementi personali da quelli istituzionali (aziendali)
- depurazione del clima di scambio comunicativo
- da una dialettica circolare chiusa ad una dialettica operativa-positiva aperta
- problematizzare la situazione
- interagire, se necessario, su problemi; non aver fretta di suggerire soluzioni

strumenti

- indicatori
- gruppo di osservatori esterni
- ascolto
- interazione fra osservatori esterni e attori dell'innovazione

procedure

- circoli di decantazione dei problemi
- rispecchiamento
- ipotizzare indicatori partendo sia dai progetti su carta, sia dalla descrizione della realtà

abilità richieste all'operatore

- ascoltare, mettersi in sintonia, non aver fretta di offrire direttive
- valorizzare le differenze e le posizioni minoritarie o individuali

prodotto e leggibilità

- decisioni di cambiamento
- descrizione il più possibile procedurale e individuale
- descrizione per emergenze positive e negative
- comparatività e generali come funzione della descrizione di processo
- storie che indicano rapporti, rela-

zioni che si traducono in "valutazioni di efficacia"

- indicatori di probabilità-qualità (ipotesi di correlazioni)
- individuazione di elementi costitutivi (es. del TFP: contenitore, contenuto, utenza, scelta, innovazione didattica, offerta formativa)
- famiglie di indicatori (esempio: contratto, organizzazione, consenso degli allievi, consenso degli insegnanti, competenze e strategie didattiche, comunicazione, interventi dell'amministrazione)
- sovrapposizione dei "profili" (degli elementi costitutivi) delle scuole.

Strumenti di verifica dell'impatto del monitoraggio:

- valutazioni soggettive dei protagonisti della innovazione
- richiesta della continuazione del monitoraggio
- valutazioni soggettive degli osservatori esterni
- utilizzo di indicatori (sperimentali da validare):
- affrontare un problema alla volta
- non farsi prendere dall'ansia
- costruttività dell'interazione interna (eliminazione della polemica sterile e del dedicarsi alle questioni non risolvibili)
- reperimento di soluzioni a costo zero
- buon clima nella scuola
- sviluppo della capacità progettuale
- non egocentrismo e accentramento del dirigente
- suddivisione dei carichi di lavoro

¹ Le tre scuole sono: Scuola Media Genocchi (ora Calvino) e Anna Frank di Piacenza e Scuola media Testoni-Fiorvanti di Bologna; la citazione è a pagina 26 del citato numero di "Innovazione Educativa".

² Bonora, A., Senni, P. (a cura di), *Autonomia flessibilità scelta del curricolo - Esperienze di Tempo Flessibile Potenziato in tre scuola medie dell'Emilia Romagna*, IRRSAE Er, Bologna, 1998, pagg. 366, esaurito; in corso di ristampa presso casa editrice Cappelli-Gem, Bologna.

di Gerardo Guccini
Ricercatore CIMES Bologna

Le trasformazioni del “teatro dei ragazzi”

La compenetrazione tra azione pedagogica e ricerca teatrale consente di ricercare, congiuntamente, i mezzi più idonei a stabilire relazioni interpersonali e interistituzionali autentiche e creative.

Ricerca teatrale e teatro ragazzi

Osservati dal punto di vista dei teatranti il teatro di ricerca e quello fatto con o per i ragazzi costituiscono due diverse applicazioni d'uno stesso ambito di produzione, circuitazione e concertazione culturale. Sono infatti le stesse persone e gli stessi organismi - Centri o associazioni - che si occupano in genere sia delle attività laboratoriali nelle scuole e delle produzioni spettacolari per i ragazzi, che dello sviluppo di quei singoli percorsi artistici che, nell'insieme, fondano il mondo della ricerca teatrale.

E quest'intreccio - e quasi unificazione - di funzioni si verifica in così tanti casi da sembrare una specie di norma non scritta o “legge naturale” del settore.

A dispetto delle norme legislative, che distinguono le attività della ricerca “pura” da quelle connesse alla scuola e al mondo dei ragazzi, si è affermato nei fatti un settore largamente unitario, caratterizzato da trasversalità operative e da una cultura composita che si sostanzia in opere e poetiche sotto la spinta di esigenze pratiche e artigiane.

In molti casi, chi fa ricerca riconosce nel lavoro teatrale fatto a contatto dei ragazzi una fase del proprio percorso o una parte delle proprie attività correnti o entrambe le

cose. D'altra parte, chi fa teatro con i ragazzi sa perfettamente che il suo agire consiste in una continua ricerca di mezzi che consentano di stabilire relazioni autentiche e creative e che, proprio per questo, una volta trovate si propagano nel mondo del teatro trovando feconde applicazioni un po' ovunque.

Dove finisce l'attività per i ragazzi e incomincia la ricerca? E, se la nozione di “confine” non è pertinente a questo intricato rapporto (come ci suggeriscono la poetica dell'infante della Societas Raffello Sanzio e il recente incorporamento alla compagnia di Ravenna Teatro di giovani attori provenienti dai laboratori scolastici), quali altri criteri di individuazione e analisi possiamo adottare?

Non è un problema retorico. L'adozione d'un modo di vedere pertinente a tale argomento è ora necessaria e, direi, irrinunciabile: se non traduciamo in linguaggio la problematica dei rapporti fra la ricerca e il teatro ragazzi, corriamo infatti il rischio di relegare in una dimensione esclusivamente personale la nozione della loro unita-

rietà, convalidando di riflesso la diffusa percezione secondo cui la ricerca appartiene alle urgenze dell'arte, e il teatro coi ragazzi alle necessità del sociale.

Non sempre è così e, soprattutto, non lo è *mai* nei casi significativi.

La società e il teatro si sovrappongono in costellazioni di eventi e modi comportamentali, dove è obiettivamente impossibile distinguere quanto pertiene all'una o all'altro.

Fra le dinamiche del sociale figurano infatti sia l'impulso a “rappresentare se stessi nella vita quotidiana” (Erving Goffman) sia il movimento - di senso opposto al primo - che innesta alla vita di tutti i giorni il lavoro attoriale su se stessi. Di qui, ad esempio, la recente nozione di “attore sociale” (Cristina Valenti), che registra il nuovo ordine di soggetti suscitato dal radicarsi del teatro nei “luoghi del disagio”(carceri, centri d'igiene mentale, comunità di recupero). E, d'altra parte, come è possibile escludere proprio il sociale dalle componenti intrinseche di un'arte, quale è il teatro, che scopre la propria identità nell'atto di rifondare e



controllare i modi comportamentali ed espressivi dell'umano?

Prima di esaminare i procedimenti e i valori comuni al teatro ragazzi e a quello di ricerca, debbo però precisare che con "ricerca" non intendo né una prassi determinata né quella generale tendenza che, succeduta alle avanguardie degli anni '60, portò l'attenzione sui principi permanenti del fare teatro. La "ricerca" cui si fa qui riferimento indica, nell'artista, la disponibilità ad affrontare creativamente il processo compositivo, vedendo in esso non già un mezzo di attuazione - e cioè la mera applicazioni di prassi indotte da tradizioni, scuole o Maestri - ma una realtà culturale e di vita modificabile, pulsante, dialetticamente intrecciata ai propri esiti, e perciò investita della stessa tensione espressiva che si è soliti attribuire all'opera. In questo senso, "ricerca" è quella dell'attore che, partito dall'assimilazione di un modello, perviene alla definizione d'una diversa realtà artistica. Ricerca è quella dell'artista che non riconoscendosi in nulla di ciò che lo precende trova in se stesso la sostanza antropomorfa, sensuale e, per così dire, caratteriale della propria arte (Carmelo Bene) o, di questa, il nudo paradigma (Grotowski). Ricerca è quella dell'interprete di forme codificate, che, nell'eseguirle, sperimenta il paziente controllo dell'energia, oppure procede al rinnovo dei modi tecnici. Ricerca, insomma, è sinonimo di vita e nuovo nel teatro. Alla luce di questa accezione, il teatro ragazzi non si configura in quanto realtà differenziata da confrontare ai modi d'un parallelo teatro di ricerca, ma come un contesto in cui rintracciare l'apparire e il trasformarsi (in senso istituzionale, organizzativo, procedurale) di pratiche informate a tale nozione.

Il caso italiano

In Italia, le attività teatrali svolte dalle scuole o nelle scuole sono realtà articolate e diffuse che, però,

non corrispondono ad una regolamentazione istituzionale.

Il che implica che il teatro non risulta dal sistema scolastico. Mentre nel caso della Francia o del Regno Unito è possibile spiegare la dinamica dei rapporti fra teatro e scuola partendo dalla descrizione del *ruolo istituzionale* che il primo occupa all'interno della seconda, in quello dell'Italia, non si può che ricorrere alla varietà dei singoli casi registrandone caratteri, tendenze, possibilità, ascendenze e derivazioni. E cioè, in una sola espressione, accertandone la dimensione storica, che risulta spesso illuminante proprio perché il teatro che si fa nella scuola italiana non è un luogo istituzionale ma l'esito degli incontri, vari e mutevoli, fra due realtà frastagliate e solcate da tensioni: la scuola e il teatro.

Lo svolgimento dei loro intrecci relazionali individua tre fasi storiche: la prima riguarda la fondazione d'un campo operativo (l'animazione) trasversale e comune tanto al nuovo teatro che alla scuola; la seconda è occupata dal consolidamento, anche in senso istituzionale, delle innovazioni culturali degli anni '60; la terza riguarda la "ripresa" dei modi culturali degli anni '60 e '70 - caratterizzati dalla compenetrazione fra azione pedagogica e ricerca teatrale - all'interno d'un sistema, ancor più che mutato, in fase di mutamento.

L'attuale istituzione scolastica, infatti, anziché esercitare (com'è tipico dei soggetti forti) un'azione di attrito nei riguardi dei fattori propulsivi e di trasformazione, richiede essa stessa di venire abitata da una cultura dinamica, dialettica, refrattaria all'uniformità delle



norme e capace di aderire alle esigenze delle situazioni particolari e dei singoli individui.

E in ciò trova un alleato e un modello proprio nel teatro e, più precisamente, nel teatro di ricerca, che è per sua natura una pratica anti-istituzionale (poiché orientata a divenire piuttosto che ad essere) ma disposta a coabitare con l'istituzione.

1968-1977

Utopie e ricerca

Il '68, anno di incrinature e svolte epocali, rinnovò i rapporti fra cultura e società e quindi anche quelli fra teatro e scuola. La contestazione, nata all'interno delle università con l'intento di sostituire al vecchio sistema di apprendimento - nozionistico e autoritario - un sapere che conosce per trasformare, divenne in breve globale, ma l'originario carattere di ribellione anti-accademica continuò ad agire sul piano della mentalità diffondendo a livello di massa quelli che erano stati i valori delle avanguardie storiche: rifiuto delle gerarchie (estetiche e sociali) e delle tradizioni, ideologizzazione del nuovo e svalutazione delle forme compiute rispetto ai motivi processuali, che, ben più delle prime, consento-

no di lavorare sull'umana verità dell'individuo mantenendone sostanzialmente intatte integrità e identità. Le straordinarie capacità ricettive di questa sensibilità - naturalmente bisognosa di modelli da contrapporre alla tradizione, alla norma, al passato - fecero sì che esperienze esistenziali e artistiche fino ad allora condotte in ambiti ristretti e con assoluto dispregio del successo e del mercato si videro investite d'una popolarità vastissima. Si pensi al Living o alla generazione di epigoni prodotta dal teatro di Grotowski. Anche l'animazione teatrale venne veicolata da questa stessa modalità di diffusione ben aldilà delle sue zone di maggiore radicamento amministrativo, che coincidono con la Torino del sindaco Novelli (1975-1985). A differenza della teatralità socialmente esplosiva del Living e di quella laboratoriale e centripeta di Grotowski - interessato a mutare l'individuo - l'animazione non fu un modello di Autore. Non ebbe un unico padre né caratteri unitari. Ma proprio la sua relativa impersonalità - accreditata dalla varietà delle esperienze-guida - contribuì alla diffusione del fenomeno, nel quale si vide un superamento delle concomitanti

crisi della scuola e del teatro.

Animazione e scuola

Alle spalle dell'animazione v'erano: sul versante scolastico, la pratica della drammatizzazione, le esperienze di singoli insegnanti - come Bruno Ciari e Mario Lodi - e di gruppi strutturati - come il Movimento di Cooperazione Educativa -; su quello teatrale, la messa in discussione del teatro da parte dei suoi esponenti più innovativi, che riuniti a Ivrea, nello storico convegno del 1967, misero a punto un documento aperto alle parallele istanze di integrazione dell'istituzione scolastica. In questo testo si diceva infatti che il nuovo teatro avrebbe dovuto rimediare "allo scollamento con la realtà del paese e della popolazione", "ispirarsi al quotidiano per ricavare modalità di espressione", eliminare "qualsiasi diaframma fra palcoscenico e platea" e approntare uno spazio laboratoriale "dove tutto deve essere ricomposto attraverso uno sperimentazione che riguardi: il gesto, l'oggetto, la struttura drammaturgica, il suono, lo spazio".¹

Le esperienze che, per prime, incominciarono a mettere in contatto le parallele tendenze della scuola e del teatro a rinnovarsi svuotandosi dei propri contenuti istituzionali si svolsero a partire dal '68.

In quell'anno, Franco Passatore esce dall'ambito teatrale per calarsi con un suo gruppo nella realtà scolastica dei ragazzi; il maestro elementare Remo Rostagno e la sua classe svolgono un processo di scrittura drammatica creativa sul loro paese; e un altro maestro,

Franco Sanfilippo, conduce con i bambi-

ni una esperienza di fabulazione teatrale collettiva che sfocia in un elaborato, *La città degli animali*, la cui realizzazione, per iniziativa del Teatro Stabile di Torino, viene affidata al Teatro del Sole di Carlo Formigoni. Poi, nel biennio 1969-1970, si svolge a Torino l'Esperienza di Decentramento alla quale, fra gli altri, partecipano Barbieri, Perissinotto e Scabia, che la descriverà in un libro che fece epoca: *Il teatro nello spazio degli scontri* (Roma, Bulzoni, 1973).

In questa fase il termine "animazione" non compare ancora. Il numero speciale di "Sipario" del 1970, interamente dedicato al movimento, parla di "teatro dei ragazzi", mettendo l'accento sulla preposizione "dei" per segnalare la contrapposizione con il "teatro per i ragazzi", visto come prolungamento dell'attività didattica tradizionale e prodotto della vecchia cultura. E, per l'appunto, *Il teatro dei ragazzi* si intitola la pubblicazione in cui Giuseppe Bartolucci, nel 1972, raccoglie i profili e gli scritti dei principali protagonisti di questa pratica creativa: Giuliano Scabia, Franco Passatore, Silvio Destefanis, Mafra Gagliardi, Loredana Perissinotto, Alfredo d'Aloiso, Remo Rostagno e Franco Sanfilippo. Bartolucci - che nel '67 era stato fra i firmatari del documento di Ivrea e l'anno seguente aveva pubblicato uno dei primi studi sulle poetiche del 'nuovo teatro' *La scrittura scenica* - riconosce e svolge criticamente le analogie culturali e pragmatiche che accomunavano i fenomeni del rinnovamento teatrale e il concomitante 'teatro dei ragazzi', individuando sia negli uni che nell'altro atteggiamenti e valori non solo affini, ma identici e tali, insomma, da motivare una possibile unità di ambito e categoria.

In uno stesso anno, il 1972, il "teatro dei ragazzi" si vide documentato dallo studio di Bartolucci e acquisì stabilmente una nuova denominazione che ne reimpostò





gli obiettivi. Il termine animazione deriva dal francese 'animation'. Parola che, nel divenire italiana, perse certi significati e altri ne accentuò finendo per definire un concetto completamente diverso da quello originale. Secondo quanto enunciato nel 1967 da Georges Béjean, animatore capo della Maison de la Culture di Grenoble, vi erano in Francia tre diversi modi di attuare i compiti informativi e formativi dell'animazione. Ad ognuno dei tre modi corrispondeva una precisa denominazione. L'*animazione classica* discuteva e illustrava realtà artistiche di già formalizzate ed esistenti: spettacoli, progetti culturali ecc. L'*animazione di ricerca* formava il pubblico, coltivandone i gusti e le esigenze. L'*animazione creatrice* sollecitava le risorse di ognuno.

In Italia, delle tre forme di animazione ipotizzate in Francia, si accettò solo la terza: l'animazione creatrice. La scelta indicava un'evidente sfiducia nei riguardi dei teatri che si esprimevano con opere formalizzate, fossero essi istituzionali o d'avanguardia, e partecipava alla reimpostazione in senso ideologico del concetto. Mentre per i francesi l'animazione, come osservò Gian Lorenzo Morteo, era "un modo nuovo (in grado di divenire anche creativo) di stabilire un rapporto con il teatro", in Italia, l'animazione divenne "un modo di mettere in causa il teatro. Di rifiutarlo (così come esi-

ste) ed, eventualmente, di riproporlo ex novo".²

La parola 'animazione non accompagnò il prodursi del fenomeno, e il suo conio coincise con la crisi della fase culturalmente propulsiva delle realtà designate. Il "folgorante successo della parola animazione" (G. L. Morteo) coincise con l'irrigidimento in senso ideologico delle problematiche aperte dal confronto fra scuola e teatro sotto il segno d'una comune ricerca di forme, linguaggi, contesti applicativi e modalità d'interazione.

Non solo: l'animazione, escludendo - a tutto favore di una concezione estremizzata della creatività - il prodursi di sapienze tecniche e formali, si mise nella condizione di non poter reagire al ritrarsi del clima politico e culturale che l'aveva generata.

Eppure, la diffusione dell'animazione portò alla fondazione di categorie e di aree operative, dove il teatro ragazzi e la ricerca si intrecciano e coesistono ai limiti dell'indistinguibilità. E ciò a causa di due fattori: in primo luogo, il laboratorio - inteso come momento antitetico alle necessità puramente funzionali della produzione - diviene il contesto operativo ideale per entrambe le tradizioni; inoltre, le scuole, gli enti locali e lo stato alimentano un mercato variegato e composito, che i teatranti tendono a praticare trasversalmente, vuoi per elezione, vuoi per necessità.

In Italia, la storia dei rapporti fra la

scuola e il teatro si svolge su due livelli, che presentano ritmi di sviluppo diversi quando non addirittura contrapposti. In quello dell'elaborazione teoretica e della produzione di pensiero, la rifondazione ideologica del concetto di animazione adagiò il dibattito nello schema d'una contrapposizione senza sbocchi fra ragioni ideali e prese di posizione critiche e predisposte anch'esse alla ripetitività. Diversamente, al livello dello sviluppo strutturale e del vivere civile, lo stesso fenomeno segnalò col suo diffondersi la disponibilità del sociale a modificarsi a misura delle esigenze e della sensibilità, che l'animazione stessa indicava con la sua accezione più esclusiva ed agguerrita.

1977- 1985

Sviluppo e afasia

L'animazione ha contribuito alla creazione di un ambito teatrale trasversale alla scuola e alla ricerca, suscitando nuove formazioni e mutando le compagnie già precedentemente dedite al pubblico dei ragazzi da organismi specializzati in teatri eclettici. Il numero delle iniziative, delle nuove formazioni e dei luoghi teatrali che queste gestiscono cresce ad un ritmo così sostenuto da originare una nuova categoria. Nel 1977 nasce infatti ufficialmente il nuovo Teatro Ragazzi. Molti dei gruppi afferenti provengono dall'animazione e, anche nel momento in cui tornano a produrre spettacoli, continuano a svolgere attività assieme ai ragazzi e iniziative interne alla scuola o rivolte al territorio.

L'animazione, che nella sua fase ideologizzata e di tendenza aveva occupato posizioni critiche ed antagoniste rispetto al precedente teatro per ragazzi e alla nozione di 'spettacolo' in quanto organismo formalizzato e autosufficiente, finì dunque per riformulare queste stesse pratiche e funzioni. Dall'animazione, il Teatro Ragazzi eredita l'attenzione prioritaria

rivolta al momento creativo, l'uso libero e fantastico degli oggetti e dei corpi degli attori, l'uso di materiali poveri e quotidiani e di un linguaggio sintetico ed essenziale. Inoltre eredita la convinzione che i percorsi fantastici propri dei bambini non possano e non debbano essere ingabbiati entro gli schemi logico - funzionali dell'adulto.

Per comprendere le modalità di questo decorso storico, che nel giro di pochi anni trasforma le utopie attraenti e suscitatrici dell'animazione di tendenza in un ambito esteso e radicato nel territorio, occorre tenere presente che le iniziative culturali non si sarebbero potute coagulare in un ambito trasversale al teatro e alla scuola se l'istituzione scolastica non avesse favorito la moltiplicazione e la circuitazione di esperienze.

Mi riferisco alla legge 477 del 1973, coi relativi decreti delegati 416 e 419, e alla legge 517 del 1977. Grazie alla prima "la scuola si è aperta alla società [...] ha sostituito, all'individualistico e autoritario rapporto docente-discente inteso come puro atto spirituale, una più avanzata e moderna concezione, non più scuolacentrica, ma proiettata all'esterno, al cosiddetto extra-scuola da cui attingere la linfa vitale per dare sostanza e concretezza all'esangue processo educativo"³. Con la seconda, poi, "collegialità, programmazione, mastery learning, interdisciplinarietà, team - teaching, unità didattica e percorsi curriculari sono entrati a far parte della [...] tematica scolastica (specialmente al livello della scuola dell'obbligo), accompagnati da un'apertura verso il territorio, la realtà socio-economica attraverso gli organi collegiali"⁴.

Le tessere della scacchiera su cui si giocano i rapporti fra teatro e scuola, si vengono così a completare definendo un contesto operativo e istituzionale che rimarrà pressoché immutato fino ai giorni nostri.

Riepiloghiamo

1) Nel '68, il teatro dei ragazzi di Scabia, Passatore, Rostagno esprime una teatralità fondata sull'attivazione di relazioni interpersonali e creative. Modalità che sintetizza due spinte dell'epoca: la tensione ad agire sul sociale e l'aspirazione a realizzare un teatro liberato dai vincoli degli apparati e delle forme.



2) Ideologizzate e trasformate in tendenza con il nome di animazione, le possibilità operative del teatro dei ragazzi si diffondono a macchia d'olio modificando gli orizzonti d'attesa degli insegnanti nei confronti delle proposte esterne (il cosiddetto extra-scuola) e creando un inedito settore di applicazioni professionali.

3) Nel corso degli anni '70 i teatranti rinnovano il Teatro Ragazzi e la scuola riconosce la necessità di aprirsi al territorio e di integrare la programmazione didattica con una progettazione eclettica e condotta con soggetti esterni.

Si tratta di mutamenti che tracciano le linee di sviluppo degli eventi successivi: tanto più la scuola si aprirà costituendosi luogo del teatro, quanto più l'ambito cresciuto a effetto di questa apertura si rafforzerà e articolerà in formazioni e percorsi, che praticano trasversalmente l'azione pedagogica, la ricerca artistica, l'intervento sociale e la formalizzazione scenica.

Al radicarsi dei rapporti fra scuola e teatro corrisponde però la crisi

della cultura spontaneistica e creativa che era stata all'origine del mutamento e che, in prospettiva, non riesce a scalfire i modelli estetici e operativi incarnati dal "teatro ufficiale".

Nella scuola degli anni '80, il teatro fatto, agito, rappresentato è quello che scaturisce all'interno delle classi dai rapporti fra insegnanti e allievi, mentre il teatro studiato e commentato come oggetto di cultura è quello delle compagnie professionali, che rappresentano testi d'autore. Fra l'uno e l'altro non sussisteva un rapporto diretto, ma una modalità relazionale. L'elevato rango culturale riconosciuto alle rappresentazioni della drammaturgia letteraria faceva infatti sì che queste si presentassero al mondo scolastico come un modello da imitare, riprendendone sia le ambizioni interpretative che le scansioni processuali: riduzione del testo, distribuzione delle parti, realizzazione delle scene, composizione delle musiche, piano registico eccetera.

Si tratta di abitudini ancora vivissime. Qui, però, è importante osservare che negli anni Ottanta la frequentazione critica degli spettacoli teatrali e l'allestimento dei testi letterari non costituivano soltanto una possibilità, ma erano l'espressione più evidente e rappresentativa del rapporto fra la scuola e i teatranti di professione.

1995 e oltre

Tra istituzionalizzazione e tradizione del moderno

Negli anni '90 il quadro cambia completamente. Ora il profilo professionale degli operatori teatrali che agiscono nelle scuole non è più in discussione e si configura come una realtà varia ma propositiva e dialettica, tale, insomma, da consentire il prodursi d'una teatralità a tutto tondo. Vi sono attori di mestiere che riportano nell'ambito scolastico gli esiti della autopedagogia attoriale propria della ricerca;

artisti che, nati a contatto del lavoro teatrale con i ragazzi, hanno acquisito capacità drammaturgiche o registiche largamente riconosciute; operatori che ricavano da esperienze e conoscenze teatrali di varia natura una creatività organica alle possibilità della scuola. Nell'insieme, la loro presenza è, se non istituzionalizzata, strutturale: presenta, infatti, caratteristiche ricorrenti e ben rilevate; coinvolge gli insegnanti e gli allievi secondo modalità di relazione diversificate, ma riconoscibili; trasmette alla scuola i valori e i retaggi della cultura teatrale al punto che la scuola stessa può pensarsi "come laboratorio capace di raccogliere sia l'eredità dell'animazione, sia le esperienze dell'avanguardia teatrale del Novecento"⁵.

Le ragioni del cambiamento sono molteplici: una però spicca fra le altre. Si tratta dell'aumento quantitativo della pratica teatrale delle scuole. È un fenomeno riscontrabile, oggetto di studi e ricognizioni statistiche e che, tuttavia, non fa che spostare la ricerca delle cause. Perché, infatti, singole scuole e provveditorati, provincie e comuni e anche lo stesso Ministero hanno preso a privilegiare, ognuno per proprio conto, con iniziative o progetti a ciò mirati, come il progetto ministeriale "Giovani 2000", la pratica del teatro e della creati-

vità collettiva?

Le motivazioni del Protocollo d'intesa del 1995 (col quale si è inteso riconoscere la "valenza educativa dell'approccio al teatro"; "assicurare [...] un livello di qualificazione europeo"; "approfondire la tradizione e sviluppare i nuovi valori creativi del teatro italiano"), spiegano l'adesione dei firmatari ad una situazione di fatto, non il sistema di isolate spinte e autonome determinazioni che l'ha prodotta. È probabile che gli insegnanti e i responsabili degli istituti scolastici si siano rivolti con movimento a sciame verso il teatro - e ciò senza che il teatro stesso si ponesse quale modello 'forte' - perché la pratica teatrale risultava vitale e necessaria al loro ambito disciplinare. E cioè: alla didattica scolastica.

Il teatro, secondo questa ipotesi, è dunque parte integrante delle strategie di sviluppo e mutamento con cui le scuole hanno reagito ai ritardi della riforma, facendo leva, a misura della proprie facoltà d'intervento, sul settore dell'extra-scuola.

Per la nuova didattica, che identifica l'atto di apprendere con un processo che modifica il modo di pensare, agire, sentire e ha per finalità "apprendere ad apprendere", il teatro è una specie di doppio materiale: una pratica che oggettiva gli snodi e i valori della formazione

rendendoli concretamente percepibili in veste di rapporti interpersonali, obiettivi da realizzare, azioni, lavoro. Il teatro 'rappresenta' quanto la didattica vuole: legittima le differenze, apprende ad apprendere; è esso stesso relazioni in atto, unione di corpo e mente, creatività continuata e necessità di esistere. Probabilmente, il principale requisito culturale dei teatranti che operano nella scuola è la capacità di liberare il teatro dalle convenzioni, dalle incrostazioni, dalla sovrastrutture lasciando che quanto è in esso essenziale agisca in questo contesto "puro" - e cioè non pre-determinato teatralmente - fino a ritrovare le vie d'una creatività necessaria.

Per capire le possibilità e l'identità della situazione attuale, occorre allargare il novero dei dati acquisiti e porsi il problema di *conoscere la quantità*.

È quanto l'IRRSAE dell'Emilia Romagna e il Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna hanno fatto nel corso dell'anno scolastico 1997-1998 e nell'ambito del Progetto Europeo Comenius TEATRE, svolgendo una ricerca avente per oggetto l'attività teatrale in tutte le scuole medie e medie superiori della regione. Le fasi e i risultati di questo lavoro tuttora in fase di realizzazione sono stati descritti in un articolo apparso su questa rivista, A. Bonora, G. Guccini, F. Fortini, *L'Europa per il teatro a scuola. Azioni di monitoraggio*, in "Innovazione educativa", A. XVIII (1998), n. 5; qui, mi limiterò a riportare le tipologie ricavate dai dati raccolti. Tipologie che descrivono una realtà promettente e fluida, in cui al riconoscimento debole e tardivo delle funzioni educative del teatro corrispondono, di fatto, collaborazioni elettive, pratiche di confine, parabole che solcano con un tracciato nitido e indifferente alle diversità di contesto il mondo della scuola e il teatro di ricerca



tout court.

Il teatro nelle scuole medie inferiori non è destinato necessariamente alla rappresentazione, viene svolto da classi intere nell'orario di lezione, persegue obiettivi didattici oltre che educativi. In questi casi, il compito dell'esperto consiste nell'educare all'esperienza del teatro, svolgendo laboratori talora autonomi, talaltra inquadrati in originali progetti formulati con la collaborazione dell'insegnante, talaltra ancora propedeutici allo spettacolo che, però, nell'ambito della scuola media inferiore, non si basa quasi mai su opere della letteratura drammatica e risulta dal montaggio di testi reperiti o composti dagli alunni. Il fatto che l'attività teatrale venga svolta da ogni singola classe stimola gli istituti a organizzare momenti di raccordo che possono essere di carattere puramente spettacolare (rassegne interne) oppure progettuale e, in tal caso, determinano l'attività delle classi predisponendone l'integrazione reciproca. Il teatro è vissuto, più che come un'arte o un nodo di abilità specifiche, come un modo di affrontare le dimensioni individuali e relazionali del proprio vissuto proiettandole verso la cono-

scenza di specifiche realtà culturali e sociali oppure di tecniche, che non sono necessariamente 'teatrali' e vengono in genere veicolate da percorsi pluridisciplinari coinvolgenti la musica, il disegno, vari lavori artigianali. Eppure, nonostante le finalità didattiche vengano di fatto rafforzate dalla collocazione temporale delle attività teatrali, la scuola media inferiore offre all'azione dei teatranti di professione - che afferiscono in genere alle strutture del Teatro Ragazzi - un contesto fluido che consente programmi di ampio respiro e una forte integrazione fra la cultura del teatro e quella degli insegnanti. In un certo senso: la marginalità che la scuola media inferiore attribuisce allo spettacolo da un lato fa sì che l'attività teatrale possa facilmente sfumare nell'acquisizione di tecniche 'altre' o nella ricerca didattica (su feste antiche, mestieri, tradizioni locali, fatti storici ecc.), dall'altro, però, stimola i teatranti a risalire all'elemento essenziale della loro pratica, che è *arte delle relazioni*.

Talvolta l'esperto svolge programmi pluriennali che, senza ricorrere alla rappresentazione spettacolare, stimolano la partecipazione e la

creatività degli alunni portandoli a compiere un lavoro su se stessi che è condizione e materia di qualsiasi teatralità possibile. Riprendo l'esempio della scuola di Medicina: primo anno lavoro sulla persona; secondo anno uso della voce; terzo anno realizzazione di una partitura fisica e sua presentazione alle altre terze della scuola. All'interno di queste attività laboratoriali, si sono inoltre svolte delle attività didattiche - ad esempio sul mito di Icaro.

A Medicina, l'attività dell'esperto è stata finanziata dapprima dal Comune e poi per metà dal Comune e per metà dai genitori che sono rimasti colpiti dall'iniziativa: "Ascoltiamo dai nostri figli cose che non conosciamo".

Ma per meglio valutare l'importanza dei professionisti in questo quadro generale, dove la progettazione ricade in genere sulle capacità inventive dei singoli insegnanti, occorrerebbe allargare le considerazioni ai corsi di aggiornamento, che vengono individuati dagli insegnanti come il momento più idoneo a rafforzare la loro preparazione teatrale.

L'esperienza delle superiori

Passiamo ora alla situazione del teatro nella scuola media superiore. Qui l'esperienza teatrale viene condotta da gruppi di alunni che appartengono a diverse classi e scelgono liberamente se farla o meno. Le attività si svolgono al di fuori delle ore di lezione e sono finalizzate allo spettacolo, che, a differenza di quanto avviene nella scuola media inferiore, è il perno attorno al quale ruota la teatralità scolastica. La presenza di esperti e professionisti è assai frequente. Talvolta la regia dello spettacolo viene realizzata dall'insegnante dopo che l'esperto ha condotto laboratori di preparazione di base. Talaltra, l'esperto viene assunto dall'istituzione scolastica allo scopo esclusivo di realizzare una rappresentazione spettacolare.



Esistono però anche casi di lavoro di équipe, in cui gli insegnanti e gli esperti conducono congiuntamente attività laboratoriali generalmente suddivise in tre fasi: 1) *training* e attività propedeutiche; 2) scelta del lavoro da rappresentare (scelta che può riguardare una tematica e non necessariamente un testo); 3) *performance* finale.

Un caso atipico, e proprio per questo stimolante, è quello del Conservatorio di Parma in cui tutte le possibili espressioni del teatro sono praticate all'interno delle normali ore curricolari.

In sintesi. Possiamo dire che i professionisti del teatro, nella scuola, svolgono due compiti distinti. L'uno si modella in funzione dello spettacolo. L'altro, più propria-

mente dialettico e "di relazione", è parte integrante di un lavoro di équipe che comprende insegnanti e studenti. Abbiamo allora progetti articolati e sostanzialmente unitari. Ma al di là delle scansioni tipologiche, le prestazioni dei teatranti di professione - quando sono veramente tali e non si limitano, come spesso accade, ad esercitare un mestiere prodotto dalle esigenze scolastiche - sfociano in situazioni di teatralità necessaria, preziose per chi le compie come per chi le conduce. ■

(1) AA. VV., *Elementi di discussione: Convegno per un nuovo teatro*, in *Teatro 2*, autunno-inverno 1967-'68, Fratelli Cafieri Editori.

(2) Gian Lorenzo Morteo, Intervento realizzato nel corso della tavola rotonda organizzato dalla "Compagnia dei burattini" di Torino, ora "Teatro dell'Angolo", maggio 1972. Pubblicato in *Scuolaviva*, anno VIII, n. 9, settembre 1972, pp. 22-24.

(3) Giovanni Lombardi, *Presentazione*, in *Quaderni di teatro*, Anno X (1987), n. 37, p. 11.

(4) *Ibidem*, pp. 11-12.

(5) Mafra Gagliardi, *Esperienze teatrali nella scuola italiana*, in AA. VV., *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, a cura di Claudio Bernardi e Benvenuto Cuminetti, Milano, EuresisEdizioni, 1998, p. 102.

Le illustrazioni di questo articolo sono tratte da *Emozioni da un'esperienza teatrale*, I.P.S.I.A. "C. Callegari" e I.P.S.S.C.T. "A. Olivetti" di Ravenna

Ospitiamo una nota informativa delle INSA (Istituti Nazionali delle Scienze Applicate), con preghiera di far pervenire queste informazioni ai Docenti dei licei.

I docenti interessati potranno rivolgersi direttamente a Laura Gandolfi o, per prendere visione del materiale informativo e previo appuntamento telefonico, al direttore editoriale di questa rivista.

Le INSA fanno parte delle «GRANDES ECOLES» d'ingegneri, cosiddette a ciclo integrato e formano il 10% degli ingegneri francesi. Come tutte le GRANDES ECOLES la selezione iniziale per accedere a queste strutture è molto rigida: ogni anno solo 1200 candidature sono accettate su una media di 10000 richieste, e di questi 1200 allievi, l'80% possiede un diploma di scuola superiore a indirizzo scientifico.

Di fronte all'apertura del Mercato Unico, agli sviluppi prevedibili della Comunità europea, di fronte alla crescente internazionalizzazione degli scambi tecnologici e commerciali, diventa imperativo formare degli ingegneri per i quali le frontiere non rappresentino più delle barriere invalicabili.

A questo scopo vogliamo creare degli ingegneri con tutte le caratteristiche necessarie a trovare lavoro (dopo il 1995, anno del termine degli studi per i primi allievi EURINSA, ognuno di loro ha trovato un impiego senza difficoltà). Lavorare come equipe internazionale, avvalendosi della conoscenza di tre lingue, una buona cultura umanistica e industriale, a fianco di un'ottima preparazione scientifica.

UNICA ESPERIENZA IN EUROPA, dal 1991 abbiamo scelto di far lavorare insieme i giovani aspiranti ingegneri del Vecchio Continente al termine dei loro studi superiori. A tale scopo è nato

EURINSA

che riunisce a tutt'oggi studenti di 19 Paesi, per 1/3 della Comunità Europea, per 1/3 dei Paesi dell'Est e per 1/3 Francesi.

EURINSA accoglie anche allievi italiani provenienti da differenti regioni.

Noi richiediamo ai candidati per l'anno accademico 1999-2000 un'eccellente preparazione nelle materie scientifiche e provvederemo a fornire loro la padronanza della lingua necessaria attraverso uno *stage* intensivo di francese che organizzeremo a partire dal mese di Agosto 1999 per 6 settimane.

Preghiamo tutti Voi Docenti di portare queste informazioni agli allievi dei Vostri Licei.

Laura Gandolfi - INSA - EURINSA Bât. 705 - 69621 Villeurbanne Cedex -
Tel. 00 33 4 72 43 84 72 o 00 33 6 08 26 33 67

di Anna Bonora, Franco Fortini,
Gerardo Guccini, Paolo Senni

Un modello di valutazione per il teatro

Sono praticabili forme valutative che, dalla valutazione dell'apprendimento, tendono a far emergere emozioni e percezioni soggettive dell'esperienza, per una più consapevole riflessione formativa sull'itinerario proposto.

La difficoltà di valutare

Assoluta importanza è stata riconosciuta, nel seminario sul teatro a scuola tenutosi a La Roche nell'autunno 1998, al modello di formazione proposto dallo staff di ricerca, in quanto il problema della valutazione di un'attività formativa per l'attività teatrale rimane una questione molto importante e, al tempo stesso, aperta perchè tocca aspetti che non sono riconducibili a contenuti prettamente cognitivi e perchè non esiste una tradizione in proposito. Anche nella scuola, quando l'insegnante fa teatro con i ragazzi, nel momento in cui deve valutare processi d'apprendimento e acquisizioni cognitive si trova in difficoltà e, in genere, come strumento di valutazione assume lo spettacolo con il pubblico e come indicatore la constatazione della buona riuscita della prova. La difficoltà di rendere ragione di processi apprenditivi e, in questo caso anche formativi, così complessi quali si ottengono con l'utilizzo di codici propri della comunicazione teatrale deriva sia dal fatto che essi presuppongono conoscenze di analisi pragmatiche del discorso, di linguistica testuale, di ermeneutica, delle varie semeiotiche, sia dal fatto che essi si basano sul rapporto con gli

altri che, a sua volta, implica partecipazione, capacità di decentamento del pensiero e di comunicazione emotiva. La zona delle pertinenze così vasta, un universo praticamente senza confini, fa immediatamente capire sia che non si può ridurre il teatro a scuola alla dimensione di una disciplina dal ruolo ancillare rispetto ad altre discipline cui si aggrega, sia che la valutazione dell'attività di apprendimento e di formazione dovrebbe rispecchiare la complessità dei processi cui si riferisce.

Pare pertanto opportuno raccogliere alcune brevi riflessioni sull'argomento, al momento sul versante della valutazione di attività di formazione per insegnanti, date le caratteristiche del progetto, nell'intento di fornire testimonianza di una modalità ancora delineata in modo sperimentale e di sollecitare sull'argomento altre riflessioni.

Un esempio di valutazione formativa da sperimentare

A La Roche si è voluto sperimentare un modello di *valutazione di riflessione formativa* "calda", che presentasse caratteri di dinamicità e riflessione di gruppo e che dal gioco di specchi delle riflessioni di ognuno e di tutti trovasse, infine, sponde di coerenza ed esiti di decisionalità concreta. Si è sperimentato un modello che ha legato la valutazione dell'evento di formazione espresso nelle forme del linguaggio teatrale in quanto tale, alla valutazione della sua efficacia formativa.

Si è pertanto deciso l'allontanamento da una modalità di approccio, in precedenza praticata, caratterizzata dal ricorso a *griglie* stilate unicamente sugli aspetti più vistosi del lavoro di formazione, riguardanti: la comprensibilità dei

contenuti, la loro praticabilità e la qualità delle condizioni organizzative. Infatti ci si era già accorti che quando, a ridosso dei momenti di atelier di operatività concreta, si ritagliavano spazi di valutazione spontanea ed immediata, le indicazioni sul vissuto e l'appreso risultavano produttive ed efficaci anche per future progettualità.

Proprio la coscienza dell'importanza di far emergere le emozioni e le percezioni soggettive dell'esperienza ha fatto dilatare i tempi dedicati all'atto della valutazione delle *performances*: ben cinque ore, un intero pomeriggio. Si è trattato di una dilatazione temporale all'atto della riflessione valutativa per offrire spazi di tempo e considerazione alle riflessioni personali ad alta voce di ogni partecipante, ma anche per rimarcare al gruppo l'importanza del processo valutativo come atto sostanziale.

Come in una qualsiasi seduta di lavoro di gruppo erano stati condivisi dei criteri di analisi e degli spunti di osservazione. L'intenzione era di servirsi dei seguenti indicatori, anche se in modo non rigido ed esclusivo:

- comprensibilità di contenuti e stimoli
- coerenza di proposizione degli stessi
- ritmo degli interventi informativi
- qualità degli spazi formativi di tipo tecnico
- qualità degli spazi di elaborazione e creatività personale e di gruppo
- qualità degli spazi d'ascolto e di riflessione
- emozionalità esperita
- eventuali disagi
- obiettivi
- grado di spendibilità dell'esperienza
- ipotesi di riproposizione didattica.

Le caratteristiche del modello "caldo" di *valutazione di riflessione formativa* sono state:

- il fatto che avvenisse subito dopo l'evento
- il fatto che i "valutatori" avessero ancora ben presenti o provassero ancora le emozioni trasmesse
- il fatto che non ci fossero limiti di tempo alla possibilità per tutti di esprimersi
- il fatto che fossero stati condivisi degli indicatori, anche se non rigidi
- il fatto che la riflessione avvenisse con le modalità del lavoro di gruppo non strutturato gerarchicamente
- il fatto che fosse inserito in un *trend* di lavoro che prevedeva una

immediata programmazione o riprogrammazione dell'itinerario

- il fatto che presupponesse l'utilizzo di una struttura spaziale favorevole alla relazione di gruppo con l'utilizzo del cerchio e il ricorso a modalità comunicative con carattere di immediatezza e spontaneità.

Il livello di gradimento mostrato dagli insegnanti a La Roche per tale modalità di lavoro valutativo è stato molto alto e ha permesso al gruppo tecnico di confermare le ipotesi di lavoro rivelatesi giuste e modificare quelle incoerenti. Per esempio le riflessioni hanno fornito le seguenti conferme:

- l'importanza di far vivere all'insegnante il percorso con altri colleghi prima di realizzarlo con i ragazzi,
- il percorso di formazione deve unire ampi spazi di pratica a momenti di riflessione teorica,
- l'importanza di vivere spazi di valutazione "calda", che confermerebbero la possibilità di far individuare ai partecipanti gli obiettivi seminariali così da uscire da schemi personali parziali o errati, far riflettere sulle diverse modalità di lavoro, su come la condivisione di medesimi obiettivi leghino approcci diversi e su ciò che può servire agli alunni.

PROGETTO COMENIUS 3.2 T.E.A.T.R.E. - ANCORA UN INCONTRO PER IL TEATRO A SCUOLA

Resoconto della riunione di La Roche sur Yon

di A. Bonora, G. Guccini, F. Fortini

Si è tenuto a La Roche sur Yon un importante incontro transnazionale sul tema del teatro a scuola nell'ambito del progetto Comenius 3.2, di cui si è detto nella rivista *Innovazione Educativa* n. 5 (settembre-ottobre 1998). Tale riunione rappresentava infatti una fase cruciale del progetto di formazione continua per gli insegnanti sul tema del teatro a scuola perchè si doveva tarare, su un gruppo di insegnanti francesi (che non conoscevano altra lingua se non la propria), l'ipotesi di un percorso di formazione, elaborato nelle fasi precedenti, che presentasse contenuti accessibili a tutti, indipendentemente dal medium linguistico. La riunione di la Roche ha avuto il compito, dunque, di prova decisiva, di sintesi: una riunione-test per mettere a punto un modello di formazione attivo e significativo da proporre nel novembre del 1999, in uno stage finale rivolto ad insegnanti provenienti da tutta Europa, a Bellaria.

La riunione ha avuto la durata di alcuni giorni nei quali il lavoro è stato così scandito:

- *prima giornata*: lavoro, tra esperti, di preparazione del percorso di formazione con selezione accurata degli obiettivi, dei contenuti-stimoli, delle metodologie e della scansione organizzativa;
- *seconda giornata*: lavoro di formazione con gli insegnanti (prima fase); lavoro di valutazione interattiva (seconda fase); visione di spettacoli teatrali per la scuola e lavoro di riflessione di gruppo (terza fase);
- *terza giornata*: lavoro di esperti con analisi globale ed attività di progettualità.

Nella prima giornata, in particolare, il gruppo di ricerca ha perfezionato le ipotesi di intervento, la scansione temporale di proposizione degli interventi esperti, l'accessibilità semantica dei contenuti testuali e le modalità per una loro proposizione coerente e significativa.

Nel secondo giorno, nel teatro all'italiana di La Roche, s'è tenuta la prova-formazione su trenta insegnanti formatori di teatro a scuola provenienti dai paesi della Loire; partecipavano, inoltre, come osservatori, ispettori francesi e tunisini, oltre a personalità teatrali della regione.

L'intervento di formazione sperimentato in quell'occasione ha avuto un grande impatto emotivo e cognitivo sia sugli insegnanti sia sugli osservatori-valutatori.

Come già s'è detto, l'azione formativa si basava sull'intreccio di tre componenti: una forte dimensione di operatività agita, una seconda di etero ed autoanalisi, la terza di riflessione su operatività esterne.

Si possono anticipare alcune considerazioni sul modello di formazione provato a La Roche (che sarà oggetto di un apposito approfondimento e riflessione teorica), nel senso che esso si è venuto costituendo sui seguenti elementi:

- intreccio forte tra artista ed insegnante,
- strumenti e contenuti presentati ad un livello di praticabilità e di operatività concrete,
- utilizzo di una storia come sfondo emotivo,
- momenti di lavoro cooperativo a caratura creativa,
- strumenti e contenuti facilmente comprensibili,
- momenti di risonanza riflessiva e scandaglio degli obiettivi perseguiti per una corretta valutazione del percorso di formazione.

Concludendo, si può senz'altro affermare che l'esperienza di La Roche è stata importante. Tutti, insegnanti esperti osservatori, hanno avvertito il cammino proposto con le sue fasi di operatività saldamente intrecciate con tappe di riflessione teorica come un "qualcosa di nuovo". Tutti infatti hanno espresso una valutazione positiva su quanto da loro vissuto. ■

di Anna Bonora e Mauro
Cervellati - ricercatori IRRSAE
Emilia Romagna

Elogio della formazione “in concretezza”

Recenti e autorevoli studi scientifici sul rapporto mente-cervello autorizzano la scuola a realizzare sempre più, attraverso progetti laboratoriali, valide esperienze del concreto.

Il cervello e la mente

I moderni studi neurobiologici ci hanno dimostrato che il nostro cervello è dotato di plasticità neuronale e che, grazie a questa, supplisce, per esempio, alla perdita di una percentuale di cellule cerebrali. Infatti le cellule residue sono dotate della proprietà di compensare la diminuzione numerica aumentando le proprie ramificazioni e utilizzando circuiti neuronali alternativi. Gli scienziati, insomma, asseriscono che il cervello se perde o non ha alcune prerogative, le sostituisce con altre che in parte compensano e/o superano quelle perdute.¹

Il problema della conoscenza del rapporto tra cervello e mente rimane, tuttavia, ancora solo una speranza.

Dice R. Levi Montalcini: “La speranza di penetrare nei reconditi meandri del sistema nervoso e in base a questi di elucidare i rapporti che intercorrono tra le funzioni cerebrali e mentali incoraggiò un numero sempre maggiore di esperti provenienti da altri campi e la messa in opera di nuove strategie basate sulla stretta collaborazione di ricercatori specializzati in differenti campi di ricerca...”²

I risultati di queste ricerche pur

non chiarendo “il mistero del binomio cervello-mente”³ ci hanno fornito indicazioni sui processi che hanno luogo nel cervello nell’elaborazione delle attività cognitive che sono alla base del fenomeno mente.

G. M. Edelman,⁴ per esempio, ci presenta un’affascinante teoria biologica della mente, da lui definita “darwinismo neuronale”; cioè, il sistema nervoso classificherebbe e categorizzerebbe l’intera esperienza della vita attraverso una selezione “somatica” (darwiniana). Tale selezione sarebbe simile a quella che si è verificata negli organismi nel corso di milioni di anni, ma avverrebbe sulla base di quanto ha luogo all’interno del cervello di ogni individuo nell’arco della vita. Inoltre essa avverrebbe in due modi e in due tempi: il primo, nel corso dello sviluppo fetale, creerebbe uno schema unico di rete neuronale; il secondo, durante l’esperienza postnatale. L’esperienza attiva, infatti, selezionerebbe o scolpirebbe un nuovo schema di gruppi neuronali dal collegamento più complesso.

Dunque il cervello, la mente e il comportamento sarebbero intimamente collegati; il mondo non sarebbe architettato come appare nella nostra percezione degli oggetti, in quanto dobbiamo crearli a mezzo delle nostre categorizzazioni.

La percezione sarebbe un atto creativo e a livello neurologico si rafforzerebbero selettivamente le mappe corrispondenti alle percezioni utili ed efficaci a costruire la realtà. “La generalizzazione percettiva non è statica bensì dinamica e dipende dall’orchestrazione attiva e incessante di innumerevoli dettagli, grazie all’enorme numero di collegamenti tra le varie mappe tramite centinaia di milioni di

fibre”.

Le innumerevoli mappe costruite dal nostro cervello non solo si completerebbero a vicenda a livello percettivo, ma verrebbero costruite a livelli sempre più alti; il cervello realizzerebbe cioè mappe delle proprie mappe.

La costruzione di mappe percettive segnerebbe l’inizio dello sviluppo psichico, precedendo quello della coscienza e della mente e la formazione di concetti.

Lo sviluppo evolutivo del linguaggio e dei simboli degli scambi culturali porterebbe al raggiungimento della coscienza di sé, sviluppando la coscienza superiore, che ci permette di riflettere, di analizzare i nostri sentimenti, di attingere alla cultura e alla storia, di raggiungere un nuovo ordine evolutivo e mentale.

Gli studi più recenti ci confermano dunque l’immensa complessità strutturale e l’individualità biologica del cervello umano.

I semplici non sono selvaggi né bambini

Esisterebbero dunque qualità della mente diverse. E in un “semplice”, in un ritardato mentale quali possono essere preservate o addirittura potenziate?

Questo problema se lo pone Sacks in una delle sue affascinanti biografie cliniche⁵, quando parla e riflette di Rebecca, diciannovenne ragazza ritardata, con menomazioni neurologiche vistose “..aveva un gran numero di aprassie e agnosie, una quantità di impedimenti e incapacità psicomotorii... non sapeva orizzontarsi, non riusciva ad aprire le porte.. andava in giro coi vestiti infilati alla rovescia. presentava limiti di schematizzazione intellettuale e di concettualizzazione pari (secondo i criteri di

Piaget) a quelli di un bambino di otto anni...aveva un'abilità isolata, un talento bizzarro per il linguaggio....capiva ed usava metafore bibliche... timidissima e schiva, ben consapevole di essere da sempre ridicola e grottesca".

Sottoposta a test neurologici e psicologici, Rebecca aveva ottenuto punteggi bassissimi e non aveva raggiunto alcun risultato dalla frequenza di iniziative di sviluppo cognitivo e ambientale. In situazioni d'apprendimento diverse, tuttavia, sapeva capire ed esprimersi in modo completo come quando raccontava storie della Bibbia, pregava salmi, danzava balli o partecipava ad azioni teatrali.

La concretezza: qualità della mente dei semplici

Le pagine di Sacks ci donano, dunque, riflessioni sul perchè modalità formali d'intervento possano sgretolare invece di ricomporre soggetti con disabilità apprenditive e sulle qualità che un'azione d'insegnamento deve possedere.

I semplici possono, con le loro capacità di apprendimento concreto e simbolico in tutto e per tutto pari a quelle di un qualsiasi individuo normale, trovare spazi di motivazione e di apprendimento.

"Rebecca", ci dice Sacks, "aveva bisogno che il mondo le venisse riproposto in immagini verbali, in parole, e non sembrava avere difficoltà a seguire le metafore e i simboli di poesie anche molto profonde, cosa che contrastava nettamente con la sua incapacità di intendere semplici frasi o istruzioni".

Un bambino capisce la Bibbia assai prima di Euclide

Sacks pensa che le qualità della mente siano due e, a suo avviso, corrisponderebbero a due modi di pensiero, o di organizzazione, o di essere, affatto diversi: il primo consisterebbe nella capacità di individuare schemi e risolvere problemi, il secondo nell'abilità di percepire la realtà contestuale e

interiore secondo modalità di coerenza e compostezza.

Anche Bruner ha affermato l'esistenza di due forme diversissime e separate, del pensiero e della mente, la *paradigmatica* e la *narrativa*, entrambe ugualmente naturali ed innate nella mente umana nel suo sviluppo, consistente la prima nella capacità di comprendere concetti generali e paradigmi, la seconda nella facoltà di capire argomenti complessi se presentati sotto forma di storie e di azioni rappresentate. Ma quella narrativa verrebbe prima ed avrebbe una sorta di "priorità spirituale". I bambini, infatti, amano e chiedono storie e sono in grado di capire argomenti complessi se presentati sotto forma di storie o incarnate nell'azione.⁶

"E' questo potere narrativo o simbolico che dà un senso del mondo - una realtà concreta racchiusa nella forma immaginativa del simbolo e della storia - quando il pensiero astratto non può fornire assolutamente nulla. Un bambino capisce la Bibbia assai prima di Euclide. Non perchè la Bibbia sia più semplice (si potrebbe anzi sostenere il contrario), ma perchè è strutturata per simboli e narrazioni."⁷

Un modo narrativo per integrare

Sacks ci ricorda infatti come anche in presenza di un danno cerebrale ci sia la conservazione del concreto, con la conseguente conservazione della personalità, identità, umanità essenziali, dell'essere con emozioni e immaginazioni assolutamente intatte.

In certe occasioni i "semplici" ci appaiono infatti come soggetti completi, ricomposti, capaci di percepire il mondo reale - il mondo della natura e dell'immaginazione - come un tutto coerente, intellegibile, poetico. Solo quando le situazioni apprenditive invocano capacità d'individuare schemi e risolvere problemi essi si rivelano così minorati, così disastrosamente carenti.

Ma tutti riescono ad usare *un modo narrativo o drammatico* per apprendere e ricomporre in un mondo coerente nuove acquisizioni; l'apprendimento può venire esperito come realtà concreta attraverso i linguaggi verbali, iconici, gestuali.

E allora, in presenza di disabilità, il principio ricompattatore non può essere un principio schematico, un principio che fa leva su astrazioni progressive, ma un qualcosa che tocca la mente come il cuore. E questo principio consisterebbe proprio nella *concretezza*.

Alla riscoperta della dimensione concreta nelle discipline

Ogni abilità che viene compresa ed incarnata in un ambito disciplinare può e deve trovare sempre spazi di concretezza, spazi di integrità e di integrazione, in cui calare azioni di insegnamento ed apprendimento.

Il percorso di conoscenza deve assumere anche oggi come ieri scansioni e sapori di percorso iniziatico, le cui tappe, progressivamente più astratte, mantengano il concreto per il raggiungimento di abilità previste.

Non è cosa semplice ripensare a cammini di concretezza negli ambiti disciplinari utilizzando i linguaggi narratologici, drammatici; non solo perchè "...il concreto può aprire certe porte e può anche chiuderle... essere l'accesso alla sensibilità, all'immaginazione, alla profondità,... diventare veicolo di mistero, di bellezza e di profondità,... condurre alle emozioni, all'immaginazione, allo spirito,... ad assorbire sentimento e significato forse più di qualsiasi concezione astratta... pronto a passare nella dimensione estetica, drammatica, comica, simbolica, nel vasto e profondo mondo dell'arte e dello spirito", ma perchè significa alla fin fine fare un capovolgimento totale nella didattica disciplinare, cioè *rivoluzionare un'organizzazione didattica e metodologica* che aveva nella classe chiusa, nella

lezione frontale, nei contenuti da leggersi e ripetersi per proprio conto i suoi punti di forza.

Nella scuola e nel mondo scientifico la concretezza era spesso considerata come un qualcosa di represso, di indegno d'attenzione, d'incoerente; la gloria dell'uomo e degli studi è affidata tutta nella facoltà di astrazione e di categorizzazione, essendo le facoltà astratto-categoriali o di pensiero proporzionale quelle per eccellenza considerate degne di faticosi perseguimenti.

Il concreto, invece, è fondamentale, perchè è ciò che rende la realtà reale, viva, personale, significativa. D'altronde i semplici (si accetta in pieno la felice nomina di Sacks per coloro che non hanno facoltà di apprendimento astratte) non hanno mai conosciuto l'astratto, "non ne sono mai stati sedotti", ma hanno sempre vissuto la realtà in modo diretto e immediato, con un'intensità elementare e, a volte, sovrachiantante.

Visto dunque che la scuola e la scienza classiche si disinteressano del concreto, *ci vogliono una scienza e una scuola romantica e insegnanti romantici*, coraggiosi esploratori degli straordinari poteri del concreto.

Il laboratorio come scienza romantica

L'esperienza del concreto nella scuola si attua soprattutto, ma non solo, in una dimensione laboratoriale o atelieristica e ha come punti di forza: un'organizzazione didattica e metodologica flessibili, classi aperte, gruppi di interesse, livelli di approfondimento diversi per ogni abilità perseguita.

Il laboratorio è, per eccellenza, come dice F. Frabboni, il "teatro della ricerca... dell'investigazione-scoperta di saperi *inediti* di natura metacognitiva e fantacognitiva"⁸ e proprio in una dimensione di flessibilità didattica e di concreto agire delle abilità disciplinari si pone

come spazio culturale e sociale in cui sostanziare occasioni di ricomposizione dell'identità apprenditiva di un disabile. Importante è che vi facciano comparsa non test che scoprono ed evidenzino i deficit ma stimoli e contenuti dove le capacità emozionali, narrative e simboliche siano sollecitate e sviluppate con vigore ed esuberanza e dove nessuno si senta violato.

Il progetto formatori trainer H dell'IRRSE ER

Ecco perchè il laboratorio è stato visto, nel nostro percorso di formazione di venticinque formatori-trainer (1997-98), come strumento principale di lavoro.

E la ricerca di una dimensione concreta dei saperi e la conoscenza della storia delle abilità insegnate sono state i momenti forti dell'azione formativa.

Alcune riflessioni finali ci vengono da lunghi anni di pratica laboratoriale fatta con alunni e docenti su temi quali scrittura, lettura, teatro, metodi attivi.

Ma un laboratorio come?

Il termine "laboratorio" ha in sé significati molteplici su cui forse val la pena di spendere parole; alcuni, per esempio, si riferiscono a sue *caratteristiche generiche*:

- un fare attivo: il fare, il discutere, l'interpretare col corpo e con la voce, il narrare sono i "fare" privilegiati
- un fare ordinato: ogni seduta ha obiettivi precisi, si deve uscire con l'impressione di aver lavorato sodo ma con un senso
- un fare cooperativo: l'apprendimento trova spazi di esistenza se trova nel gruppo linfa di motivazione, di consonanza emotiva e di protagonismo corale
- un fare con emozione: l'intelligenza delle emozioni cerca percorsi sempre nuovi: dalle emozioni che corrono lungo i racconti a quelle che si sprigiona-

no dai silenzi d'ascolto; lo spazio atelieristico è lo spazio in cui s'impara a non averne paura, a cavalcarle.

Altri a sue *vocazioni*:

- di organizzazione modulare (coerenza e coesione degli stimoli e contenuti offerti)
- di ritmica (fasi ben distinte: un inizio di stimolazione, una fase operativa, una conclusione).

Infine a suoi *bisogni* di qualità artigianale:

- qualità del lavoro docente (capacità di *reverie*, osservazione, ascolto, cura dei contenuti, sapienza organizzativa, di riscrittura vocale, di enunciazione, di ricerca, di documentazione)
- qualità di stimoli (curati, molteplici, calibrati, di consonanza e di coerenza agli schemi mnestici ed emotivi del gruppo)
- qualità di spazi (spazi di relazione, di identità, di protagonismo, di rispecchiamento)

E' dunque quella del laboratorio una scienza romantica, una scienza che unisce, intreccia, simbiosi tratti di conoscenza a sentimenti, ascolti, immaginazioni. A chi la possiede spetta la gloria della gioia di alunni felici, anche dei semplici di cuore e di mente.

1 R. Levi Montalcini, *L'asso nella manica a brandelli*, Baldini & Castoldi, 1998

2 R. Levi Montalcini, *idem*, p.30-31

3 R. Levi Montalcini, *idem*, p.55

4 G. M. Edelman, *Il presente ricorda*, Rizzoli, Milano 1991

5 O. Sacks, *L'uomo che scambiò la moglie per un cappello*, Milano, Adelphi

6 J. Bruner, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992

7 O. Sacks, *op.cit.*, p.243

8 F. Frabboni, *L'educazione linguistica tra Nuovi Programmi e qualità del fare-scuola*, in *Quaderno n° 29*, I.R.R.S.A.E PUGLIA, Bari, 1996

In tema di dislessie casi clinici *

di *Ciro Ruggerini*
Clinica Psichiatrica Università di
Modena
(Dir. Prof. G.P. Guaraldi)

Medici, psicologi e insegnanti possono proficuamente collaborare nella precoce individuazione e descrizione delle dislessie infantili, allo scopo di formulare efficaci programmi d'intervento nel riconoscimento delle rispettive professionalità.

La possibilità di presentare e discutere di *casi clinici* è, per me, molto interessante. Ho cominciato a conoscere e a studiare i problemi dei bambini con *dislessia* nel 1978¹; continuo a ricevere bambini con questo problema e continuo ad avere la sensazione molto netta che quasi ogni storia può "insegnare molto" - cioè darci informazioni da cui altri bambini con lo stesso problema possono trarre giovamento.

Ho dovuto scegliere, per questa occasione, alcuni casi. È ovvio sottolineare che quando si tratta di scegliere da un archivio "alcuni casi" la scelta non è casuale ma è guidata da una tesi o, se si vuole, da una serie di concezioni che si ritengono importanti.

Vorrei, così, cominciare descrivendo brevemente il quadro di riferimento concettuale all'interno del quale collocherò i casi:

a. Lo specialista che si confronta con il problema della Dislessia ha innanzitutto il compito di "fare una diagnosi". Vi sono diversi tipi di diagnosi per i problemi dei bambini con Disturbo di Apprendimento:

- una diagnosi che serve per identificare il problema,
- una diagnosi che serve per valutare le cause del problema - eziologica,
- una diagnosi che serve per descrivere in che modo il processo di lettura e scrittura è alterato - funzionale,
- una diagnosi che serve per prescrivere con razionalità un trattamento specifico - prescrittiva -
- una diagnosi che serve per fare una prognosi del disturbo - prognostica,

Ciò che è utile al bambino con Dislessia è l'insieme di queste diagnosi che dovrebbe chiamarsi "formulazione diagnostica"².

Le difficoltà di apprendimento della lettura e scrittura presentano una notevole eterogeneità clinica che si esprime nella gravità - cioè nell'intensità della disfunzione -, nella persistenza nel tempo e nella eziologia. Ognuna di queste dimensioni ha una variabilità che si esprime lungo un continuum che è compreso tra polarità estreme.

Per descrivere questa eterogeneità il clinico ha bisogno di utilizzare dei sistemi diagnostici di classificazione che rispondano a precisi criteri di "validità" - di validazione "interna" ed "esterna" - criteri che cominciano ad essere precisati dalla letteratura internazionale³.

A partire dal 1990 il nostro gruppo di lavoro ha iniziato l'utilizzazione del sistema diagnostico di Elena Boder⁴ - introdotto nel nostro paese dal dott. Chiarenza⁵: gli studi sulla applicazione hanno riguardato oltre alla messa a punto - nella lingua italiana - della carta di flusso diagnostico⁶, la valutazione del *coverage*, della validità

interna ed esterna^{7 8} e la sperimentazione della utilità di questo sistema in una gestione interdisciplinare delle difficoltà dei bambini⁹. La sintesi dei risultati dei diversi lavori indica che questo sistema ha una validità concorrente con altri sistemi diagnostici elevata ed è molto efficiente nel descrivere la eterogeneità delle difficoltà: indica con precisione le dimensioni della inefficienza nella lettura e scrittura ed indica in quale modo i processi di lettura e scrittura sono ostacolati.

In particolare le prove di lettura e scrittura di questo sistema diagnostico permettono di identificare:

- pattern di lettura e scrittura NORMALE: è caratterizzato da una buona efficienza nella lettura - Quoziente di Lettura superiore a 100 - e buone prestazioni ortografiche;
- pattern DISEIDETICO: è caratterizzato da una particolare inefficienza nella lettura - con Quozienti di Lettura compresi tra 50 e 70 - ma buone prestazioni nella scrittura - con pochi errori prevalentemente non fonologici;
- pattern DISFONETICO: caratterizzato da una inefficienza nella lettura minore rispetto al precedente - con Quozienti di Lettura compresi tra 70 e 85 - ma frequenti errori nella scrittura - di tipo, prevalentemente, fonologico;
- pattern DISEIDETICO-DISFONETICO: in cui una importante difficoltà di lettura si associa ad una rilevante disortografia;
- pattern di RITARDO NON SPECIFICO: in cui la compromissione nella lettura è modesta - ma in grado di interferire con le

* Relazione al Convegno di Studio "Dislessia: conoscerla per curarla", Segrate (Milano), 10 Ottobre, 1998

attività scolastiche - e la scrittura avviene con pochi errori ortografici.

b. I bambini con dislessia presentano, spesso, un problema che persiste nel tempo.

È raro che un bambino dislessico possa risolvere, in pochi mesi, il suo problema di lettura. Ciò che si può fare per lui, allora, non è solo cercare di aiutarlo a migliorare la sua efficienza nella lettura e scrittura, ma anche di permettergli di utilizzare le sue qualità intellettuali nonostante il suo problema specifico di apprendimento. La riabilitazione di questi bambini va intesa come un insieme di strategie e pratiche originate dai due nuclei concettuali del trattamento e della cura - treatment e management; remediation e habilitation ².

c. Una difficoltà di lettura - soprattutto se persistente nel tempo - costituisce, per le difficoltà che comporta in ambito scolastico e sociale, un chiaro fattore di vulnerabilità che può comportare prognosi negative per quanto riguarda la "qualità dello sviluppo emotivo" e la "qualità dell'adattamento sociale" ¹⁰.

A mio parere oggi abbiamo un quadro concettuale di riferimento piuttosto chiaro per la comprensione di come, a partire da un fattore di vulnerabilità individuale, si possa - sottolineo: si possa - passare ad una difficoltà di adattamento o ad un vero e proprio disturbo psichiatrico. Questo quadro di riferimento è offerto dalla Psicopatologia dello Sviluppo ¹¹ ¹² - una corrente culturale posta alla confluenza di molte discipline:

- una difficoltà di lettura - come una qualsiasi Learning Disability - è un Fattore di Rischio. Il fattore di rischio non conduce, in sé, al disadattamento.

- a partire da un Fattore di Rischio un bambino che si sviluppa può percorrere un itinerario che lo conduce alla salute oppure al

disturbo mentale (concetto di Multifinalità) a seconda che, nel suo cammino, incontri fattori protettivi oppure fattori di rischio aggiuntivi.

- vi sono bambini che resistono (concetto di Resilience) ai fattori di rischio: il loro studio è molto interessante perché aiuta a comprendere il tipo e la qualità dei fattori protettivi

Per i bambini con difficoltà di lettura è possibile ipotizzare quali fattori, nella loro esperienza, possono essere protettivi o distruttivi, pensando che essi appartengano all'ambito familiare o scolastico ¹³. Questo è, dunque, il quadro di riferimento o lo sfondo concettuale sul quale descriverò i casi clinici che ho scelto.

CASO 1

Giacomo, di 11 anni, frequenta la prima media

- assume una terapia per Crisi Parziali Complesse, poco efficace nel controllare completamente le crisi, da molti anni

- il neurologo, molto esperto, che lo cura da anni, nota che "le crisi aumentano di numero e di intensità durante il periodo scolastico" e lo invia ad una consulenza neuropsichiatrica

- alcuni dati relativi alla esperienza scolastica, riferiti dai genitori e dagli insegnanti:

genitori

entrambi sono operai turnisti; si definiscono "sopraffatti dai loro ritmi di lavoro, dai problemi di gestione della famiglia, dai problemi di Giacomo...l'epilessia, la scuola, i controlli medici..."

la madre di Giacomo si definisce "un vulcano, pronto ad esplodere"; è così preoccupata delle crisi che "non riesce più ad aiutarlo nei compiti..."

il padre di Giacomo non desidera che "faccia cose che non vuole... ha già il problema dell'epilessia..." ... "pieni di rabbia, stanchi ma... combattivi", si definiscono; hanno chiesto, ad un legale, una tutela

giuridica del diritto di Giacomo di essere aiutato in ambito scolastico...e preso contatto con un giornalista della stampa locale !...)

"dalle elementari ha un rigetto della scuola... ogni giorno male di pancia" ...

"se si concentra gli scoppia il cervello... bisogna rispiegare da capo" ...

"dalla prima media ha un insegnante di appoggio, 9 ore alla settimana: la adora perché lo aiuta" ...

"ha difficoltà nella lettura e nella comprensione" ...

"è molto bravo nel laboratorio teatrale - deve inventare delle storie - e nel laboratorio ambientale - dove gli fanno scoprire cose nuove" ...

"disegna molto bene" ...

"ha la sensazione di non essere aiutato: io cerco di migliorare, ma i risultati, dice" ...

"è sempre depresso: lo scorso anno è morto il nonno e lui si è messo a dire che voleva uccidersi ed andare in cielo con lui" ...

"da qualche anno Giacomo segue una **terapia psicologica** per la sua **difficoltà di adattamento alla situazione scolastica**" ...

insegnanti

"non ha voglia di fare...è distratto e maleducato... deve solo leggere ..."

Valutazioni eseguite

Livello intellettuale

Scala Wechsler: QIV = 94; QIP = 92 - notevole disomogeneità dei punteggi ponderati che variano da 5 a 12 -; Matrici di Raven: 50esimo Centile.

Prove di lettura - scrittura

- *MT: prova di ingresso 1a media:*
velocità di lettura: 0.57 secondi/sillaba: "richiesta di intervento immediato"
correttezza: molti errori di decifrazione - che a volte non è in grado di correggere -
comprensione: trattiene solo qualche elemento

- Boder Test

Quoziente di Lettura: 53 - Età di Lettura: 6 anni -

Dettato di parole: parole conosciute: 100%; parole sconosciute: 80%

= Dislessia Diseidetica

- *Batteria Sartori e Coll.*¹⁴:

in 4 prove la sua velocità di lettura è al di sotto di 2 DS dalla media

la correttezza è buona in 2 prove la scrittura di parole e non parole avviene senza errori

le prove di lettura e scrittura di omofone sono particolarmente scorrette

= Dislessia Superficiale - errori come da Disgrafia Superficiale.

Considerazioni

- Giacomo è un ragazzino intelligente che è andato incontro ad un fallimento nella sua esperienza scolastica;

- la sua anamnesi è molto suggestiva di Difficoltà Settoriali di Apprendimento: ha un buon apprendimento in certe materie - sa inventare delle storie per le rappresentazioni teatrali, è curioso ed attento nel laboratorio ambientale - ed un apprendimento molto scadente in altre - in cui l'apprendimento è mediato dalla lettura diretta dei testi;

- nonostante la sua anamnesi sia molto suggestiva nè gli insegnanti nè gli specialisti che lo hanno incontrato sono stati in grado di riconoscere il suo problema di lettura;

- il misconoscimento delle difficoltà di lettura ha determinato il fatto che i suoi insegnanti lo considerano un ragazzino svogliato. Giacomo, da parte sua, ha l'impressione di impegnarsi ma, visti i risultati scolastici scadenti, ha maturato una autostima molto negativa ed è portato a leggere con senso di impotenza gli avvenimenti della sua vita familiare e scolastica: per l'intero arco della scuola elementare ha, come si dice, "somatizzato" la sua preoccupazione - ha presentato dolori addominali ogni mattina, a scuola;

- va notato - lezione importante per gli specialisti e gli insegnanti - che i genitori di Giacomo hanno la sensazione che le sue difficoltà siano dovute più ad una "vera e propria incapacità" che a "mancanza di volontà".

Perchè la difficoltà di lettura di Giacomo non è stata riconosciuta nè dagli insegnanti nè dagli specialisti?

A mio parere, per due motivi:

1. perché, nella storia clinica di Giacomo, sono presenti altri problemi: una epilessia con crisi parziali complesse, molto frequenti in certi periodi, che comporta una terapia con farmaci a dosaggi elevati. In presenza di problemi medici aggiuntivi le Difficoltà di Apprendimento possono non essere individuate per un fenomeno, noto in altri campi della neuropsichiatria infantile, di "*Diagnostic Overshadowing*"¹⁵: ad un problema medico che si ritiene molto importante si tende ad attribuire, in modo non giustificato dai dati clinici, ogni aspetto del comportamento.

2. Perché il tipo di Dislessia di Giacomo è poco conosciuta non solo dagli insegnanti, ma anche dagli specialisti. Secondo la nostra esperienza i bambini che hanno difficoltà sia nella lettura che nella scrittura tendono ad essere identificati nel primo ciclo elementare mentre i bambini che leggono male ma scrivono in modo relativamente corretto sono identificati, per lo più, nel secondo ciclo elementare o, come Giacomo, nella scuola media⁷.

Nel caso di Giacomo l'identificazione del suo problema ha avuto effetti positivi: gli insegnanti hanno organizzato per lui un insegnamento in cui viene facilitato il suo accesso all'informazione scritta oppure prescinde da essa (schemi, riassunti, riscrittura dei testi, uso del registratore e di mezzi audiovisivi). Ha iniziato, quest'anno, a frequentare la terza media. Frequenta la scuola con

interesse. Non lamenta più sintomi somatici.

Il ritardo con cui vengono identificati i bambini con Dislessia Diseidetica non è un problema irrilevante, se si considera che questo tipo di Dislessia è, almeno secondo la nostra esperienza, piuttosto frequente. In uno studio relativo a 55 bambini con difficoltà di apprendimento⁷, di 23 bambini classificabili come Dislessici secondo il sistema Boder 10 hanno evidenziato un pattern di tipo Diseidético, 5 di tipo Disfonetico e 8 di tipo Misto; in una ricerca relativa ad una popolazione di 1000 bambini di terza e quarta elementare⁸ dei 15 bambini identificati come Dislessici 9 hanno evidenziato un pattern Diseidético e 6 Disfonetico o Misto; in uno studio longitudinale relativo ad un campione di 744 bambini di seconda-quinta elementare⁹, dei bambini con difficoltà di lettura e scrittura, 22 hanno evidenziato un pattern Diseidético, 17 un pattern Disfonetico ed 1 un pattern Misto.

CASO 2

Giorgio, di 12 anni, frequenta la seconda media; ha un insegnante di sostegno "fin dalla scuola materna"; da 5 anni è in "terapia psicologica" con incontri mensili

- la visita è richiesta dal medico curante che pone allo specialista queste domande: "Giorgio ha difficoltà ad apprendere in ambito scolastico e, per questo, ha un insegnante di appoggio. Perché, allora, è in grado di smontare e rimontare la bicicletta del nonno, di aggiustare la radio di casa e utilizzare, per ore, il computer che gli hanno regalato?"

- nelle materie scolastiche, Giorgio "è scarso in tutto ma soprattutto nella lettura; non sa, inoltre, fare conti elementari; a volte, però, sorprende i suoi insegnanti: per esempio: è stato in gita al museo con la scuola, ha preso più appunti degli altri

scolari e ha riscritto, a casa, ogni riga al computer ...”

- il padre di Giorgio è operaio, in ceramica (“sono fuochista... sono bravo sa!... dice di sè, in un primo colloquio...”). Il padre e Giorgio sono sempre accompagnati alle visite dal nonno paterno, “... un uomo di mondo ...”
 - la madre di Giorgio non è in grado di accompagnarlo alle visite: ha un Disturbo Mentale che si è aggiunto al suo Ritardo Mentale. Ha frequenti ricoveri in ambiente psichiatrico. Giorgio e la sorella “hanno imparato a curarla: quando sta male si mettono sul letto con lei e la crisi di Depressione le passa...”
- Giorgio, la sorella di 15 anni ed il padre, “presi come sono dalla malattia della mamma” non hanno amici: l’unico loro amico è il nonno;
- il padre di Giorgio ha frequentato la scuola media con estrema difficoltà era considerato un incapace... tanto che, ancora, non sa leggere (legge a fatica i titoli del giornale). Al termine della scuola media era “poco stimato e senza amici”. Così avvicinò una ragazza, che poi divenne sua moglie, “isolata e sola come lui “figlia di un padre padrone, di altri tempi...”
 - nonostante le sue numerose difficoltà “Giorgio”, dice il padre, “vuole farsi una vita da solo, per conto suo: a 18 anni - come ripete sempre - se ne andrà di casa...”
 - ma: “che cosa ha Giorgio ? quale è il suo problema ?”

Il parere degli specialisti

... Giorgio è seguito dal Settore N.P.I. di ... da Maggio 1990: presentava dislalie ed ha seguito un ciclo di trattamento logopedico. Dalla terza elementare è stato seguito da un insegnante di sostegno per 12 ore alla settimana per “Difficoltà di Apprendimento per aspetti di inibizione intellettiva e deprivazione socio - culturale”...

Il parere degli insegnanti

...la difficoltà maggiore che noi insegnanti riscontriamo, è quella di mantenere l’**attenzione** per tempi prolungati...
altra difficoltà di Giorgio è la “**memoria**”, nel riportare oralmente anche solo brevi frasi, provocata da un problema di concentrazione forse perché i suoi pensieri lo portano ad estraniarsi dal mondo scolastico e sono incentrati sui problemi familiari - soprattutto sulla mamma - ...

Valutazioni eseguite

Livello intellettuale

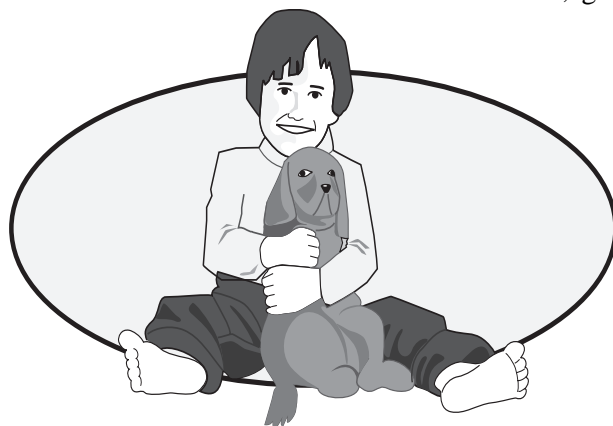
Scala Wechsler: QIV = 87; QIP = 124 - notevole disomogeneità dei punteggi ponderati: concettualizzazione verbale: media = 13; spaziali: media = 11.3; conoscenza acquisita: media = 6.5; sequenziali: media = 6.6.

Prove di lettura - scrittura

- *MT: prova di seconda media*
velocità di lettura: 0.68 secondi/sillaba: “richiesta di intervento immediato”
prova di ingresso 3a elementare: velocità di lettura: 0.45 secondi/sillaba: “sufficiente...”
- *Boder Test: Quoziente di Lettura: 47 - Età di Lettura: 6 anni - Dettato di parole: parole conosciute: 100%; parole sconosciute: 100%*
= Dislessia Diseidetica
- *Batteria Sartori e Coll.: in 4 prove la sua velocità di lettura è distante più di - 7 DS dalla media;*
3 di queste prove sono eseguite con correttezza;
caduta nelle prove di comprensione e correzione di parole omofone;
la scrittura è senza errori;
= Dislessia Superficiale

Considerazioni

- Giorgio è un ragazzino intelligente che legge molto lentamente ma scrive senza errori ortografici. I suoi soli dati anamnestici - la particolare abilità in molte attività manuali -, i dati del suo profilo intellettuale - la media dei punteggi ponderati nei subtest “sequenziali” della Scala Wechsler (aritmetica, cifrario, memoria di cifre) orientano fortemente verso una Difficoltà Settoriale di Apprendimento.
- Nonostante questi dati Giorgio “attraversa” ben 7 anni di scuola senza che nè gli insegnanti nè gli specialisti sospettino della sua difficoltà di lettura.
- Di nuovo bisogna chiedersi come mai ciò si sia potuto verificare. Di nuovo, bisogna rispondere, a mio parere, che vi sono due tipi di fattori. Uno di questi è legato al tipo di Dislessia: anche questa storia indica che, presso gli specialisti, la Dislessia Diseidetica o Superficiale, non è conosciuta. Il secondo fattore è legato alla presenza di un problema aggiuntivo alla Dislessia, costituito da un rilevante “problema familiare”. Il problema psichiatrico della madre del ragazzino “giganteggia nel campo” e, ad esso, ogni problema scolastico viene fatto derivare (*Diagnostic Overshadowing*): gli specialisti psicologi e neuropsichiatri si occupano “del suo problema emotivo” connesso al problema della madre - e gli attribuiscono, inoltre, una “patente” di deprivato culturale che non è giustificata dai dati di fatto -; gli





insegnanti attribuiscono la sua disattenzione non alla impossibilità di seguire la velocità di lettura dei compagni di classe ma al suo essere "catturato" dal pensiero della malattia della madre.

- Il risultato di questo misconoscimento è molto grave: Giorgio è considerato, sostanzialmente, "un po' ritardato" - come scrive il suo medico di famiglia -, relegato in disparte con l'insegnante di sostegno, un po' compatito per il suo cumulo di disgrazie personali e familiari. È facile osservare come una serie di bisogni emotivi siano, nella sua storia, drammaticamente elusi dal sistema sanitario. Giorgio ha bisogno che "qualcuno" appoggi la madre, per poter essere libero di "fare il ragazzino" e non essere forzato ad un ruolo di care-giver: ma il sistema sanitario gli offre una "terapia psicologica" con scadenza mensile, senza spiegare bene a lui né al padre quale è la finalità di questo intervento. Giorgio ha bisogno di relazioni di amicizia: ma la etichetta di "quasi ritardato" lo rende, come tutti sanno, poco appetibile dai compagni di scuola;
- in assenza di un riconoscimento della sua difficoltà Giorgio rischia fortemente di ripetere la storia dello sviluppo emotivo del padre, dislessico non riconosciuto, di 40 anni che, "dipendente" dal proprio padre dimostra, ancora alla sua età, "modelli ope-

rativi interni" che prevedono, dagli altri, solo indifferenza e disistima: "sono un fuochista... sono bravo...sa?", come dire: "valgo anch'io qualcosa, non disapprovarmi subito...".

Il caso di Giorgio - in cui una difficoltà di apprendimento si associa ad un problema familiare - è raro o frequente? Una serie di dati raccolti dal nostro gruppo di lavoro ci aiuta a rispondere a questa domanda.

Nel 1984 abbiamo iniziato una ricerca sulla individuazione, valutazione e trattamento di bambini dislessici che ha esaminato - in distretti scolastici di Modena e Cesena - una popolazione molto ampia di bambini - 1121 scolari di 3a e 4a elementare -, 41 dei quali (3.65%) sono risultati dislessici¹⁵.

I dati anamnestici di questi bambini indicano che, nella loro storia, sono spesso giustapposti fattori multipli di rischio. Vorrei soffermarmi sul dato relativo alla presenza di "problemi di coppia/patologia psichiatrica dei genitori" presenti in 1/3 circa dei casi. Questo dato ci sembrò, al momento della sua raccolta, del tutto sorprendente. Nel 1995-96 abbiamo ripetuto, come partecipanti ad una ricerca regionale multicentrica, uno studio su una popolazione di dimensioni analoghe - 1000 bambini di terza e quarta elementare -⁸. In questa popolazione 32 bambini (3.2%) hanno evidenziato particolari difficoltà nella lettura e/o scrittura classificabili, secondo il sistema Boder, come Ritardo Non Specifico nella metà dei casi e Ritardo Specifico - Dislessia nell'altra metà.

Nei bambini con difficoltà di lettura la presenza di fattori di rischio psicosociale - definito secondo il criterio della presenza di genitori separati o divorziati; di perdita di uno o di entrambi i genitori; di situazioni di affidamento o di adozione - è risultata più alta rispetto ai bambini di controllo.

Se si scompongono i dati della

distribuzione del rischio psicosociale nei due gruppi di difficoltà di lettura si osserva, però, che questo rischio è, sostanzialmente, concentrato nei bambini con difficoltà più grave: 4 bambini su 15 hanno questo rischio tra i dislessici; 1 su 16 tra i bambini con Ritardo Non Specifico; 3 su 76 tra i controlli. Nel 1995, inoltre, abbiamo concluso lo studio di una casistica clinica di bambini con difficoltà di lettura⁷. In questa casistica la frequenza del rischio psicosociale nei due gruppi di difficoltà di lettura è risultata essere del tutto sovrapponibile alla frequenza indicata nello studio regionale interessando 1 su 9 dei bambini con Ritardo Non Specifico e 8 su 23 dei bambini Dislessici.

Questo insieme di dati sembra, quindi, indicare con notevole costanza che almeno 1/3 dei bambini con Dislessia si trova a fronteggiare, oltre alla difficoltà scolastica, un fattore aggiuntivo di vulnerabilità costituito da importanti difficoltà familiari.

Il caso di Giorgio non è, dunque, raro.

CASO 3

Fiorenza viene per una valutazione in seconda elementare ed in quinta elementare - che ripete;

- i genitori hanno una scolarità ed una classe socio - economica elevata. La madre, laureata in biologia, "per sua scelta è casalinga e si occupa a tempo pieno dei due figli";
- Isabella ha una storia di ritardo nello sviluppo del linguaggio: "ha sempre usato poco il linguaggio; giocava e gesticolava molto, alla scuola materna, ma parlava poco, per dire l'essenziale..."; ha, inoltre, una storia di otiti - all'età di 5 - 6 anni - e di allergie alimentari;
- all'inizio della seconda elementare ha "grande difficoltà a leggere e scrivere; anzi: scrive parole che non hanno senso". Per

questo i genitori chiedono una visita.

Valutazioni eseguite - seconda elementare

Livello intellettuale

alla Scala Wechsler ha un QIV di 101 ed un QIP di 104 - i punteggi ponderati variano da 13 (disegno con cubi) a 7 (aritmetica).

Prove di linguaggio

- *Denominazione visiva*: 13/19 - non patologico;
- *Linguaggio Spontaneo*: 5.5 - non patologico;
- *Ripetizione di Frasi*: 8.5 / 13 - inferiore all'1% popolazione generale;
- *Test dei Gettoni*: 25/36 - inferiore al 2.5 % popolazione generale;
= Disfasia Ricettiva - di modesta entità .

Prove di lettura e scrittura

- *MT*

impiega molti minuti per leggere 42 sillabe; riconosce le singole lettere; tenta di sillabare ma non è quasi mai in grado di decifrare la parola; a volte comincia a fondere le sillabe partendo dalla metà della parola

- *Boder Test*

riconosce "a prima vista (flash)" solo poche parole di una lista che corrisponde ad un livello dei primi mesi di scuola; se la parola le viene presentata per dieci secondi (tempo prolungato) è, a volte, in grado di ricostruirla; la scrittura è caratterizzata da numerosi errori di tipo fonologico. La abilità di scrittura è "relativamente" migliore della abilità di lettura. In una prova di fusione di suoni ottiene un punteggio di 9/25 - nettamente insufficiente; in una prova di analisi dei fonemi raggiunge un punteggio di 22/25 - nella norma.

= Dislessia Diseidetica - Disfonetica (o Mista).

Negli anni della scuola elementare

Firenze, per la sua importante difficoltà di lettura e scrittura, riceve numerosi aiuti:

- segue un trattamento logopedico con frequenza bisettimanale per 4 anni

- la madre "legge per lei i libri che deve studiare"; l'insegnante di scuola "legge per lei e le indica le righe da sottolineare"; la madre e l'insegnante utilizzano un registratore;

- la madre segnala un netto miglioramento del linguaggio scritto "a partire dalla terza elementare: comincia a scrivere frasi sintatticamente sensate, anche se ha difficoltà nell'analisi grammaticale..."

- la madre segnala uno stile cognitivo "particolare", fin dai primi anni di scuola: "se studia gli istogrammi capisce subito... come da piccola: se non sapeva la parola, disegnava...; un buon segno, ora, che siamo in quinta elementare, parla di più e disegna di meno..."

Firenze è "socievole, affettuosa e poco egocentrica". Nel tempo libero dipinge. Ha un'attività sociale adeguata alla sua età.

Valutazioni eseguite in 5a elementare - che ripete -

Prove di lettura e scrittura

- *MT*:

velocità di lettura: 1.34 secondi / sillaba - criterio: minore di 0.25 secondi/sillaba;

comprensione:

• livello di quinta elementare. - entrata -; tempo: 30 minuti; Punteggio: 5: " richiesta di attenzione"

• livello di terza elementare. - entrata - , tempo: 25 minuti; Punteggio: 9: "criterio completamente raggiunto"

- *Boder Test*

• Quoziente di Lettura: 50; Età di Lettura: 6 anni.

• Dettato di parole: parole conosciute: 100%; parole sconosciute: 70% - valore limite-

= Dislessia Diseidetica /

Disfonetica - funzioni gestaltiche nettamente più compromesse delle funzioni uditive-analitiche.

L'esame delle schede di notazione dei risultati di questo test permette delle osservazioni particolarmente interessanti:

- prova di lettura: comportamento della bambina alla lista 2 - che corrisponde ad un livello di 1a elementare: le parole sono presentate per 1 secondo. Solo 5 delle 20 parole sono identificate "immediatamente" - ciò è indicato da un tempo di risposta inferiore al secondo. Se le parole, non riconosciute immediatamente, sono presentate alla bambina per 10 secondi, la bambina è in grado di "ricostruirle" per via fonologica, "sillabandole". La necessità della bambina di utilizzare, pressochè costantemente, la via fonologica, spiega la sua lentezza. In termini quantitativi il suo vocabolario visivo si è modificato poco dalla 2a elementare. In termini qualitativi si può, però, osservare che la sua abilità di percorrere la via fonologica si è molto perfezionata.

- prova di scrittura: la bambina compie ancora errori fonologici insoliti. Va notato che la bambina è in grado di correggere solo uno degli errori. Questa bambina ha bisogno di tempo nella scrittura: se è forzata ad essere veloce può perdere il controllo della sua produzione ortografica: per scrivere con pochi errori la bambina ha bisogno di scomporre e ricom-



porre mentalmente la parola.

- *Batteria Sartori e Coll.*
in 4 prove la velocità di lettura è distante più di - 6 DS dalla media
in 3 prove la decifrazione è scorretta
2 delle 3 prove di lettura di omofone sono bene eseguite
le prove di scrittura sono eseguite ad un livello molto scadente = Dislessia e Disortografia. Una classificazione del tipo è difficile secondo questo sistema: non vi sono differenze nella lettura di parole e non parole - entrambe eseguite a livelli estremamente insufficienti -; le parole e non parole sono scritte con lo stesso livello di difficoltà; la lettura di parole omofone avviene, a volte, a livelli adeguati, a volte, nettamente insufficienti.

Considerazioni

- Fiorenza presenta una importante difficoltà di lettura e scrittura che si è sovrapposta al suo particolare problema di sviluppo linguistico. La sua difficoltà è stata riconosciuta presto nel suo iter scolastico. È stata compresa ed aiutata in modo adeguato.
- A distanza di 4 anni la sua difficoltà ha fatto pochi progressi: il suo divario rispetto ai compagni di scuola si è, per quanto riguarda la lettura, nettamente ampliato. Nonostante questo ha raggiunto una serie di obiettivi: a) è in pari nei programmi scolastici b) ha sviluppato le sue attitudini (dipingere) c) ha buone relazioni sociali ed uno sviluppo emotivo adeguato.
- Fiorenza ha un fattore di vulnerabilità rappresentato da una rilevante difficoltà di apprendimento ma, nella sua storia, a questo fattore si sono affiancati numerosi fattori protettivi: a) un inquadramento sufficientemente tempestivo delle sue difficoltà. La diagnosi ha dato a lei stessa, ai genitori ed agli insegnanti una chiave di lettura per comprendeere

- re le sue difficoltà e per attivare gli aiuti necessari; b) i genitori, liberi da problemi personali o di coppia, di tempo e di denaro, hanno potuto aiutare il suo sviluppo personale, intellettuale e scolastico c); gli insegnanti della classe hanno potuto gestire in prima persona il problema scolastico della bambina senza deleghe ad altri - insegnante di sostegno.
- La storia di Fiorenza insegna che la prognosi della difficoltà di apprendimento può essere poco favorevole ma che la prognosi dell'adattamento sociale e dello sviluppo emotivo può essere, nonostante ciò, adeguato.
 - Un altro dato importante è relativo al trattamento che ha avuto risultati non soddisfacenti nonostante l'intensità - due sedute settimanali -, la durata - 4 anni -, l'esperienza professionale di chi lo ha condotto. A mio parere è necessario prendere atto con realismo di questo dato: il trattamento non è sempre in grado di "spostare" la prognosi del disturbo; ciò è, d'altra parte, abbastanza comprensibile se si pensa alla eziologia delle difficoltà di lettura e scrittura ¹⁶.
 - I dati che abbiamo raccolto, nella nostra esperienza, sulla evoluzione a distanza dei bambini dislessici sono i seguenti:
 - 28 bambini dislessici sono stati allenati per due anni con un training centrato sul deficit con frequenza bisettimanale ¹⁶: solo 6 bambini escono dai criteri che descrivono la dislessia, dopo questo periodo. La caratteristica di questi bambini è una gravità iniziale del loro problema modesta;
 - a distanza di altri tre anni di 21 di questi bambini, solo 8 escono da un criterio di dislessia. La quasi totalità ha difficoltà scolastiche - ben 4, indipendentemente dal gruppo di evoluzione a distanza, sono

- aiutati da un insegnante di sostegno ¹⁷;
- gli studi compiuti con il sistema Boder indicano che l'evoluzione a distanza è differenziata, secondo la tipologia ⁹. I bambini con Ritardo Non Specifico possono migliorare, negli anni della scuola elementare, in percentuali rilevanti, così come i bambini disfonetici. I bambini con dislessia disidetica rimangono, sostanzialmente, stabili. La variabile chiave di questa evoluzione è, a mio parere, il livello iniziale di inefficienza nella lettura;
 - gli studi in corso, con il sistema Boder - della quale è stata perfezionata la tecnica di somministrazione, ora computerizzata - confermano, ampiamente, questi dati: a distanza di 6, 12 e 18 mesi i Quozienti di Lettura dei bambini dislessici tendono a rimanere sostanzialmente stabili.
 - Mentre si prende atto, con realismo, di questi dati, bisogna, nello stesso tempo riconoscere che il trattamento può avere effetti favorevoli che sono, per così dire, indiretti, perché può comunicare ai bambini la sicurezza di essere capiti nella loro difficoltà ed "appoggiati" in modo fattivo e concreto. Alcuni dati della nostra esperienza indicano, esattamente, questo ¹⁶ e sono confermati dalla letteratura scientifica più accreditata ¹⁸.
 - Fiorenza, dunque, ha ricevuto un trattamento competente, ma, soprattutto, un aiuto abilitativo adeguato al suo livello di difficoltà.
 - È facile osservare come molti dei fattori protettivi presenti nella storia di Fiorenza siano strettamente connessi al livello culturale ed economico dei genitori. Lo studio della Rowson (1968) ha ben documentato il nesso tra qualità della evoluzione

a distanza - in termini di prognosi scolastica e lavorativa - e caratteristiche della famiglia di origine dei bambini dislessici¹⁹.

Come commento a questo studio possiamo considerare i nostri dati relativi alla prognosi scolastica di un gruppo di bambini con difficoltà di lettura e scrittura. Almeno la metà di questi bambini non prosegue gli studi dopo la 3a media, contro l'8% dei bambini che sono "lettori non brillanti" e lo 0% dei "normali lettori"²⁰.

Lo studio della Rowson ci insegna che uno scolaro con difficoltà di lettura può, se aiutato - abilitato, proseguire gli studi. I nostri dati ci insegnano, coerentemente, che, senza questi aiuti, questo stesso scolaro non prosegue gli studi.

CONCLUSIONI

I bambini con difficoltà di lettura e scrittura hanno un problema che, in una parte dei casi, li accompagna per l'intero arco del loro sviluppo.

È possibile che le nostre tecniche di trattamento siano incapaci di risolvere, in ogni caso, il loro problema.

È sicuro, però, che tutti i bambini possono essere aiutati, nel loro apprendimento scolastico, adottando tecniche "abilitative".

È possibile che una parte dei bambini debba affrontare oltre al problema di apprendimento una serie importante di difficoltà aggiuntive: in questo caso l'aiuto degli specialisti può non essere, sempre, risolutivo ma può essere importante per distinguere problemi che hanno origini diverse.

L'itinerario di sviluppo emotivo di un bambino con difficoltà di lettura non è, in alcun modo, rigidamente predefinito ma legato a variabili che sono, in gran parte, modificabili (riconoscimento tempestivo del problema, qualità degli

aiuti riabilitativi, possibilità di proseguire la formazione scolastica).

Gli specialisti medici e psicologi e gli insegnanti possono collaborare nella gestione del problema di questi bambini mantenendo compiti specifici all'interno di quadri di riferimento concettuali comuni⁹: i primi mettendo a punto sistemi diagnostici adeguati che possano, oltre che individuare il problema e descriverlo, essere in grado di formulare delle prognosi e dei programmi di riabilitazioni che integrino aspetti di trattamento e di abilitazione - a mio parere il sistema Boder è uno di questi sistemi -; i secondi concordando con l'idea guida che il bambino con questa difficoltà può essere aiutato nel modo adeguato solo dentro la scuola e dai suoi insegnanti. ■

BIBLIOGRAFIA

1. Guaraldi, G.P., Ruggerini, C., *Problemi diagnostici e di trattamento della dislessia-disortografia*. Prospettive in Pediatria, 10, 39-46, 1980
2. Ruggerini, C., *Riabilitazione e disturbi di apprendimento*, Gaslini, 29 (3), 226-229, 1997
3. Hooper, S R, Willis, W G., *Learning Disability Subtyping*, New York, Springer - Verlag, 1989
4. Boder, E, Jarrico, S., *The Boder Test of reading - spelling patterns*, New York, Grune & Stratton, 1982
5. Chiarenza, G.A., Cucci, M., *Test diretto di lettura e scrittura* (TDLS. Adattamento italiano del Boder Test, Saggi, 15, 7 -19, 1989
6. Ruggerini, C., Curci, P., *Bambini con disturbi di apprendimento della lettura e scrittura: rapporto tra diagnosi ed intervento*, Età evolutiva, 16 (49), 34 - 49, 1994
7. Ruggerini, C., Ciotti, F., Curci, P., Papperini, R., Bosi, MP, *Sulla classificazione delle difficoltà di apprendimento della lettura. Applicabilità della versione italiana del Boder Test*, Età evolutiva, 17 (50), 52-70, 1995
8. Ruggerini, C., Ciotti, F., Curci, P., Mion, S., *Applicabilità e validità del*

Boder Test nello studio delle difficoltà di apprendimento dei bambini italiani.

Ricerca multicentrica finanziata dalla regione Emilia Romagna -1995/1996-, In corso di pubblicazione

9. Luisi, A., Ruggerini, C., *Dislessia e disagio pedagogico (un approccio interdisciplinare per la diagnosi e l'aiuto)*, Bologna, TEMI, 1997

10. Ruggerini, C., Guaraldi, G.P., *Disturbi di apprendimento nell'infanzia e disturbi psichiatrici in età adulta: il punto di vista della Psicopatologia dello Sviluppo*, Giornale Italiano di Psicopatologia, 4, 41, 1998

11. Cicchetti, D., *The emergence of Developmental Psychopathology*, Child Development, 55, 1-7, 1984

12. Guaraldi, G.P., Ruggerini, C., *Psicopatologia e nosografia nell'infanzia*, Saggi, 22, 77- 90, 1996

13. Ruggerini, C., Guaraldi, G.P., *Disturbi di apprendimento (riflessioni su diagnosi e riabilitazione)*, Innovazione educativa, 17 (5), 13-19, 1997

14. Sartori, G., Job, R., Tressoldi, P.E., *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1995

15. Reiss, S., Levitan, G.W., Szyszko J., *Emotional disturbance and mental retardation: diagnostic overshadowing*, American Journal of Mental Deficiency, 86, 567-574, 1982

16. Curci, P., Ruggerini, C., *In tema di Dislessie (guida all'itinerario diagnostico - riabilitativo e descrizione di una esperienza)*, Milano, Guerini, 1991

17. Curci, P., Ruggerini, C., Ciotti, F., Papperini, R., *Le traitement pedagogique d'enfant dyslexique: etude longitudinale*, Enfance, 46, 51-62, 1992

18. Gjessing, H J, Karlsen, B., *A longitudinal study of Dyslexia*, New York, Springer - Verlag, 1989

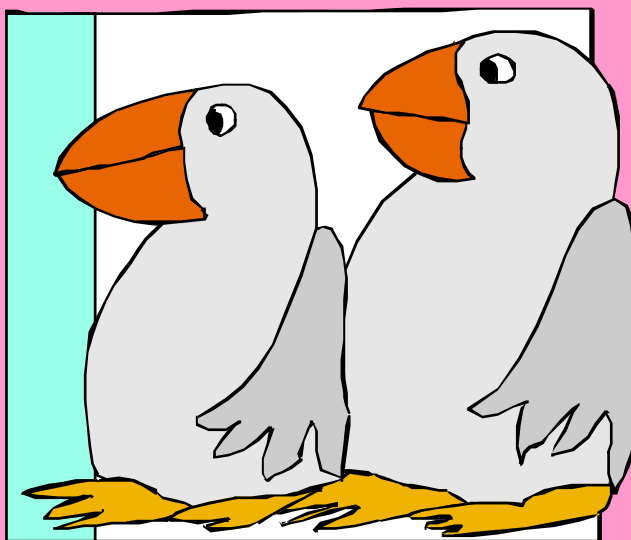
19. Rawson, M., *Developmental language disability: adult accomplishments of dyslexic boys*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1968

20. Ruggerini, C., Papperini, C., Ciotti, F., Curci, P., *Validità prognostica di un test di valutazione del linguaggio scritto nei disturbi specifici di apprendimento della lettura e scrittura*, Atti XIV Congresso Nazionale della S.IN.P.I. 1990

Anno XVIII
Numero 6
Novembre - Dicembre 1998

INNOVAZIONE EDUCATIVA

- *sperimentazione dell'autonomia:
il via al monitoraggio*
- *in tema di dislessia: casi clinici*
- *progetti Comenius per il teatro*



6

Bimestrale dell'Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione,
Aggiornamento Educativi dell'Emilia Romagna.

Spedizione in abbonamento postale art. 2 comma 20/c Legge 662/96.

IRRSAE



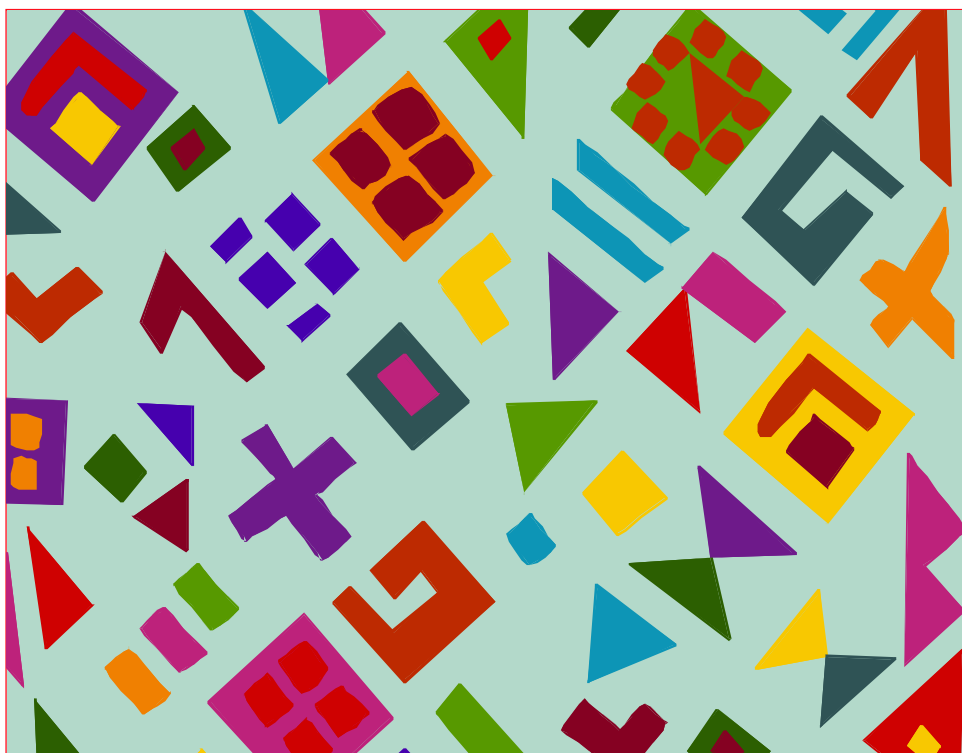
Emilia Romagna

Organigramma del Consiglio Direttivo e dei Tecnici dell'IRRSAE Emilia Romagna

Consiglio direttivo		Tecnici	
<i>Presidente</i>	Frabboni Franco	<i>Sezione scuola materna</i>	Andreina Bergonzoni Mauro Cervellati
<i>Vice Presidente</i>	Lelli Luciano	<i>Sezione scuola elementare</i>	Milena Bertacci Armando Luisi Ivana Summa
Responsabili di servizi e sezioni:		<i>Sezione scuola media di I grado</i>	Nerino Arcangeli Anna Maria Arpinati
<i>Sezione scuola materna</i>	Iattici Antonio	<i>Sezione scuola media II grado</i>	Francesco Piazzì
<i>Sezione scuola elementare</i>	Lelli Luciano	<i>Sezione educazione permanente</i>	Silvana Marchioro Paola Vanini
<i>Sezione scuola media di I grado</i>	Venturi Gianpaolo e Gamberini Gabriella	<i>Servizio Aggiornamento</i>	Maria Famiglietti
<i>Sezione scuola media II grado</i>	Ciampolini Filippo e Labagnara Fulvio	<i>Servizio Sperimentazione</i>	Anna Bonora Flavia Marostica Paolo Senni
<i>Sezione educazione permanente</i>	Morgagni Enzo	<i>Servizio Documentazione</i>	Alessandro Candeli
<i>Servizio Aggiornamento</i>	Boni Giorgio e Demaldé Villi		
<i>Servizio Sperimentazione</i>	Gamberini Gabriella		
<i>Servizio Documentazione</i>	Ferrari Davide		
Responsabilità e coordinamento di commissioni e progetti:			
<i>Scuola pubblica e scuola autonoma</i>	Riva Matteo		
<i>Progetti internazionali</i>	Venturi Gianpaolo e Morgagni Enzo		
<i>Segretario</i>	Toni Ruggero		



*Bimestrale dell'Istituto Regionale di Ricerca,
Sperimentazione, Aggiornamento Educativi dell'Emilia
Romagna (IRRSAE-ER) via Ugo Bassi, 7 - 40121 Bologna,
tel. 051 - 227669 fax 051 - 269221*



Il bimestrale INNOVAZIONE EDUCATIVA viene inviato gratuitamente 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.