

Sommario

INNOVAZIONE EDUCATIVA

Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi

Numero 7
settembre 2005

Direttore

Franco Frabboni

Redattore

Gian Carlo Sacchi

Segretaria di redazione

Maria Cristina Gubellini

In redazione

Angela Assirelli

Gian Luigi Betti

Laura Cerrocchi

Direttore Responsabile

Antonio Crusco

Autorizzazione
del Tribunale di Napoli
n. 28 del 16 marzo 2004

Edizioni Tecnodid
Piazza Carlo III, 42
80137 Napoli
P. IVA 00659430631
Tel. 081.441922
Fax 081.210893

Abbonamento annuo euro 45,00
Costo fascicolo euro 10,00



IRRE E. R.

ISTITUTO REGIONALE DI RICERCA
EDUCATIVA PER L'EMILIA ROMAGNA

Via Ugo Bassi, 7 - 40121 Bologna
Tel. 051/227669 - Fax 051/269221

e-mail: Innoedu@irreer.it

Editoriale

Franco Frabboni 3

La parola a...

Andrea Canevaro 5

Anna Maria Dapporto 7

a cura di Gian Carlo Sacchi

Il dibattito

L'IRRE tra vecchi regolamenti e nuove funzioni

Gian Carlo Sacchi 8

Sulla riforma della Costituzione

Luigi Bottazzi 12

Rapporti regionali

I "numeri" della scuola in Emilia Romagna

Arnaldo Spallacci 16

Dal rapporto sull'istruzione in Toscana: analisi sulla qualità degli interventi realizzati nelle istituzioni scolastiche

Gloria Bernardi 21

La ricerca

Il portfolio delle competenze individuali: il punto di vista dell'IRRE Puglia

Francesco Gesmundo 28

Speciale Educazione corporea

A cura di M. Cristina Gubellini

Esperienza motoria e formazione globale

M. Cristina Gubellini 33

Una patente sport nella scuola?

Franco Frabboni 34

Il corpo vissuto

Mario Busacchi 37

Valori dello sport a scuola

Andrea Avon 41

Sommario

Educazione motoria e Diversabilità

Doris Cristo 47

Scrivere con il corpo

Maria Angela Neri..... 51

La via psicomotoria per un'educazione globale

Ildo Castellari 53

L'officina del movimento

M. Cristina Gubellini 56

Leadership educativa

Dirigente Scolastico? Soprattutto un naufrago nella tempesta

Mauro Cervellati..... 57

Il Dirigente Scolastico: un professionista possibile

Cesare Scurati..... 63

Professionalità docente

Giornalismo scolastico a Piacenza: un vivace panorama

Giancarlo Schinardi..... 64

Osservatorio europeo

Dalla lavatrice al computer. Persone a bassa scolarità diventate tecnologicamente consapevoli

Lucia Cucciarelli 68

Il CLM in dirittura d'arrivo

M. Cristina Gubellini 73

Lo scaffale

Recensioni 75

L'onda neoalfabetica

Franco Frabboni

Il duplice bene culturale che chiamiamo *conoscenza* e *formazione* rischia grosso oggi. Il pericolo è quello di essere costretto a un lungo stop. La strada che dovrebbe condurlo fino ai confini ultimi di una nuova umanità – popolata da donne e da uomini colti e democratici, consapevoli e solidali – si presenta bruscamente interrotta. È allagata e resa impraticabile da un'imprevista massa d'acqua. Il suo terreno è limaccioso e non più percorribile, perché indonato dall'onda lunga del *neoalfabetismo*.

Questo male oscuro ha una cartella clinica tutta occidentale. Le ricerche più accreditate informano quanto sia preoccupante questo virus inedito – che porta anche il nome di “illitteralismo” – che sta ospedalizzando le società a *nord dell'Equatore* dalla scolarizzazione diffusa. Siamo all'addio precoce – da parte delle nuove generazioni – della competenza del *leggere* (come capacità di comprendere e descrivere un testo scritto) e dello *scrivere* (come capacità di trasferire in cartaceo o in elettronico i propri pensieri e i propri sentimenti).

Questa argomentazione richiede un supplemento di analisi. L'alfabetizzazione viene troppo spesso fatta coincidere con la padronanza del leggere, dello scrivere e del far di conto (le competenze linguistico-comunicative e logico-matematiche). Una padronanza – tutto sommato – che la scuola mette nello zaino alfabetico degli allievi con una discreta onestà professionale. Ma l'alfabetizzazione *primaria* va fatta interagire con quella *secondaria*. Va rivolta verso frontiere più lontane e profonde. Acquisire la patente di *soggetto alfabetizzato* significa disporre di un'istruzione di base con la quale potere fronteggiare i processi erosivi che stanno investendo la cultura tradizionale (classica e scientifica), che soffre di una progressiva scomparsa dalla mente dei neodiplomati. La repentina obsolescenza delle competenze di base è probabilmente da mettere in conto a questi ritardi culturali della scuola. La quale, si è detto, svolge con diligenza il compito di fornire agli allievi la padronanza del leggere e dello scrivere, ma non riesce sempre a svolgere il ben più importante compito di supportare gli alfabeti *elementari* con quelli *superiori*: convergenti e divergenti. Ci riferiamo alle *metaconoscenze*. Cioè a dire, alla duplice capacità di sapere “imparare” autonomamente e di sapere “costruire” conoscenze. Queste, sembrano decisive per tenere in vita l'alfabetizzazione di base, oggi perdi più sotto il tiro implacabile delle batterie mediatiche dei massmedia e dei personalmedia.

Il *neoalfabetismo* chiama sul banco degli imputati la *scuola*. L'avviso di garanzia che le viene spedito contiene questa incriminazione: da sempre trasmette “saperi” che *invecchiano rapidamente*. Nel senso che i suoi prodotti di conoscenza (gli apprendimenti) soffrono di un rapido e vistoso tramonto cognitivo. La *scuola* non sembra capace – soprattutto in questa stagione di convulsa scolarizzazione di massa – di introdurre nel proprio menù alcuni piatti fondamentali per nutrire una *mente plurale* presso le giovani generazioni. Intendiamo dire che non sembra in grado di cucinare quei cibi cognitivi *superiori* (di analisi e di sintesi, di induzione e di deduzione, endogeni ed esogeni) che risultano oggi ineludibili per alimentare la macchina della mente (la “scatola-nera”) non solo di accumuli nozionistici, ma anche di strutture *metacognitive* capaci di sviluppare le capacità logiche, operative, euristiche e generative del pensiero.

Perché dipingiamo a tinte fosche il futuro della *conoscenza* e della *formazione*, quest'ultima nella

prospettiva dell'educazione permanente, del lifelong learning? Risposta. La repentina obsolescenza nella scuola delle competenze di base (alfabetizzazione primaria) rende oltremodo arduo l'incontro con l'*alfabetizzazione secondaria*: intesa come capacità sia di sapere *riflettere* sulle conoscenze e sia di sapere *imparare ad imparare*. Dunque, la scuola è chiamata ad assicurare le padronanze cognitive (non-nozionistiche, non-riproduttive, non-spendibili immediatamente) che fino ad ora non è stata capace di garantire.

Perché in sede europea è tanto vibrante l'appello alla *durata delle conoscenze*? La risposta sta scritta a lettere cubitali sulla bandiera che sventola da quasi tre lustri (Maqtricht, 1992) sul tetto più alto dell'Unione Europea. Si può leggere a occhio nudo questo vibrante appello: le cinque stagioni della vita dovranno potere godere di una *formazione per tutto l'arco della vita*, la sola capace di tenere accese lungo le cinque età generazionali (infanzia, adolescenza, gioventù, età adulta ed età senile) la *curiosità* e l'*originalità intellettuali*, nonché un bagaglio di conoscenze di *lunga durata cognitiva*.

Focus su... matematica alla scuola primaria

In vista del XIX Convegno Nazionale sulla didattica della matematica, che si svolgerà a Castel San Pietro Terme (BO) il 4-5-6 novembre 2005, rivolgiamo alcune domande a Bruno D'Amore dell'università di Bologna.

Qual è il ruolo formativo che la attuale ricerca riconosce alla Matematica nella Scuola primaria e qual è il suo pensiero rispetto a questo punto?

Mi piace rispondere a questa domanda reclamando l'interpretazione più storicamente ed etimologicamente autentica della parola "matematica", come "mathema", conoscenza.

Una conoscenza che già gli antichi filosofi vedevano ad ampio spettro, senza limiti, destinata all'esplorazione della natura e di *ogni* fenomeno. Ridurre la matematica a meri calcoli, formule, frasi fatte, non solo è deleterio da un punto di vista educativo, ma contrario allo spirito stesso della matematica.

La nostra disciplina è libertà, fantasia, gusto estetico, modo di interpretare il reale, il mondo, i fatti, i fenomeni...

Non può essere disciplina stereotipata. Se proprio devo puntare l'attenzione su un ruolo formativo, amo scegliere quello legato alla lingua: la matematica ha, tra i suoi scopi educativi, quello di educare al gusto dell'uso della lingua naturale, in molteplici aspetti, non ultimo quello creativo.

Come si devono interpretare i saperi di base essenziali, in uscita dalla Scuola Primaria?

Quando si dice "apprendimento matematico", in modo sbrigativo si tende a mescolare quattro aspetti essenziali che dovrebbero invece essere separati da chi valuta gli apprendimenti ed analizzati uno per uno; l'apprendimento matematico, infatti, a mio avviso consta di almeno 4 direzioni:

a) apprendimento concettuale, cioè la noetica, come diceva Platone; il bambino apprende concetti;

b) apprendimento algoritmico: è specifico dell'apprendimento della matematica, troppo spesso snobbato o passato in secondo piano; esso è, invece, un apprendimento in sé;

c) apprendimento strategico: risolvere problemi è diverso dall'aver costruito il concetto di operazione; è un apprendimento specifico;

d) apprendimento comunicativo: comunicare la matematica (ad un adulto, ad un compagno), è diverso dall'averne costruito i concetti; è un apprendimento specifico.

Nel valutare gli apprendimenti di base essenziali, bisogna fare i conti con tutti questi quattro aspetti, imparando a distinguerli.

Il resto va da sé.

Andrea Canevaro

Qual è oggi lo stato dell'integrazione delle persone diversamente abili nella società italiana?

Uno stato a rischio. Intanto non possiamo decidere noi di chiamarle tra; è un termine che deve essere conquistato dal singolo, e questa sfida è complicata dal fatto che deve avere attorno delle competenze a cui fare riferimento. Queste competenze sono sempre a rischio e stanno dentro una società della precarizzazione delle figure professionali e della "manutenzione" delle strutture. Le organizzazioni complesse non fanno adeguati investimenti in questo settore, ma tagliano sempre più le risorse.

Investire vuol dire mantenere in efficienza un'organizzazione, mentre tagliare vuol dire mascherare le inefficienze, che si faranno ben presto sentire. Di tutto questo risentono soprattutto le persone disabili.

C'è qualcosa di positivo, ma le persone disabili incominciano a pagare dei prezzi scolastici e sociali sempre più difficili da sostenere.

L'integrazione scolastica è efficace per l'apprendimento di questi soggetti ed è una buona leva per l'integrazione sociale?

Fondamentalmente la risposta è sì, ma quello che bisognerebbe migliorare è il capire il collegamento tra apprendimento e progetto di vita. Bisogna evitare di finalizzare l'apprendimento alla sola resa immediata, magari con degli sconti, anche dettati da generosità che è impropria.

Parlare di progetto di vita nella scuola sembra prematuro, serve comunque a tenere legati i fili del presente scolastico con il futuro di questi soggetti.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha indicato nel CIF (Classificazione Internazionale del

Funzionamento della disabilità e della salute) la modalità con la quale bisogna innanzitutto lavorare per capire i soggetti nella varietà dei contesti. Secondo aspetto di tali indicazioni è valorizzare la discontinuità per capire che a seconda dei contesti, vi possono essere delle prestazioni migliori in alcuni ambienti rispetto ad altri. Terza indicazione è quella di circoscrivere la vita di questi soggetti nel contesto in cui rendono meglio. In tal modo aiutiamo la persona disabile a vivere in una pluralità di situazioni, a sostenere le difficoltà che questi presentano e ad organizzarsi.

Siamo infatti troppo abituati ad organizzare la vita degli altri; all'inizio il bambino ha bisogno dell'adulto, ma, progressivamente, deve imparare da solo, in un'ottica di coevoluzione, dove l'adulto fa qualche passo indietro per consentire al giovane di farne qualcuno in avanti, anche se la cosa non è sempre facile con chi ha delle disabilità, ma è per loro molto importante.

Quali sono le competenze professionali necessarie a favorire una buona integrazione?

La prima competenza è quella di saper lavorare con gli altri e la seconda è quella di avere un buon bagaglio tecnico. Il tecnicismo però, a volte, porta all'isolamento, al lavorare da soli, soprattutto nei casi in cui ci sono difficoltà si tende a tenere distinti i diversi percorsi formativi.

Questo accade anche quando si pensa, da parte di insegnanti, anche di sostegno, di poter operare distintamente al fine di facilitare l'efficacia dell'attività didattica, esercitando di fatto una delega da parte dei colleghi, in attesa del risultato. Invece bisogna avere la competenza del lavoro con gli altri, bisogna essere capaci di interfacciarsi con gli altri, al fine di saper affrontare la discontinuità dei

contesti evitando il rischio del protagonismo del disabile.

Buone capacità dunque di lavorare con gli altri, un bagaglio di tecniche raffinato: una metodologia e tanti metodi, per una formazione permanente degli insegnanti che sia attiva. Informazione, tirocini, anni sabbatici dedicati in strutture che hanno esperienze nel settore; tecniche che poi hanno ricadute didattiche per tutti gli allievi.

Qual è la situazione in Emilia Romagna, quanto a sensibilità sociale e adeguatezza degli interventi?

La situazione la definirei un po' ambigua. Una recente rilevazione sull'autocoscienza critica dello stato economico porta a dire che l'Emilia Roma-

gna ha una situazione economica buona, ma la coscienza è quella di avere delle difficoltà.

Denota in positivo una volontà di far meglio, una sensibilità molto ampia, ma ha ancora difficoltà ad avere ad esempio una saldatura di rete. Uno sviluppo della sensibilità è un dialogo sempre attivo con le associazioni, e questo c'è, ma tra i singoli tecnici ci può essere anche il fastidio di questo dialogo, vissuto come interferenza.

Bisogna avere una comprensione maggiore per evidenziare che il dialogo e il lavoro comune è il frutto positivo dell'integrazione, non è più soltanto un'acquisizione dei tecnici. Questa sensibilità va continuata ed accresciuta.

L'intervista è stata raccolta da Gian Carlo Sacchi

Focus su... l'autobiografia

*Nell'ambito delle iniziative culturali organizzate dalla Facoltà di Scienze della Formazione, si svolgerà a Bologna il 19 ottobre prossimo un incontro sul tema "Scrivere di sé. L'autobiografia nel dialogo tra saperi." Rivolgiamo alcune domande al prof. **Duccio Demetrio**, docente di Teorie e pratiche autobiografiche all'Università di Milano – Bicocca.*

Perché l'autobiografia, anche nella scuola primaria, è educativa?

La nozione di autobiografia designa:

- una testimonianza scritta in prima persona, di modesta o considerevole lunghezza riguardante ciò che un narratore ritiene di aver direttamente vissuto;
- un insieme di generi (diario, novella, lettera, poesia, ecc.) con i quali raccontare quel che si sta vivendo anche nel presente. Tutte le scritture di "ripensamento" (o autoriflessive) sono perciò autobiografiche.

L'applicazione sistematica di queste attività allena la memoria personale, a breve o a lungo termine. Scrivendo si scopre che la propria vita è un "materiale" di informazioni ed emozioni sempre a disposizione. L'approccio pedagogico autobiografico per questo è un metodo attivo o maieutico. Il cui fine è stimolare precocemente condotte che incoraggino a non dimenticare, ad usare i ricordi per diventare sempre più autoanalizzatori e conoscitori

di sé stessi. Educa inoltre ad occuparsi delle storie degli altri, a scriverne, a custodirle.

Quali metodi e tecniche si possono utilizzare per incominciare?

Con i più piccoli è bene iniziare mostrando che con la memoria si può giocare. Per non averne paura, per imparare a convivere anche con quanto è stato fonte di dolore. Si possono adottare domande volte a capire se i bambini si divertono a ricordare. Ad esempio: "Quale è tuo ricordo più lontano"; "Quale è stata la prima volta che..."; "Quali ricordi non butteresti via...". Si tratta di sollecitazioni rievocative che debbono incentivare l'abitudine a scrivere di sé. In tal modo, vivranno concretamente che cosa siano la libertà interiore, il diritto alla *privacy*. Poi, si proseguirà con attività di scrittura sempre più strutturate e regolari (con una trama, cronologie e intrecci), che invogliano al piacere di scrivere. Ciò rafforza quell'io narrativo che solo la scrittura può ancor più educare, in quanto "competenza" per la vita.

Anna Maria Dapporto

Quale è oggi lo stato dell'integrazione delle persone diversamente abili nella società italiana?

Rispetto al passato il livello di partecipazione alla vita sociale delle persone diversamente abili è sicuramente migliorato. I dati sull'integrazione scolastica, sull'integrazione lavorativa e sui servizi alla persona dimostrano che sono stati compiuti molti progressi in molte regioni. Tuttavia, gli stessi dati ci dicono anche che non esistono ancora pari opportunità.

Sul versante dell'istruzione, ad esempio, i dati nazionali raccolti dall'Istat ci dicono che ben il 33,1% delle persone con disabilità non ha alcun titolo di studio, contro il 4,9% delle persone senza disabilità. È quindi ancora necessario un forte impulso alle politiche di integrazione, come successe nella seconda metà degli anni '90 quando fu organizzata la 1° Conferenza nazionale sulla disabilità e furono elaborati importanti provvedimenti sul collocamento mirato, il "Dopo di noi", l'handicap grave ed il sistema integrato di interventi e servizi sociali.

L'integrazione scolastica è efficace per l'apprendimento di questi soggetti ed è una buona leva per l'integrazione sociale?

L'ingresso nella scuola è ancora oggi una delle tappe fondamentali del progetto di vita della persona diversamente abile. In passato l'integrazione scolastica è stata inoltre una delle leve principali di integrazione sociale delle persone con disabilità, assieme ad altri importanti processi quali la deistituzionalizzazione e l'integrazione nel mondo del lavoro.

Se dunque sul versante sociale e culturale è possibile considerare l'obiettivo dell'integrazione scolastica ormai ampiamente raggiunto, forse la principale sfida odierna consiste soprattutto nel migliorare ulteriormente la qualità dei servizi e dell'apprendimento.

Quali sono le competenze professionali necessarie a favorire una buona integrazione?

Per garantire l'integrazione delle persone diversamente abili sono necessarie competenze professionali di carattere sia relazionale che tecnico. I professionisti devono infatti possedere conoscenze e abilità sul versante tecnico-professionale e contemporaneamente devono anche dimostrare sul versante della relazione doti altrettanto importanti quali la disponibilità personale, la capacità di leggere i bisogni e l'empatia.

Quale è la situazione in Emilia-Romagna, quanto a sensibilità sociale e adeguatezza degli interventi?

In Emilia-Romagna c'è una forte sensibilità ed un'attenzione diffusa al tema delle pari opportunità per le persone con disabilità, non solo da parte delle istituzioni, ma anche da parte della società civile. È sufficiente ricordare che in ogni provincia della nostra regione sono sempre presenti e numerose le Associazioni sociali e le Organizzazioni di volontariato che svolgono attività a favore di persone diversamente abili.

Per quanto riguarda invece l'adeguatezza dei servizi, possiamo ritenere ormai consolidato su tutto il territorio regionale un buon livello di qualità soprattutto per quanto riguarda i settori fondamentali della salute, dell'integrazione scolastica, del lavoro e dei servizi sociali. Stanno, inoltre, crescendo le opportunità anche in altri settori tradizionalmente meno consolidati, ma altrettanto importanti come ad esempio la mobilità pubblica e privata, il tempo libero, lo sport o il turismo. Tuttavia anche in regioni come l'Emilia-Romagna, che possono vantare una lunga tradizione di politiche ed interventi, esistono ancora bisogni non soddisfatti ed è ancora necessario migliorare ulteriormente il livello di qualità della vita delle persone diversamente abili.

L'intervista è stata raccolta da Gian Carlo Sacchi

L'IRRE tra vecchi regolamenti e nuove funzioni

Gian Carlo Sacchi

Sulla G.U. n. 143 del 22/6/05 è stato pubblicato il regolamento dell'IRRE dell'Emilia Romagna. Un lungo elenco di decreti, e qualche altro reso noto in precedenza, hanno praticamente concluso il dispositivo indicato dal DPR n. 190/01, che voleva la statuizione dei nuovi istituti regionali, che hanno sostituito gli IRRSAE, all'epoca della riforma della pubblica amministrazione, affidata ad un concerto tra tre ministeri: istruzione, economia e funzione pubblica.

Peccato che sia già trascorso un triennio dall'insediamento degli organi previsti dal nuovo ordinamento e che quindi i loro componenti abbiano già esaurito il primo mandato senza poter applicare il regolamento e senza percepire le *nuove* indennità previste, perché anche qui manca ancora un apposito provvedimento interministeriale.

I Consigli di Amministrazione durante questo triennio hanno dovuto interloquire spesso con osservazioni or dell'uno or dell'altro ministero, quasi si dovesse costruire un'imponente macchina, di cui controllare soprattutto la gestione, lasciata però senza carburante dagli scarsi investimenti ministeriali e inceppata nelle sue funzioni da un'autonomia scolastica che in pratica non c'è e che era stata all'origine della trasformazione degli istituti stessi.

Queste fragili realtà, la cui conoscenza anche tra gli addetti ai lavori dipende soprattutto dalle positive relazioni praticate, si sono trovate spesso nel mare aperto dell'offerta formativa a dover reperire risorse oltre il canale istituzionale: c'è chi addirittura ipotizza la loro sopravvivenza collegata alle logiche di mercato, ma quando si tratta di controlli vengono applicate rigidamente le procedure ministeriali. In questo triennio, ad esempio, sono state bloccate somme di bilancio, per esigenze dettate dal ministero dell'economia, anche se provenienti da altre fonti.

Competenze e verifiche del personale amministrativo continuano ad essere impostate secondo le indicazioni amministrative ministeriali, quando invece, sempre più di frequente, i rendiconti vanno presentati alle regioni, agli enti locali, al fondo sociale europeo, e, perché no, anche a fronte di contratti privati.

Il decreto 190 pensava agli IRRE come ad una sorta di municipalizzata; un *ente* prevedeva la legge n. 59/97, ma poi si sono trovati ad essere un *ente strumentale dell'amministrazione della pubblica istruzione*, come aveva sentenziato, in modo diverso dalla legge, il DL n. 300/00. Già qui tutti quei requisiti gestionali che i regolamenti hanno così minuziosamente ricercati potevano essere ridimensionati, perché di fatto è l'amministrazione scolastica, individuata nei direttori degli Uffici Scolastici regionali a vigilare in toto sugli istituti, sia per quanto riguarda gli aspetti finanziari che per gli atti amministrativi, *nel quadro degli interventi programmati dagli Uffici Scolastici di ambito regionale*.

La personalità giuridica di cui godono gli IRRE viene perciò molto affievolita, così come peraltro quella delle scuole autonome, i finanziamenti ordinari attribuiti direttamente agli istituti sono sufficienti solo per la manutenzione ordinaria della macchina, l'organico cala e ad una parte di tecnici vengono affidati progetti di durata triennale; serve ancora un direttore con il piglio manageriale, soprattutto se per pagarlo occorre andare a prelevare dall'avanzo di amministrazione o ricercare altri sostegni esterni.

Le risorse per esercitare l'autonomia progettuale e di ricerca non ci sono, in via ordinaria; le pro-

fessionalità dell'IRRE vengono utilizzate dall'amministrazione con regole e finanziamenti di quest'ultima, sia a livello centrale che regionale. Il coordinamento nazionale dei presidenti praticamente non ha funzionato ed anche il consorzio, sorto per gestire insieme progetti di rilevanza nazionale, perde di significato a meno di un'autorganizzazione degli istituti stessi. Anche i rapporti con l'INDIRE e l'INValSI, che pure la normativa voleva partecipati, si sono ridotti a piccole attività di presidio territoriale.

Ciò che cresce, però a macchia di leopardo, sono le committenze territoriali, che portano anche gli istituti stessi a decentrarsi a livello locale e a differenziarsi sul piano funzionale, aprendo così interessanti prospettive nella direzione del federalismo.

Funzione e struttura imboccano strade diverse, al punto che ciò che non c'è si dovrebbe creare, cioè una regia forte nella capacità delle scuole di realizzare *l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo*, la costituzione, attraverso reti di scuole, di *laboratori territoriali di ricerca, documentazione, formazione e orientamento*, a loro volta in rete con gli IRRE, mentre ciò che si è riusciti a stabilire con i regolamenti ormai non serve più, cioè appendici dell'amministrazione (enti strumentali...) nel frattempo anche surrogate dai nuovi compiti di supporto all'autonomia scolastica conferiti ai CSA, i quali, a loro volta, assieme agli USR, dispongono di personale tecnico reclutato direttamente dalle scuole, oltre ai dirigenti tecnici.

L'IRRE però è un'altra cosa, non può essere né un ufficio tecnico dell'amministrazione scolastica, né alle dirette dipendenze della politica, come è per l'IPRASE della provincia di Trento; si colloca tra le **autonomie funzionali**, cioè fa ricerca, in collaborazione con l'università ed altri enti specialistici senza tuttavia confondersi con loro. L'attività degli IRRE si colloca nell'ottica del miglioramento dell'offerta formativa territoriale e della qualità del servizio all'interno delle competenze attribuite sia all'amministrazione scolastica che a quella locale.

Da un lato sono sul territorio, come nodo di rete dei predetti laboratori locali, diversamente costituiti e dislocati, dall'altro il medesimo nodo di rete, a livello regionale, può contribuire a costruire il sistema nazionale delle autonomie scolastiche e a sviluppare collegamenti, circuiti di collaborazione con soggetti internazionali.

Non si tratta di triplicare le strutture (IRRE, CSA/USR, Enti Regionali e Locali), ma di raccordare sotto l'egida di una **funzione** e di una competenza specifiche, mediante un'appropriata intesa a livello regionale, le diverse attribuzioni e le risorse finalizzate dai vari enti alle suddette attività. Tali accordi saranno poi estesi ai vari territori, nel rispetto delle caratteristiche locali, ma finalizzati alla medesima strategia di costruire un *sistema* di supporto al servizio scolastico e formativo. Ciò vale anche in relazione all'utilizzo *integrato* di personale oggi gestito dalle diverse istituzioni, ma anche di quello eventualmente disponibile all'interno degli organici degli istituti scolastici, delle associazioni professionali, ecc.

In riferimento a quanto si è detto circa la differenziazione dei compiti già riscontriamo negli IRRE commesse proposte ad esempio da assessorati all'ambiente, alla cultura, ai servizi sociali, da categorie produttive, ecc, oltre alla tradizionale filiera scolastica e formativa.

In questa nuova prospettiva acquista una decisiva rilevanza la presenza nei consigli di amministrazione degli IRRE di rappresentanti dell'amministrazione, della regione e dell'università, anche se mancano le autonomie scolastiche che potrebbero essere recuperate mediante loro associazioni, che si vanno sempre più diffondendo. Se dunque l'autonomia funzionale verrà riconosciuta nei suoi termini progettuali e gestionali e non si tratta semplicemente, com'è ora, di "partite di giro", allora potrà avere senso sia il *controllo di gestione* sia *la valutazione e il controllo strategico*, così come la consistenza delle risorse ed una reale programmazione pluriennale dell'istituto potrà giustificare la stesura di bilanci *annuali e triennali* insieme.

Se guardiamo alla situazione attuale, quanto a poteri reali e a risorse, si può senz'altro ritenere sproporzionata la richiesta di procedure gestionali per un'attività quasi tutta definita dall'esterno.

Decreto istitutivo e regolamenti sono dunque da porre già in una prospettiva di ulteriore modifica, ponendo gli istituti più all'interno della "legislazione concorrente", tra stato e regioni, che di una superata visione statalista ed interministeriale.

La regione Emilia Romagna, nell'ambito degli spazi ad essa attribuiti dal nuovo Titolo della Costituzione, ha legiferato in materia scolastica e formativa, e le altre regioni lo potrebbero fare, non nell'ottica "devolutiva", ma per dare equilibrio ai poteri e alle responsabilità ed efficacia alla predetta azione concorrente. In tale legge (n. 12/03) si parla di *sostegno e sviluppo dell'innovazione* attraverso la valorizzazione della ricerca e prevedendo la collaborazione con *l'Istituto regionale per la ricerca educativa* (art. 8) e l'attivazione di *centri di servizio e di consulenza per le istituzioni scolastiche autonome* (art. 22). A loro volta gli assessori delle diverse regioni, in un documento redatto l'11 luglio u. s., in merito alla bozza di decreto del ministro sulla formazione degli insegnanti, fanno esplicito riferimento agli IRRE, cercando di dare agli istituti stessi un nuovo ruolo di partenariato con le università.

Nuove funzioni dunque di detti istituti, soprattutto legate all'autonomia scolastica, sul piano del sostegno alla qualità ed allo sviluppo, non possono che essere centrate sulla **ricerca**, una ricerca che ha la sua autonomia perchè fondata sulle istanze della scuola, una realtà che *produce servizio formativo* e non ricerca a sua volta; uno stretto rapporto tra IRRE e università sta ad indicare non una subordinazione a quest'ultima, ma una complementarità e quindi una maggiore ricchezza, da trasferire soprattutto nella formazione degli insegnanti, iniziale e in servizio.

La ricerca dell'IRRE ha un profondo radicamento sul territorio: Guasti aveva parlato di "pedagogia regionale" (1985); non si tratta però di una visione localistica, quanto capace di analizzare l'esperienza, arricchirla alla luce della ricerca, che ha, com'è noto, un carattere universalistico, per farla ricadere in termini di innovazione e di successo formativo. È per questo che, come si è detto, l'IRRE si muove in una triplice dimensione: è tra l'USR e la Regione per svolgere quel ruolo di qualità del sistema tra l'amministrazione che deve tutelare i diritti dei cittadini e la regione che indirizza la programmazione territoriale; è con gli altri IRRE in una rete nazionale e per diverse materie in sempre più frequenti reti internazionali; è con i "laboratori territoriali" a costituire a sua volta una rete locale di supporto alle scuole ed alle diverse realtà formative e sociali all'interno delle pianificazioni locali e delle progettazioni delle istituzioni scolastiche autonome.

Tutto questo diventa azione formativa per adulti e "professionisti riflessivi", dove la capacità di *documentare* la propria esperienza, farla diventare oggetto di confronto e poterla migliorare, fa maturare tutti gli ingredienti perché i docenti, e quindi anche il personale dell'IRRE che li supporta, siano a tutti gli effetti ricercatori e facciano della scuola non solo un luogo della ricerca altrui, ma un'istituzione "capace di apprendere".

Forse è questo il vero punto innovativo, quello che pone all'interno dell'autonomia il dispositivo dell'autoregolazione del sistema, più di tante riforme.

Sulla riforma della Costituzione

Luigi Bottazzi

L'anno prossimo ricorderemo il 60° del referendum istituzionale (monarchia o repubblica) e dell'elezione – a suffragio universale – dell'Assemblea Costituente, che diede come è noto all'Italia la Carta Costituzionale che dal 1948, e questo è un dato incontrovertibile, assicura al nostro Paese libertà, democrazia, dignità e rispetto della persona umana.

Una costituzione che vide nella fase di redazione una alta convergenza culturale e politica delle componenti cattolica, socialista, comunista e liberale.

Ora è in corso in Parlamento un processo di revisione del testo costituzionale che, non solo intacca, con la cosiddetta “devolution” pseudo federalista, il Titolo V, parte del testo che comunque necessita di qualche ritocco per assicurare un'equilibrata divisione dei poteri fra Stato e Regioni, ma va toccare soprattutto punti sensibili che attengono al ruolo e alla autonomia dei poteri costituzionali, alla architettura dello Stato nei suoi fondamenti, ai principi della democrazia rappresentativa.

Se da un lato potrebbero rendersi necessari alcuni “aggiornamenti”, dall'altro non dovrebbe essere operato uno stravolgimento dell'impianto tale da rischiare di compromettere le garanzie di cui stiamo godendo tutti – cittadini, famiglie, corpi sociali e autonomie locali – da oltre undici lustri.

È proprio partendo da questa preoccupazione e sensibilità che hanno spinto a Reggio Emilia, forse per la prima volta con un progetto formativo unitario, tre associazioni e segnatamente le ACLI – Associazione cristiana lavoratori Italiani, il CSC – Collegamento sociale cristiano e l'UCIIM – Unione Cattolica Italiana degli Insegnanti a progettare e a promuovere insieme un progetto “itinerante” e di ampio respiro di incontri e di dibattiti sulla Costituzione Repubblicana. Proprio come antichi *clerici vagantes*, qualificati relatori hanno così potuto dar vita a confronti e riflessioni, a partire dal mese di gennaio fino a giugno, nei comuni di Reggio Emilia, Gualtieri, Castelnuovo né Monti, Correggio, Vezzano sul Crostolo, su un coordinato ventaglio di sotto-temi legati il “patto costituzionale” del dopoguerra, come appare dal programma svolto e che sviluppa appunto *L'apporto delle dottrine giuridiche e delle culture politiche nella salvaguardia dei principi costituzionali* (Nicola Mancino e Antonio D'Aloia), *I principi inalienabili e le riforme possibili* (Mino Marinazzoli e Lanfranco Turci), *L'Unità delle Repubblica e il valore delle autonomie* (Sandro Fontana e Luciano Vandelli), *La Costituzione non invecchia: il pericolo di un riformismo distruttivo* (Luigi Bobba e Giorgio Pagliari) *La divisione dei poteri, istituzioni e formazioni sociali* (Ettore Borghi e Giancarlo Sacchi).

Il “filo rosso” che ha legato insieme tutti i ragionamenti e le riflessioni dei cinque incontri si può stilizzare nella generale consapevolezza che tocca tutti, politici e giuristi, amministratori ed educatori che è quella, come italiani, di aver avuto in eredità, una delle carte costituzionali tecnicamente migliori e politicamente equilibrate della storia del Novecento. Il costituzionalista italiano, anche quello di tendenze politiche e culturali più lontane dalla sintesi espressa in Assemblea Costituente, è consapevole di questa eredità, ed oggi è fortemente preoccupato rispetto a soluzioni pasticciate di revisione della medesima, è, a ragione, tendenzialmente “conservatore” dei valori costituzionali, un naturale patriota della nostra Costituzione e dei suoi valori.

La riforma attuale (Atto Senato 2544) a detta di molti è un “pasticcio” nel senso di un “lavoro di-

sordinato e male eseguito” e, se vogliamo usare un concetto musicale parafrasando le parole del costituzionalista prof. Renato Balduzzi, siamo davanti ad un’opera “costituita da pezzi tratti da opere preesistenti di uno o più compositori”. Questa considerazione di fondo vale per la riforma nel suo complesso e per le tre principali innovazioni contenute nella proposta della attuale maggioranza parlamentare: la forma di governo, il Senato federale e i rapporti Stato-Regioni.

La forma di governo è stata profondamente modificata nel senso da rendere il Primo ministro vero e proprio *dominus* della vita politica e parlamentare, padrone dei tempi e delle procedure, con un *mix* di competenze del Governo francese, del presidente del Governo spagnolo e del *Premier* britannico. In tal senso si vedano soprattutto il riferimento alle “prerogative” del Governo garantite dal regolamento della Camera dei deputati, la discrezionalità governativa nel determinare la procedura legislativa applicabile nel caso di disaccordo tra Camera e Senato nelle materie a prevalenza Senato, l’esclusiva responsabilità della richiesta di scioglimento della Camera dei deputati, la nomina e revoca dei ministri, la determinazione della politica generale del Governo, la direzione dell’attività dei ministri, ai sensi dell’art. 95. Un complesso di poteri cui non corrisponde peraltro, come sarebbe logico, un rafforzamento delle garanzie né all’interno del funzionamento della forma di governo, per quanto attiene ai poteri dell’opposizione (anzi la Camera ha ulteriormente mortificato alcune norme originariamente presenti nella prima lettura del Senato), né nel più complessivo sistema di pesi e contrappesi costituzionali. Lungi dal ricercare un nuovo equilibrio, le proposte di riforma del centrodestra aggiungono elementi di squilibrio a una situazione già di per sé compromessa, sotto il profilo dell’armonia complessiva del sistema costituzionale, dalle riforme elettorali del 1993-1994: passare da un sistema fortemente proporzionale a un sistema prevalentemente maggioritario senza contemporaneamente rafforzare il sistema delle garanzie costituzionali (a partire dal *quorum* richiesto per talune delicate deliberazioni, come l’elezione del presidente della Repubblica, dei giudici costituzionali e le revisioni costituzionali) comporta un serio scossone all’equilibrio democratico voluto dai costituenti. Ciò in quanto la maggioranza assoluta dei seggi con l’attuale formula elettorale significa, in termini di rappresentatività, qualche cosa di molto diverso dalla maggioranza assoluta nel contesto proporzionale precedente (che è, va ricordato, un presupposto dalla nostra carta costituzionale ancorché non espressamente formalizzato). Siamo perciò di fronte ad un Primo ministro assoluto “padrone” della vita politica e parlamentare, che neanche la sua maggioranza, quella che lo ha eletto, riesce facilmente a disarcionare.

Quanto al Senato federale, esso si manifesta come un incompiuto, un bambino mal nato, oscillante tra la funzione di contrappeso e di garanzia politica del *continuum* Primo ministro-maggioranza della Camera dei deputati e la funzione di rappresentanza territoriale. Per quanto la Camera abbia espunto o attenuato alcune ambigue e pericolose norme del testo uscito dal Senato, l’evocazione della rappresentanza territoriale (art. 57, comma 3) avrebbe dovuto trovare a monte la risoluzione della questione circa il significato di tale locuzione: si vuole rappresentare la singola regione o il sistema delle autonomie regionali? Si tratta di prospettive molto diverse, che vengono sovrapposte quando si parla di rappresentanza territoriale da parte dei senatori. Abbiamo così una seconda Camera forte quanto a competenze legislative e politiche, ma assolutamente ricalcata, quanto a composizione, sulla prima Camera. Il raccordo tra Senato federale e territorio regionale che è stata prescelta, cioè la contestualità dell’elezione dei senatori con quella dei rispettivi Consigli o Assemblee regionali, appare contraddittoria rispetto all’obiettivo, in quanto congegnata in modo tale da produrre un effetto di trascinarsi dell’elezione nazionale su quella locale, in palese antitesi con la *ratio* ispiratrice. Non è certo questa la via per dare soluzione all’esigenza di dare un assetto diverso al nostro tradizionale bicameralismo!

L’impressione di una riforma pasticciata si accentua quando passiamo a considerare i rapporti Stato-Regioni. Voler ricuperare esplicitamente nella Costituzione la nozione di interesse nazionale non sa-

rebbe di per sé censurabile, ma le modalità di tale recupero fanno pensare a un'arma spuntata, perché troppo dirompente e comunque di applicazione problematica. Se è opportuno legare la valutazione dell'interesse nazionale non a una clausola generale, ma a concrete fattispecie (perché riprodurlo come clausola generale significherebbe rendere evidentemente il livello centrale padrone delle competenze legislative degli enti territoriali), non convince la formula impiegata. Forse sarebbe stato sufficiente immaginare una procedura conciliativa invece di prevedere una sanzione. Le modifiche da ultimo introdotte alla Camera configurano un meccanismo rigido e poco duttile di valutazione del pregiudizio, imponendo al governo la sottoposizione obbligata della questione al Parlamento in seduta comune ove il Consiglio regionale non abbia rimosso, entro un termine brevissimo, la causa del pregiudizio stesso.

Ma è sulla cosiddetta *devolution* che il progetto mostra tutti i suoi difetti. Dire che le Regioni hanno competenza esclusiva su determinate materie crea insormontabili problemi interpretativi. Non vale addurre che quell'aggettivo "esclusiva" va inteso in un certo modo perché così ha detto il ministro competente o la relazione illustrativa: l'intenzione del legislatore storico è soltanto uno degli elementi di cui tenere conto nell'interpretazione delle disposizioni normative. Questo aggettivo, costituzionalmente prescritto, potrebbe essere ragionevolmente e legittimamente interpretato come inibente a un legislatore diverso di intervenire nel campo materiale oggetto di quell'attributo: esso è di intuitiva problematicità in tutti quei settori (sanità e istruzione tra i primi) nei quali si è in presenza di intersecazione di competenze esclusive statali, concorrenti e residuali regionali. Non c'è, ad esempio, alcuna seria garanzia che la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti il diritto alla salute da assicurare su tutto il territorio nazionale (art. 117, comma 2, lett. m), o la determinazione dei principi fondamentali sulla tutela della salute (art. 117, comma 3) resistano in futuro all'esercizio della potestà regionale esclusiva nel campo dell'"assistenza e dell'organizzazione sanitaria". Il rischio è di arrivare ad un sistema sanitario "a macchia di leopardo", in cui in ogni regione il cittadino subisce un trattamento diverso: addio quindi ad uno stato sociale che assicuri la parità dei cittadini!

La domanda che si sono posti diversi relatori è dove trova origine questa serie di "pasticci", queste squilibrate e talvolta assurde previsioni normative, queste perniciose alterazioni di un profilo coerente delle funzioni e dei ruoli di importanti istituzioni. La risposta non può essere che questa ambiziosa riforma (i quattro saggi riuniti a Lorenzago) non nasce da un confronto alto tra diverse impostazioni culturali e politiche, ma da faticosi compromessi interni alla maggioranza parlamentare e governativa, si potrebbe dire di bassa lega.

Certo, ogni testo costituzionale è frutto di compromessi. Ma non sarà mai ricordato a sufficienza che una cosa è il *com-promesso*, il comune impegno per il futuro tra culture politiche diverse in vista di un risultato il più possibile condiviso, altra cosa la logica compromissoria e spartitoria di una maggioranza parlamentare e governativa che trova ragioni di tenuta politica dal compromesso, in questo caso peggiore, sulle regole costituzionali. Questo è un compromesso appunto peggiore, perché non esprime una cultura alta (possibile soltanto in una logica di allargamento della condivisione sulle regole), ma un insieme di convenienze e di opportunità elettorali.

Guardando a questa vicenda, viene qualche volta un senso di disagio nel paragonare la stagione e il dibattito costituente nel 1947-48 alla nostra "povera" stagione e ai suoi dibattiti. Certo, all'attuale non esaltante situazione di una maggioranza che pretende, da sola, di riscrivere la Costituzione, ha concorso il precedente delle modifiche costituzionali del 2001. Per quanto le due vicende non possano essere poste sullo stesso piano, poiché le modifiche del 2001 partono condivise dalle due coalizioni politiche (addirittura cronologicamente la prima proposta di legge poi unificata reca come prima firmataria una parlamentare di Alleanza nazionale) e dal sistema delle autonomie, certamente il 2001 ha costituito la rottura di una convenzione costituzionale. Ogni serio discorso su future revisioni costituzio-

nali dovrà muovere dalla risposta alla domanda su come neutralizzare la discussione sulla revisione rispetto alla dialettica maggioranza-opposizione, proprio perché la Costituzione è un patrimonio di tutti!

Un testo così lungo e prolisso come quello proposto, che dilata a dismisura la seconda parte della Costituzione (in certi passaggi sembra un decreto legge!), non può non contenere anche qualche singola disposizione apprezzabile, così come la stessa discussione nelle due Camere ha registrato interventi di livello non trascurabile. Ma il vizio di fondo, è quello di una riforma di “convenienze” fra partiti e perciò inevitabilmente pasticciata, che rende inutilizzabili anche eventuali dati positivi, sommersi in un progetto disarticolato e rischioso.

Soltanto la fuoriuscita dalla logica esclusiva delle convenienze potrà consentire al Parlamento, una volta liberato da questo pasticcio costituzionale, di riprendere il cammino riformatore. Purtroppo si deve registrare che oggi non esistono le condizioni politiche di tale fuoriuscita!

Viene naturale allora concludere con una citazione di Giuseppe Dossetti. Dieci anni fa, a un convegno a Napoli sulle riforme istituzionali, il monaco di Montevoglio rivolgeva un monito alto e forte, quasi presago di futuri pericoli. Non senza qualche enfasi ma con piena ragione, ai cittadini ed alla classe politica italiana, forse storditi da questa prospettiva di un riformismo sbilenco e rischioso, il vecchio costituente democristiano disse: “Soltanto un sano, forte, diffuso patriottismo della Costituzione può essere una luce orientatrice e una forza aggregante, capaci, concorrendo altri fattori, di vivificare una nuova intesa fra tutte le componenti tradizionali del nostro popolo, e di stimolare e presiedere a una ripresa collettiva che non ci faccia perdere, forse per sempre, l’ora della storia”.

L’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia Romagna ha istituito, all’interno del proprio “Piano regionale di comunicazione, formazione, ricerca, monitoraggio” vari “Gruppi regionali di Ricerca” sui temi della Riforma.

Il fascicolo regionale dell’IRRE Emilia Romagna, allegato al presente numero della rivista, ospita vari contributi sullo stato dell’arte di questa ricerca che vede l’azione sinergica di USR ER, IRRE ER e Università.

I “numeri” della scuola in Emilia-Romagna

Arnaldo Spallacci

Quantità e qualità

È possibile attraverso i “numeri” valutare la qualità, gli elementi di positività e le criticità del sistema scolastico di una regione? La risposta è certamente affermativa. I numeri, che costituiscono per definizione la base delle rilevazioni *quantitative* (ad esempio delle rilevazioni statistiche) consentono, opportunamente trattati, analizzati, comparati, di valutare molti aspetti della *qualità* di un sistema, di esprimere giudizi sulla sua congruità rispetto alla soddisfazione dei bisogni sociali, di misurarne l’equità, l’efficacia, l’economicità.

Spesso il *numero*, considerato in sé e per sé, non dice molto. Perché esso acquisisca *senso*, perché consenta al ricercatore sociale, al decisore politico, al dirigente amministrativo di esprimere un *giudizio* (di frequente questo è il fine delle attività valutative e di ricerca) rispetto ai *fenomeni* che si intendono esaminare, il numero (o il “dato” come spesso si dice) deve in primo luogo essere verificato – alla fonte – nella sua affidabilità ed attendibilità originaria (se ciò è possibile); poi deve essere interpretato, trattato, elaborato, costruendone serie storiche (per comprendere, secondo un’analisi diacronica, come un fenomeno si è evoluto nel *tempo*); effettuandone comparazioni con altre realtà territoriali (per comprendere, secondo un’analisi sincronica, come un fenomeno si manifesta nello *spazio*); individuando, infine, significativi indici di sintesi (ovvero *indicatori* che permettano di valutare in modo efficace e significativo l’andamento dei fenomeni esaminati).

Questo è in generale l’approccio seguito per la compilazione del Rapporto “Una scuola alla prova” sul sistema di istruzione e formazione in Emilia-Romagna. L’analisi condotta è di tipo sistematico, nel senso che ha riguardato tutti i livelli del sistema scolastico e formativo regionale, dalla scuola dell’infanzia fino alla formazione degli adulti, sia per l’intero territorio regionale, sia per le singole aree provinciali. Nella prima parte del Rapporto vengono esposti i dati relativi più che altro alla consistenza numerica dei fenomeni, e al loro andamento nel tempo (le iscrizioni ai diversi ordini di scuola, ad esempio); in altra parte del Rapporto l’analisi ha posto più attenzione all’evoluzione di alcuni fenomeni che connotano la qualità, le eccellenze del sistema (ad esempio la scolarizzazione) e all’opposto la disqualità, le patologie (ad esempio la dispersione); specie in questa seconda parte si è fatto largo uso di appropriati *indicatori* che consentono da un lato di misurare con rigore e sintesi la portata e l’andamento dei fenomeni, dall’altro di operare confronti con altre realtà territoriali, sia locali che nazionali e internazionali.

Flussi e stock. Un’occhiata generale al sistema

Per cogliere in breve, con un solo “colpo d’occhio”, gli aspetti quantitativi dell’intero sistema scolastico regionale, si è costruita una *mappa dei percorsi* dei giovani emiliano-romagnoli, che esamina sia la consistenza (gli *stock*) delle iscrizioni nei diversi livelli del sistema, sia i passaggi (*i flussi*) fra un livello e l’altro del sistema, nonché la quota dei giovani che raggiunge determinati traguardi (un diploma, la laurea) rispetto alla popolazione di età corrispondente.

Gli iscritti stimati al primo anno delle scuole elementari, delle scuole medie, e i licenziati della terza

media ammontano a circa 32.000 unità. Di questi, circa il sette per cento sono stranieri. *Dopo la terza media quali scelte formative operano i giovani dell'Emilia-Romagna?* Le tendenze prevalenti sono chiare: per la fascia di età dei 14-17enni (ovvero quella che rientra nel cosiddetto “obbligo formativo”, oggi ridefinito “diritto-dovere”) oltre il 95% dei giovani si indirizza verso le scuole secondarie superiori, e solo una quota marginale (pari a meno del cinque per cento) si orienta verso la formazione professionale, verso l'apprendistato, o non effettuerebbe addirittura alcuna scelta formativa (opzione oggi comunque non prevista, quindi “illegale”, nell'ordinamento scolastico formativo italiano).

La grande massa di giovani (qualcosa come 150.000 unità) che si dirige verso le *scuole superiori*, sceglie di iscriversi in primo luogo agli istituti tecnici (nella misura del 38%), poi ai licei (in misura solo di poco inferiore); un quarto si dirige verso gli istituti professionali, poco meno del cinque per cento frequenta scuole dell'indirizzo artistico. Circa duemila giovani di questo grande agglomerato scelgono di frequentare i “percorsi integrati” istruzione-formazione previsti dalla normativa regionale dell'Emilia-Romagna. Nell'altro versante, ovvero quello della formazione professionale, si orienta una quota del tutto minoritaria di giovani, composta di circa tremila unità per l'intera fascia dei 14-17enni, dei quali circa 2400 seguono corsi di formazione professionale, e solo 700 si orientano verso l'apprendistato.

Il percorso scolastico nelle scuole superiori non è però lineare, né privo di sorprese; quote non irrilevanti di giovani, soprattutto maschi, decidono di abbandonare la partita nel corso del suo svolgimento, senza giungere alla sua conclusione; così a 17 anni, è ancora nella scuola solo l'80% dei giovani, e al diploma giunge solo il 76% dei giovani diciannovenni.

Una quota tutt'altro che trascurabile, pari ai tre quarti dei diplomati, si iscrive poi all'*università*. Sono 95.000 i giovani emiliano romagnoli (con una prevalenza ancora femminile: 52.500 ragazze contro 42.500 ragazzi) che studiano alle università sia regionali che extraregionali. In sostanza si può dire che il 50% dei giovani di questa regione, di età compresa fra i 20 e i 24 anni, frequenta le aule universitarie. Quanti giungono al compimento del percorso? Sono 15.000 i giovani emiliano romagnoli che si laureano ogni anno, esattamente il 31% dei 25enni. E sull'altro versante del sistema, ovvero quello della formazione professionale, quali numeri troviamo? Numeri minori, come prevedibile, sebbene lo scostamento rispetto a chi studia all'università non è affatto così macroscopico come quello visto sopra fra i giovani delle scuole superiori e i giovani che studiano nella formazione di base. Frequentano infatti i corsi di “2° livello” circa 12.500 giovani, pari ad un quarto di quelli che studiano all'università.

Altri dati rimarchevoli

Quali altri numeri possono essere utili per meglio focalizzare le caratteristiche del sistema scolastico formativo in Emilia-Romagna? Riguardo all'evoluzione delle iscrizioni (variabile importante per capire i flussi futuri della scolarizzazione nei diversi ordini di scuola, e quindi l'occupazione degli insegnanti e la necessità di strutture, nonché, per le scuole superiori, i flussi di giovani in uscita e quindi in entrata nel mercato del lavoro), si nota negli ultimi tempi una importante inversione di tendenza rispetto agli anni '80 e '90: come effetto della ripresa del tasso in natalità in Emilia-Romagna, sia alle scuole elementari come alle scuole medie nel corso del quinquennio 2000-2005 le iscrizioni sono aumentate del dieci per cento. Le iscrizioni alle superiori sono aumentate del cinque per cento nello stesso periodo. Ma per le scuole superiori il dato più rilevante non sta tanto nell'incremento – peraltro ancora contenuto – del valore assoluto delle iscrizioni, quanto piuttosto nella distribuzione delle iscrizioni nei diversi indirizzi scolastici; il fenomeno della “licealizzazione” sta infatti verificandosi anche in Emilia-Romagna, così nel quinquennio 2000-2005 le iscrizioni sono aumentate del 15% nei licei, mentre sono

stabili negli istituti tecnici e nei professionali. Consistente (dell'ordine del 20%) anche la crescita delle iscrizioni nell'indirizzo artistico. L'andamento delle iscrizioni al primo anno di corso (che testimonia le propensioni più recenti dei giovani) nel 2004-05 conferma l'evoluzione degli anni precedenti. L'incremento più rilevante si registra nel liceo scientifico (20% rispetto al 2003-04) ma è consistente pure la crescita nei licei classici (15%). Se le tendenze qui registrate si confermeranno gli anni prossimi, potrebbe verificarsi in tempi brevi anche in questa regione lo storico "sorpasso" dell'istruzione liceale rispetto all'istruzione tecnica.

Gli *alunni stranieri* costituiscono un altro punto di interesse. Sono in aumento costante negli ultimi anni, e forse non tutti sanno che in Emilia Romagna il fenomeno raggiunge il *top* a livello nazionale. La percentuale degli allievi stranieri sul totale degli iscritti raggiunge nella media regionale il valore del sette per cento, ed è un dato maggiore di quello di regioni limitrofe come Lombardia e Veneto. È più elevata la percentuale di bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia (ormai raggiungono quasi il dieci per cento delle iscrizioni) rispetto alle superiori (dove sono meno del cinque per cento). Le province con maggiore densità di stranieri sono Reggio Emilia, Piacenza, Modena. Minore la presenza nel ferrarese e nelle province romagnole.

Eccellenze e patologie del sistema

Quale è la intensità della partecipazione dei giovani ai processi formativi in Emilia Romagna? Ovvero quale è il loro livello di scolarizzazione? E viceversa quale è il livello della dispersione, dato da quell'insieme di fenomeni che rallentano o interrompono il regolare percorso formativo dei giovani?

Riguardo alla *scolarizzazione*, il *tasso di scolarità* (dato dal rapporto fra il numero degli iscritti e la corrispondente leva dei giovani residenti in età) ammonta al 100% per le età di 14 e 15 anni, diminuisce progressivamente per i 16, 17, 18 anni, per i quali si situa rispettivamente ai valori del 89,8%, del 79,8%, del 75,5%. Per tutte queste età comunque il tasso di scolarità femminile è sempre superiore anche di dieci punti percentuali rispetto a quello maschile. Anche all'università il tasso di scolarizzazione femminile è più alto di quello maschile, di circa 12 punti percentuali. Si notano inoltre differenze territoriali interessanti fra le diverse province, non sempre di facile interpretazione: in ogni caso la scolarizzazione universitaria è più alta a Bologna, Ferrara e Rimini minore a Modena e Reggio Emilia. Tendenze simili si riscontrano anche nel *tasso di laurea*, maggiore ancora per le donne rispetto agli uomini, e più alto nelle province di Bologna, Rimini, Piacenza.

Riguardo alla *dispersione*, un primo indicatore utilizzato sta nel *tasso di irregolarità* dei giovani, dato dalla quota dei giovani in ritardo di uno o più anni rispetto all'età "normale". L'irregolarità è ridotta nelle scuole elementari (ma ammonta comunque già al cinque per cento in quinta elementare); cresce nelle scuole medie e aumenta verso valori consistenti alle scuole superiori, al punto che al quarto anno ben il 23,3% dei giovani è irregolare. L'irregolarità è maggiore per i maschi rispetto alle femmine e si manifesta soprattutto negli istituti professionali. Il secondo indicatore di dispersione utilizzato è il *tasso di ripetenza* (dato dal rapporto fra gli iscritti e i ripetenti in un anno di corso). Nelle scuole medie il tasso di ripetenza è molto ridotto, inferiore al cinque per cento. Ma alle superiori il tasso aumenta notevolmente, specie nei primi anni di corso, per i maschi, e negli istituti professionali.

Conclusioni. Numeri, qualità e quantità

I numeri quindi, opportunamente trattati, costituiscono la base per comprendere alcuni elementi della qualità del sistema, specie, come – si è mostrato nel paragrafo precedente – per valutare aspetti *sociali* connessi ai processi educativi. Ad esempio, dai numeri sopra esposti, risulta come l'Emilia-Romagna sia una regione con una scolarizzazione molto elevata; una regione con tassi di dispersione ridotti, ma

non proprio nulli, con alcune aree di attenzione quindi, da tenere sotto controllo. Risulta che la dispersione scolastica è fenomeno più maschile che femminile, e che alle superiori ne sono particolarmente colpiti gli istituti professionali e assai meno i licei; la dispersione anche nelle scuole emiliano-romagnole quindi assume connotati di tipo sociale, in quanto negli istituti professionali accedono in misura maggiore giovani di modesta estrazione sociale o giovani stranieri. E quindi anche questo fenomeno va tenuto sotto osservazione.

Risulta con chiarezza che anche qui, come in altre regioni italiane, lo sviluppo della scolarizzazione ha avuto come protagoniste soprattutto le *donne*, che in Emilia Romagna hanno ormai stabilmente effettuato lo storico sorpasso rispetto alla scolarità maschile: la percentuale delle ragazze che studiano alle superiori e all'università, quelle che si diplomano e si laureano è sempre superiore a quella maschile.

In questo scritto si sono delineate a titolo esemplificativo solo analisi relative ai processi di scolarizzazione ... i numeri naturalmente possono dare conto di molti altri fenomeni, riportati nello stesso Rapporto 2005, fra i quali gli *esiti degli apprendimenti* degli studenti, anch'essi esplicitati con punteggi numerici (i progetti pilota del MIUR gestiti dall'INvalSI, e le indagini OCSE-PISA ne sono un esempio). Così come sono espressi in numeri i *dati finanziari*, rilevantissimi per valutare efficacia ed efficienza del sistema, ovvero l'uso accorto e razionale delle risorse (ad esempio i dati di costo per alunno). Ancora numericamente sono espressi *dati sulle strutture* e le *dotazioni didattiche*, sulle *risorse umane*: dati di densità (quanti alunni per ciascuna classe, alunni per aule speciali, alunni per insegnante; alunni per computer, ecc.): tutte informazioni che incontrovertibilmente forniscono idee precise sulla *qualità* del sistema.

Dopo avere esposto molti dati quantitativi sulle caratteristiche del sistema, è infine importante effettuare una precisazione, di ordine metodologico, e non solo tale.

Nella valutazione di un sistema scolastico (ma lo stesso si potrebbe dire per altri settori pubblici erogatori di *servizi*: la sanità, il collocamento dei lavoratori, etc.), l'indagine condotta con *metodologie quantitative* lascia scoperti molti aspetti della realtà che è invece fondamentale esaminare, per disporre infine di un quadro veramente completo della qualità e delle caratteristiche del sistema. Alcune dimensioni, quali ad esempio: come si sviluppa l'autonomia delle scuole, quali sono i rapporti fra docenti e allievi, come si insegna in classe, quale è il clima interno alle scuole, quali sono le prospettive di sviluppo del sistema, le sue criticità, quali sono le aree di disagio tutte queste dimensioni, per essere ben comprese, compiutamente esaminate, per facilitare poi la formulazione di proposte atte a ridurre eventuali aree problematiche, richiedono anche analisi condotte con *strumentazioni qualitative*. Il che significa interviste individuali e di gruppo, osservazione diretta delle situazioni scolastiche, analisi di documentazione prodotta dalle scuole ...

Metodologie e strumentazioni tecniche quantitative e metodologie qualitative devono quindi *integrarsi* per l'analisi completa di un sistema scolastico-formativo. Le une e le altre, prese a sé, non sono sufficienti. Ma attenzione a non cadere in un tranello, nel quale spesso si rischia di rimanere a causa del linguaggio e dei concetti (spesso approssimativi) diffusi negli ambienti della pubblica amministrazione, della scuola e della formazione, specie fra gli operatori non specialisti di ricerca o valutazione. Nell'approccio che abbiamo accolto fin dalle prime righe di questo scritto (e che non è certo l'unico esistente nelle ricerche sociali), abbiamo lasciato intendere che per noi *quantità* e *qualità non hanno valori gerarchicamente diversi*: non si condivide quindi quella suggestione, che capita ogni tanto di sentir dire, secondo la quale la misura della quantità è in fin dei conti una procedura che genera informazioni di rilevanza minore rispetto alle procedure che raccolgono "dati qualitativi" e che quindi, anche per una assonanza linguistica, sarebbero più atte a valutare la "qualità" dei fenomeni.

Rapporti regionali

La confusione che può generarsi è a tal punto diffusa, che un Rapporto dell'OCSE (*Schools under scrutiny*, Parigi, 1995) ha inteso precisare i termini della questione, specificando che quantità e qualità attengono principalmente a metodologie e strumenti di analisi; esistono appunto ricerche che utilizzano metodologie quantitative e ricerche che utilizzano metodologie qualitative, ma le informazioni prodotte non sono differenti come qualità; tutte e due le metodologie in fin dei conti misurano la qualità dei fenomeni, le prime con un tipo di strumento, le seconde con altri. L'indice numerico del rapporto insegnante/alunno non è forse un parametro della qualità dell'insegnamento? Non è l'unico, d'accordo, ma in qualche misura certamente lo è. Un altro esempio: si fa migliore pratica in una scuola dove si accalcano 120 alunni in media su ogni computer, o in una scuola dove se ne avvicinano solo un ventina? È chiaro che la misura quantitativa in sé non è sufficiente. Così come spesso non lo è quella qualitativa. Pochi allievi per computer non significa affatto deterministicamente e meccanicamente buona qualità degli apprendimenti, se gli insegnanti sono impreparati, demotivati, utilizzano tecniche didattiche arretrate. E quindi l'analisi qualitativa e quella quantitativa, che spesso *osservano lo stesso oggetto e fenomeno*, devono integrarsi, completarsi a vicenda. Così il giudizio "soggettivo" espresso dal ricercatore che emerge spesso dall'analisi condotta con metodologia qualitativa diventa più sostenibile se si colloca all'interno di una solida analisi statistica. E la valutazione "oggettiva" conseguente all'analisi quantitativa acquisisce spesso *sensu* solo attraverso l'approfondimento condotto con analisi qualitative.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna pubblica già da vari anni un proprio rapporto sul sistema scolastico in regione. I titoli più recenti sono:

USR ER, *Emilia Romagna una scuola allo specchio. Rapporto Regionale 2003 sul sistema scolastico in Emilia-Romagna*, in collaborazione con IRRE-ER, Bologna, Editcomp. 2003;

USR ER, *Emilia Romagna una scuola in ...attesa. Rapporto Regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna*, Bologna, Editcomp. 2004;

USR, IRRE, Regione Emilia Romagna, *Emilia-Romagna una scuola alla prova. Rapporto Regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione*, Napoli, Tecnodid, 2005.

Dal Rapporto sull'istruzione in Toscana: analisi sulla qualità degli interventi realizzati nelle istituzioni scolastiche

Gloria Bernardi

Il *Rapporto sull'istruzione in Toscana 2003-2004*, realizzato dall'IRRE Toscana per conto della Regione Toscana¹ si è proposto di offrire ai soggetti interessati, le istituzioni regionali, la scuola, ma anche i cittadini stessi, una *radiografia* della situazione delle scuole toscane tale da metterne in evidenza gli elementi strutturali e gli aspetti legati alle scelte organizzative, culturali, metodologiche e, al tempo stesso, capace di leggere la scuola regionale "dal di dentro", ascoltando i vari operatori e rilevandone le capacità di coinvolgimento e partecipazione, come pure i dubbi, le incertezze, le difficoltà, sulla scia di una metodologia già ampiamente sperimentata dal sistema degli IRRE a livello nazionale². La caratteristica più originale dell'attuale ricerca appare data dalla sua articolazione, dal fatto di rappresentare, grazie alle collaborazioni attivate, una lettura a più voci che propone al lettore un profilo della scuola toscana basato su differenti "sguardi": sull'analisi del *background* socio economico in cui le istituzioni scolastiche si trovano ad operare (attraverso la collaborazione con IRPET³), su una serie di dati di carattere strutturale del sistema di istruzione (attraverso la collaborazione con il sistema degli Osservatori Scolastici Provinciali⁴) e sui risultati dell'interazione tra i ricercatori e le diverse componenti scolastiche delle scuole campione in relazione alla qualità degli interventi realizzati (attraverso l'intervento diretto dell'IRRE Toscana)⁵. Nello sviluppo dell'indagine l'IRRE della Toscana ha quindi giocato un ruolo di indirizzo e di coordinamento rispetto agli altri soggetti coinvolti, un ruolo di intervento diretto rispetto al proprio specifico ambito di ricerca e naturalmente il ruolo di sintesi per una lettura complessiva e significativa.

I risultati relativi a ciascuno dei tre "sguardi" sono andati a costituire i tre "capitoli" di cui è formato il Rapporto: Il contesto socioeconomico di riferimento; Dati generali del sistema scuola in Toscana; Analisi della qualità degli interventi realizzati nelle istituzioni scolastiche.

Ecco di seguito una sintesi indicativa dei temi chiave affrontati, delle modalità utilizzate e di alcuni risultati dell'indagine.

¹ Cfr il volume Gloria Bernardi - Laura Nut (a cura di), "*Rapporto sull'istruzione in Toscana a.s. 2003-2004*", Regione Toscana, Edizioni PLUS, Pisa University Press.

² Ci si riferisce qui ai monitoraggi sull'autonomia delle istituzioni scolastiche realizzati dagli Istituti Regionali di Ricerca Educativa per conto del MPI negli anni 1998-2000, cfr *Monitoraggio autonomia. Monitoraggio, valutazione, consulenza nella scuola che cambia*, CIPREF, Franco Angeli 2002; *Monitoraggio autonomia 2001*, in "Bollettino quadrimestrale dell'IRRE Toscana", settembre-dicembre 2001..

³ IRPET: Istituto Regionale per la Programmazione Economica della Toscana. L'IRPET, fondato nel 1968, è l'Istituto di ricerche della Regione Toscana. È un ente pubblico regionale e la legge ne definisce la autonomia amministrativa, organizzativa e scientifica. Il suo compito è di studiare le caratteristiche e le trasformazioni del sistema socio-economico e della struttura territoriale della regione, ma il suo ambito di ricerca è rivolto ad analizzare non solo la Toscana nel quadro multiregionale italiano ma anche la Toscana nella sua articolazione interna in sistemi locali.

⁴ Gli Osservatori provinciali fanno parte del Sistema Informativo Scolastico Regionale (SISR)

⁵ I dati ufficiali relativi alla scuola toscana elaborati dall'INValSI e dall'OCSE, che fungono da verifica ulteriore e da sfondo alla ricostruzione della mappa regionale della scuola qui realizzata, rivolta a cogliere tale scuola e nella sua *identità* attuale e nelle sue stesse potenzialità, costituiscono idealmente una «quarta parte» del Rapporto, ma per ragioni di carattere organizzativo saranno oggetto di una prossima pubblicazione a sé stante.

Dati generali del sistema scuola in Toscana

Attraverso i dati strutturali emergono elementi utili a fornire una sorta di carta di identità della scuola toscana per l'anno scolastico 2003-2004. Oltre ai dati relativi al numero delle istituzioni scolastiche e degli alunni, alle modalità del tempo scuola, alla mappa degli indirizzi di studio, sono presentate alcune serie storiche, che riguardano: la presenza degli alunni diversamente abili; la presenza di alunni di cittadinanza non italiana; l'andamento degli esiti scolastici.

Il tema della scuola paritaria è trattato in modo dettagliato poiché è generalmente poco nota sia la diffusione territoriale che la tipologia gestionale. Altri dati che connotano il sistema toscano sono quelli relativi all'educazione degli adulti con la mappa dei corsi serali e dei centri territoriali permanenti. L'ultima serie di dati riguarda il sesso e l'età del personale scolastico.

In Toscana vi sono 564 istituzioni scolastiche. Tra queste 122 sono Direzioni didattiche, 71 scuole secondarie di I grado, 180 istituti comprensivi, 124 scuole secondarie di II grado e 67 Istituti di istruzione superiore.

Il tempo prolungato viene realizzato nel 24% casi; la percentuale cresce fino al 38% nel caso della scuola primaria.

La scuola toscana accoglie alunni disabili in tutti i gradi scolastici, con una incidenza massima nella scuola secondaria di I grado: infatti essi risultano 1% nella scuola dell'infanzia, 1,9% nella elementare, il 2,3% nella secondaria di I grado e 1,3 nella secondaria di II grado. Per quanto riguarda la presenza di alunni di cittadinanza non italiana, si registra un incremento costante e significativo nelle serie storiche: rispetto al 200/01 si passa, per la scuola dell'infanzia, dal 2,7% al 6,1%; per la scuola primaria dal 4,5% al 6,9; per la secondaria di I grado dal 3,9 al 6,8%, per quella di II grado dall'1,5% al 2,8%. La scuola toscana è una scuola anche «per grandi»: infatti nella nostra regione operano 33 Centri territoriali permanenti e vi sono 31 scuole con corsi serali, a cui sono iscritti 2453 allievi (a.s. 2003).

Per quanto riguarda gli esiti, l'anno in cui si registra una percentuale maggiore di respinti è il 2002 (3,3% nella scuola di I grado e 15,2 nella secondaria di II grado). Per gli anni 2000 e 2003 la percentuale di respinti nella scuola media resta il 3%; si riduce lievemente nella scuola secondaria di II grado (rispettivamente il 14,5% e 14%). Interessanti i dati che riguardano la scuola paritaria, di cui è generalmente poco nota sia la diffusione territoriale che la tipologia gestionale. Nell'anno 2003/04 in Toscana le scuole paritarie sono 613, di cui 459 sono scuole dell'infanzia, 86 scuole primarie, 30 secondarie di I grado e 38 secondarie di II grado per un numero complessivo di 43.359 alunni, di cui 26.120 nella scuola dell'infanzia. La percentuale degli alunni che frequentano la scuola paritaria (9,9%) è più bassa sia rispetto alle regioni del Centro Italia (10,8%), che rispetto al dato nazionale (11,5%).

Un'attenzione particolare meritano i dati che riguardano l'età del personale scolastico: solo il 3% dei docenti di ruolo ha meno di 35 anni e quasi il 60% ne ha più di 50, con un addensamento nella secondaria di primo grado nell'ambito 50/59, pari al 63%; l'età media dei dirigenti scolastici della scuola di primo grado è di 56,6 anni, mentre quella della secondaria di secondo grado è di 60,1 anni.

Analisi della qualità degli interventi realizzati nelle istituzioni scolastiche

L'analisi della qualità degli interventi realizzati nelle istituzioni scolastiche si è realizzata attraverso una ricerca svolta direttamente dall'IRRE Toscana insieme a sessantadue istituzioni scolastiche campione.

Diversamente dalle precedenti esperienze di monitoraggio realizzate anche a livello nazionale⁶, focalizzate su *macroindicatori*, questa volta si sono individuati come oggetto di osservazione alcuni spe-

⁶ CIPREF, *Monitoraggio autonomia. Monitoraggio, valutazione, consulenza nella scuola che cambia*, Franco Angeli 2002; *Monitoraggio autonomia 2001*, in "Bollettino quadrimestrale dell'IRRE Toscana", settembre-dicembre 2001.

cifici ambiti dell'attività scolastica, che consentissero di raccogliere indicazioni sulla qualità degli interventi realizzati dalla scuola. L'indagine affronta una pluralità di ambiti e quindi privilegia gli aspetti considerati «fondanti» per ciascuno di essi, senza ovviamente entrare nel dettaglio di singoli progetti e iniziative. Le tematiche affrontate sono: La cultura organizzativa; L'integrazione con il territorio; Il curriculum; La formazione; I diritti di nuova cittadinanza; La disabilità; Le nuove tecnologie: Long life learning; Il successo formativo.

L'ottica metodologica nella quale si è mossa l'indagine è invece quella già sperimentata dagli IRRE nei precedenti monitoraggi a carattere nazionale e locale, che ha privilegiato:

- *l'osservazione diretta nelle scuole e l'interazione tra "osservatori" e "osservati"*, realizzate attraverso una metodologia improntata al dialogo ed all'ascolto.
- *il coinvolgimento delle diverse componenti scolastiche*: oltre al Dirigente scolastico, ai docenti, alunni e genitori, si è scelto di 'dare voce' anche al personale ATA, una importante componente della scuola che, come i risultati hanno poi confermato, sta acquistando un ruolo e un'importanza diverse e quindi richiede nuove attenzioni che le permettano di sviluppare le sue potenzialità.
- *la doppia valenza dell'indagine*: da un lato essa raccoglie informazioni capaci di descrivere la situazione della scuola nel suo complesso, dall'altro fornisce alle scuole coinvolte strumenti e metodi utili per i processi di autoanalisi, monitoraggio e autovalutazione. Questo non solo attraverso il confronto con gli osservatori, ma anche attraverso un momento di restituzione che offre ad ogni singola scuola i risultati dell'indagine svolta al suo interno.

L'esperienza acquisita con i precedenti monitoraggi, da cui emergevano notevoli differenziazioni nella prassi operativa all'interno della stessa scuola, ci ha indotto ad inserire una ulteriore novità, l'articolazione dell'indagine in *due livelli di osservazione*:

- quello della *qualità* – la rilevazione delle tipologie e delle modalità degli interventi realizzati dalle scuole (che cosa si fa? come si fa?)
- quello della *diffusione* – la rilevazione del loro grado di sistematicità (sono eventi episodici o rappresentano una prassi consolidata? vengono realizzati in modo occasionale o sistematico?) e la numerosità dei soggetti coinvolti (chi li realizza? un piccolo gruppo? tutta la scuola? solo chi è direttamente interessato?).

L'indagine ha interessato 62 istituzioni scolastiche estratte a sorte sull'universo delle scuole della regione Toscana. Il campione rappresenta circa il 10% delle istituzioni scolastiche, stratificate per provincia e per ordine e grado e comprende anche scuole paritarie. Nella ricerca sono stati coinvolti 62 dirigenti, 496 docenti come "testimoni privilegiati"⁷, 744 docenti dello staff, 744 docenti senza funzioni specifiche, 744 rappresentanti del personale ATA, 744 genitori (nella scuola primaria e secondaria di primo grado) e studenti (nella secondaria di secondo grado). In tutto sono stati coinvolti 2294 operatori scolastici e complessivamente 3038 persone.

A condurre la ricerca sono stati 30 osservatori selezionati e formati dall'Irre Toscana, organizzati in *team*, che hanno condiviso e utilizzato un insieme di strumenti: l'intervista codificata, il questionario di autovalutazione, il *focus group*.

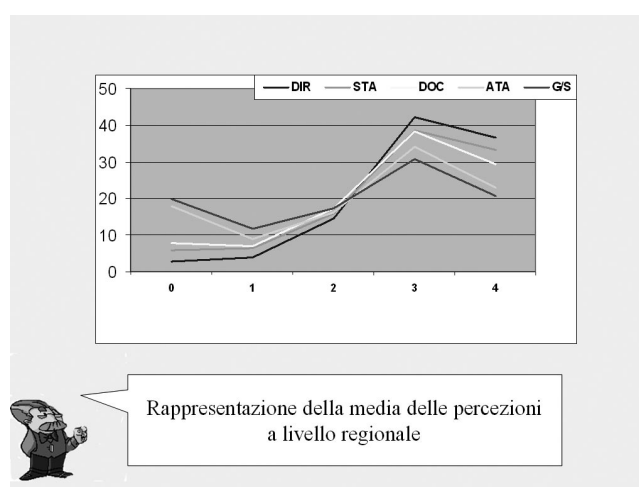
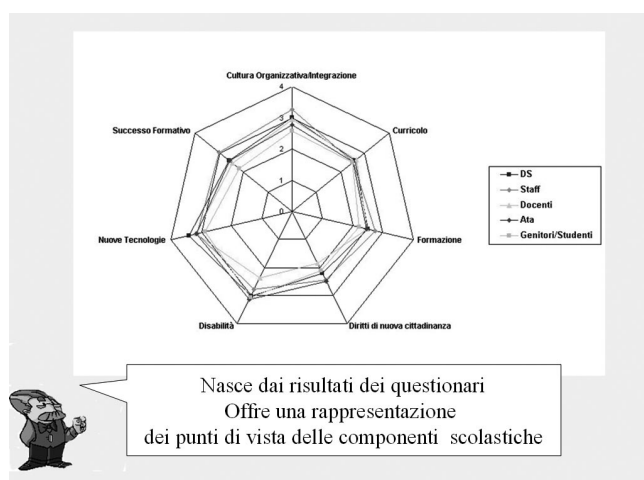
Il *questionario di autovalutazione*, rivolto al DS, allo Staff a 12 docenti, 12 ATA, 12 genitori o studenti, è costituito da 50 affermazioni che definiscono 'buone pratiche'⁸ con lo scopo di rilevare le *per-*

⁷ Per testimoni privilegiati si intendono i docenti della scuola individuati dal Dirigente scolastico come figure particolarmente informate rispetto a ciascuna delle tematiche oggetto di indagine.

⁸ Ad esempio, rispetto ai Diritti di nuova cittadinanza, il questionario presenta affermazioni quali: "L'IS cura l'accoglienza e l'integrazione degli studenti non italiani"; "Nella programmazione didattica delle diverse discipline è valorizzato l'apporto dei diversi paesi e delle diverse culture al processo di sviluppo della società" etc.

Rapporti regionali

cezioni (il “percepito”) delle diverse componenti, il loro punto di vista rispetto ad alcuni aspetti significativi riguardanti le tematiche oggetto d’indagine; inoltre ha consentito di individuare i ‘temi scottanti’, le aree di criticità emerse nei singoli gruppi coinvolti, da affrontare poi nel *focus group*. L’elaborazione dei dati forniti dai questionari di ogni singola scuola ha permesso di realizzare un sociogramma, la “Ragnatela”, utile ad evidenziare sia il punto di vista specifico di ogni soggetto/gruppo rispetto a ciascuna tematica osservata, sia le discrepanze fra i diversi punti di vista; l’elaborazione dei dati complessivi ha portato alla elaborazione di un grafico che rappresentava la media delle percezioni delle diverse componenti a livello regionale.



Ai *focus group* hanno partecipato i gruppi composti dalle 12 persone che avevano compilato il questionario (Staff, docenti, personale ATA, genitori/studenti). La discussione è stata condotta da un membro del team, mentre l’altro ha assunto il ruolo di osservatore prendendo nota delle frasi significative che sono andate a costituire la *narrazione* del focus. A conclusione, i partecipanti hanno concordato una sintesi che indicava il posizionamento della scuola, su una scala di valori da 1 a 4, rispetto alla qualità del *clima* (come si sta in questa scuola?), alla qualità dei *processi* (come funziona?), alla qualità dei *risultati* (realizza gli obiettivi che si propone?).

Le interviste ai “testimoni privilegiati” sono state invece utilizzate per raccogliere *informazioni* sul “come” (livello della *qualità*) e sul “quanto diffusamente” (livello della *diffusione*) ogni scuola interveniva rispetto alle varie tematiche.⁹ Le domande hanno riguardato sette nuclei considerati ‘fondanti’ per ciascuna tematica, quattro specifici¹⁰ e tre comuni (monitoraggio e valutazione, formazione, risorse finanziarie). Per consentire la sintesi e il confronto dei dati ottenuti con le interviste, le risposte alle domande strutturate sono state codificate attraverso un sistema di punteggi e tabulate tramite uno spe-

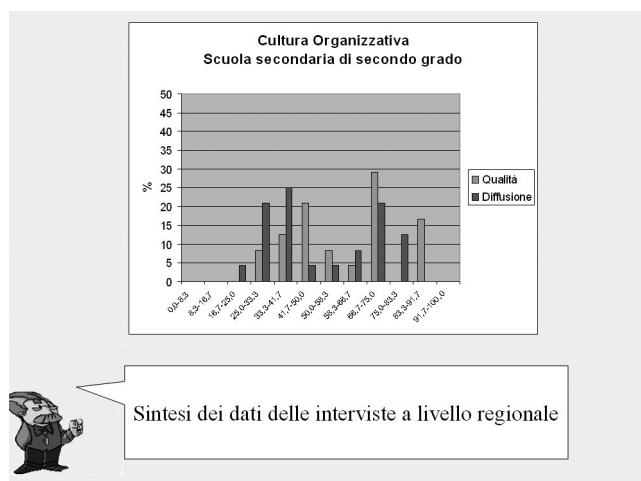
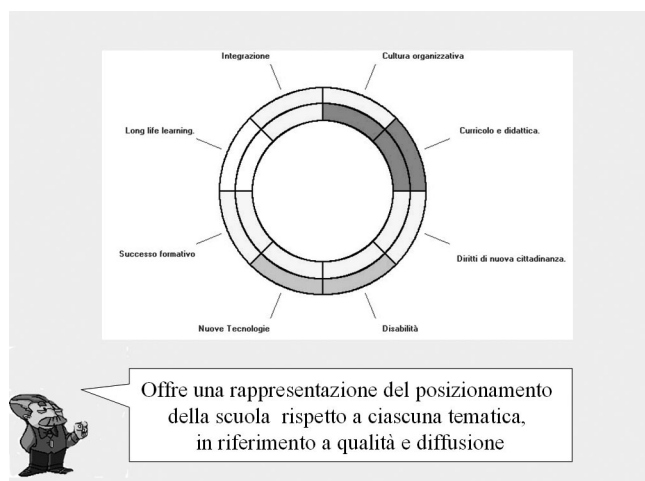
⁹ Nelle interviste la tematica della formazione è stata trattata come un argomento trasversale alle diverse interviste poiché si è ritenuto che difficilmente una sola persona potesse conoscerne le articolazioni nei diversi ambiti scolastici

¹⁰ Ad esempio, rispetto alla cultura organizzativa, i quattro aspetti specifici sono quelli legati all’organizzazione, alla progettazione alla relazione interna, alla comunicazione esterna; rispetto all’Integrazione, gli ambiti indagati sono quelli legati ai rapporti col territorio, alla progettazione integrata, all’orientamento, alle strutture e risorse.

¹¹ La Ruota delle tematiche ha permesso di evidenziare i livelli di qualità e diffusione degli interventi messi in atto da ogni scuola rispetto a ciascuna tematica, in una scala a tre valori (alto, medio, basso), contrassegnati rispettivamente dai colori rosso, giallo e verde.

Rapporti regionali

cifico software. Anche in questo caso è stata rispettata la doppia valenza dell'indagine: l'elaborazione dei dati ha consentito di realizzare sia una rappresentazione grafica da restituire ad ogni scuola, la *Ruota delle tematiche*¹¹, sia un istogramma che rappresentava la somma dei punteggi ottenuti dalle singole scuole per tutte le tematiche affrontate.



Quali sono dunque le caratteristiche delle scuole osservate? La scuola toscana è 'accogliente', ben integrata con il territorio, sensibile all'importanza dell'educazione per tutto l'arco della vita, aperta all'innovazione tecnologica, impegnata ad aggiornare e consolidare le proprie competenze. Solo 'luci' quindi nel paesaggio della scuola toscana disegnato dalla ricerca? In realtà non mancano le 'ombre' e gli elementi di crisi, fra cui spicca il rapporto tra la qualità degli interventi e la loro diffusione all'interno dell'istituzione scolastica nel suo complesso. Ecco in sintesi i 10 modi per raccontare la scuola toscana:

1. Una scuola abbastanza armoniosa

La scuola toscana appare vivace ed impegnata, disponibile all'innovazione e dotata di un'organizzazione sostanzialmente funzionale.. Sono generalmente apprezzati l'organicità tra il curricolo e il POF, lo sviluppo delle attività interdisciplinari, la presenza di attività per il recupero e per la valorizzazione delle eccellenze. Non sono rare le situazioni di 'eccellenza' dove è più forte la tensione al miglioramento e l'utilizzo di procedure innovative nei diversi settori, rare invece le situazioni in cui si rilevano aree di forte criticità. Nella scuola toscana c'è anche un buon clima, caratterizzato dal senso appartenenza, collaborazione e solidarietà che permette di far fronte alle difficoltà ed alle emergenze.

2. Una scuola accogliente

È una scuola che affronta e risolve i problemi posti da una realtà sempre più multiculturale dando importanza alla dimensione dell'accoglienza come 'azione sistemica' che coinvolge l'istituzione scolastica nel suo complesso e si propone come intervento trasversale per lo sviluppo del processo di inte-

¹¹ La Ruota delle tematiche ha permesso di evidenziare i livelli di qualità e diffusione degli interventi messi in atto da ogni scuola rispetto a ciascuna tematica, in una scala a tre valori (alto, medio, basso), contrassegnati rispettivamente dai colori rosso, giallo e verde.

grazione. È impegnata anche a curare l'integrazione degli alunni disabili, in costante accordo con le famiglie, perseguendo il più possibile la continuità didattica, avvalendosi di strumenti e metodi tarati sulle diverse esigenze, favorendo una formazione specifica per i docenti e utilizzando appieno le risorse del territorio.

3. Una scuola integrata

La scuola toscana infatti vanta una consolidata tradizione di collaborazione con il territorio, apprezzata da tutte le componenti. Dato nuovo e significativo emerso dall'indagine è che tale collaborazione, divenuta più sistematica, si esplica in forme di progettazione integrata, in cui le istituzioni scolastiche agiscono anche come soggetti proponenti. (90% dei casi).

4. Una scuola anche per "grandi"

Le 15 scuole del campione con Centri territoriali permanenti o corsi serali hanno mostrato grande attenzione alla specificità della didattica specifica dell'Ed, curando l'accoglienza e il clima, praticando la flessibilità e la modularità e realizzando con il territorio un'integrazione progettuale ed operativa tesa a favorire il rientro in formazione degli adulti.

5. Una scuola tecnologica

Anche le Nuove tecnologie sono ormai un patrimonio della scuola toscana che negli ultimi anni ha incrementato e adeguato in modo significativo la propria dotazione strumentale: è una scuola sempre più in grado di «fare da sé», limitando le necessità di supporto e di esperti esterni. Questa autonomia ha inoltre favorito l'utilizzo delle NT come strumento per la professione docente e la crescita professionale degli insegnanti, nonché come potente supporto per la gestione della scuola.

6. Una scuola competente (ma sa di esserlo?)

L'attività di formazione è fortemente presente in tutte le scuole: variano la durata dei percorsi e la numerosità dei soggetti coinvolti, ma riguarda comunque tutti gli aspetti considerati dall'indagine. La più alta frequenza degli interventi di formazione si è realizzata in ambito tecnologico e curricolare, ma è abbastanza consistente anche nell'ambito della cultura organizzativa, per l'attenzione emergente alla certificazione di qualità. Tuttavia è significativamente presente tra gli insegnanti la percezione che le risorse professionali non siano adeguatamente riconosciute e valorizzate.

7. Una scuola ancora autoreferenziale

La scuola risulta generalmente impegnata in azioni di monitoraggio e di autoanalisi finalizzate al miglioramento dei propri interventi. Tuttavia si riscontrano difficoltà sia a dare a tali azioni un carattere sistematico sia ad utilizzarne adeguatamente gli esiti. Ma la maggiore criticità è rappresentata dal fatto che in gran parte le iniziative di controllo e miglioramento non vengono adeguatamente pubblicate e fatte conoscere alle famiglie e al territorio. Questo scarto tra l'azione e la comunicazione potrebbe essere uno dei motivi che concorrono ad alimentare la percezione che la scuola non sappia ancora attuare efficaci processi di *feedback* delle proprie politiche e strategie.

8. Una scuola a più velocità

In generale nella scuola si realizzano interventi innovativi e di qualità in relazione a tutte le tematiche affrontate, ma il loro livello di diffusione è ottimale intorno al 50% dei casi. Nei restanti casi gli interventi sono episodici o legati a specifiche contingenze, sono frutto dell'impegno di singoli docenti

o piccoli gruppi, si riferiscono a un dato plesso soltanto o coinvolgono qualche classe o un numero limitato di studenti. Nello stesso istituto l'innovazione viaggia quindi a 'diverse velocità' e sembra dipendere più dagli interessi e dall'impegno dei singoli e dei singoli gruppi che dalle scelte strategiche condivise dalla scuola.

9. Una scuola con due anime

Non solo velocità diverse, ma anche 'anime' diverse convivono nella stessa realtà e di questa colgono aspetti diversi. Queste 'anime' sono rappresentate dalla componente docenti e dalla componente ATA, che operano nella stessa istituzione, collaborando talvolta con difficoltà, più spesso in modo proficuo, soprattutto dal punto di vista delle dinamiche relazionali. Tuttavia le rispettive attività viaggiano spesso in parallelo senza il supporto di adeguati flussi informativi che sappiano integrare le diverse competenze..

10. Una scuola affaticata

Infine dai *focus group* emerge un altro elemento di criticità della scuola, il suo affaticamento. Non vi è quasi report degli osservatori che non contenga la preoccupazione e il disagio del personale scolastico per i troppi progetti, le troppe iniziative, per il carico talvolta eccessivo di responsabilità che ricade su poche persone, per le difficoltà organizzative, logistiche, economiche che appesantiscono l'attività scolastica. Emerge anche con forza il disorientamento per l'incertezza del quadro normativo, per la necessità di far fronte a trasformazioni e a spinte innovative che richiedono non soltanto una specifica formazione, ma anche un intenso lavoro di progettazione e organizzazione a cui spesso sembrano non rispondere un adeguato riconoscimento e adeguate azioni di motivazione e/o di rimotivazione.

PRECISAZIONE

Si porta a conoscenza dei lettori che il saggio *Einstein tra fisica ed epistemologia*, pubblicato nel n. 4 del maggio 2005, costituisce la rielaborazione curata dallo stesso prof. Silvano Tagliagambe di una sua relazione tenuta nella primavera di quest'anno agli studenti del liceo «Ottorino Respighi» di Piacenza.

Il portfolio delle competenze individuali

Francesco Gesmundo

Questo documento è il risultato di un lavoro di ricerca sviluppato in Puglia, su incarico ministeriale, che ci ha portato a consultare con un questionario on-line oltre 350 scuole. Gli esiti di questo sondaggio, elaborati con il contributo dei tecnici IRRE e degli esperti esterni che hanno collaborato con l'Istituto nei laboratori di ricerca-azione legati al Progetto "R.I.So.R.S.E.", ha lo scopo fondamentale di offrire uno stimolo alla discussione e all'approfondimento su uno dei momenti forse più innovativi della Riforma del sistema di istruzione e formazione, oltre che costituire una base di partenza per l'avvio di un processo di valutazione e di documentazione che accompagni l'alunno nel suo percorso formativo.

Introduzione

Il Portfolio delle competenze individuali è sicuramente un elemento innovativo di particolare rilevanza, ma è necessario definirne la struttura e articolarne i contenuti secondo una logica di progressione sistemica, di continuità e di integrazione evitando che si configuri un mero contenitore di materiali slegati o scarsamente organizzati e quindi poco funzionali allo scopo per il quale il Portfolio è stato pensato. Peggio è considerarlo come il prodotto di un'operazione meramente amministrativa/burocratica.

Significati

La lettura delle Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati fa emergere con sufficiente chiarezza sia l'identità del Portfolio sia le funzioni alle quali deve assolvere.

Esso si configura come "descrizione essenziale dei percorsi realizzati e dei progressi raggiunti" ma anche come "documentazione regolare e significativa" di elaborati in grado di rappresentare e significare l'esperienza scolastica nelle sue connotazioni più autentiche riferite a modi di apprendere, quadri di competenze, interessi, attitudini, aspirazioni.

È fin troppo evidente che il Portfolio non può essere un semplice "contenitore" di materiali; non può essere pensato e organizzato come "museo personale" o "archivio storico". È uno strumento di documentazione del percorso scolastico dell'alunno, di valutazione autentica che considera gli esiti dell'apprendimento ma anche i contesti, di autovalutazione dell'alunno, di orientamento educativo, di sviluppo professionale dei docenti.

Il quadro concettuale che lo fonda è costituito dalle stesse idee che lo strutturano: percorso, processo, documentazione, organizzazione, personalizzazione, orientamento.

Finalità

Secondo anche le Indicazioni Nazionali l'"oggetto" culturale deve essere finalizzato a:

- determinare la qualità delle sinergie tra processi di insegnamento e apprendimento;
- ridurre la "lettura" statica e standardizzata dell'alunno;
- registrare i gradi di responsabilità di soggetti e istituzioni coinvolte;

- realizzare concretamente l'unitarietà del sapere e l'unità dei processi di apprendimento;
- riprogettare la vita di scuola consentendo ai docenti di rivisitare le dimensioni professionalizzanti;
- contribuire a rafforzare e sostenere l'integrazione del Sistema Scolastico Nazionale nell'ottica della globalizzazione europea;
- promuovere la cultura della comunicazione a tre voci: docente-alunno-tecnologia;
- correlare i "luoghi" di gestione e produzione dei saperi codificati ai luoghi di applicazione degli stessi (mente-cuore-mano);
- documentare il rapporto tra Scuola, cultura, individuo, persona;
- promuovere e sostenere l'essenzializzazione delle conoscenze e la loro tematizzazione (analisi riflessiva euristica).

Funzioni e Funzionalità

La prima funzione, non prioritaria rispetto alle altre, è quella amministrativa in quanto il Portfolio documenta alcuni tratti essenziali e significativi dell'attività di insegnamento e contiene, gli elementi per «una organica e formale valutazione periodica dell'alunno, da riportare sulla scheda personale e da comunicare alle famiglie».¹

Un'ulteriore funzione è quella formativa di tipo "progressivo" nel senso proposto da Pellerey: può esplicitare e rappresentare, in modo essenziale, sintetico, organico, gli obiettivi e i percorsi formativi, i piani personalizzati, le soluzioni e le strategie, gli stili di lavoro, la corrispondenza tra il profilo in ingresso e quello in uscita.

Non va tralasciata la funzione informativa insita nel fatto che il Portfolio, attraverso le rappresentazioni personali, culturali, didattiche contenute nei materiali, rende in qualche modo visibili i percorsi realizzati.

Quella valutativa deriva dal fatto che nel Portfolio sono contenuti elementi significativi riguardanti le competenze in uscita, la consapevolezza di sé, l'autoorientamento.

Il Portfolio, quindi, «documenta il processo di apprendimento di ciascun alunno, nonché gli elementi di rilievo del comportamento, anche mediante annotazioni relative al conseguimento degli obiettivi formativi delineati nei Piani di studio personalizzati».

Infine, la funzione orientativa, strettamente correlata all'autovalutazione. Si tratta, in questo caso, di strutturare il Portfolio in modo che offra indicazioni utili circa gli interessi, le attitudini, le aspirazioni personali, i possibili sviluppi, senza indulgere in inutili e dannosi precocismi o in canalizzazioni condizionanti dei percorsi futuri. La proiezione va vista esclusivamente in funzione esclusivamente promozionale.

Obiettivi

Il Portfolio è funzionale se:

- narra i processi essenziali che attengono agli esiti di ogni alunno;
- sostiene tutto l'iter di apprendimento-insegnamento;
- documenta in maniera sintetica i percorsi formativi;
- costruisce congruenze tra il profilo d'ingresso e quello d'uscita dell'alunno, contemplato dal Pecup;
- si correla alla valutazione formale e periodica;
- agevola i "transiti" scolastici di ogni alunno;
- attiva la corresponsabilità dei genitori.
- documenta le competenze individuali maturate dagli alunni;
- promuove in ogni alunno la conoscenza di sé e l'integrazione nel gruppo;

- sostiene e promuove nell'alunno il suo progetto di vita (auto-orientamento, responsabilità, scelte, competenze progettuali);
- documenta i miglioramenti delle pratiche di insegnamento;
- registra le interconnessioni tra la didattica d'aula e quella laboratoriale;
- nasce come "modello" (autentico, dinamico, snello, sistemico, sistematico, polifunzionale) strutturato dai docenti dell'Istituzione scolastica di riferimento, che ne condividano i linguaggi (pedagogico, didattico, della progettualità e della valutazione).

Articolazione e contenuti

Le Indicazioni Nazionali non propongono una struttura "definita" del Portfolio ma forniscono indicazioni utili sulla tipologia dei contenuti, che possono essere:

- "materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto;
- prove scolastiche significative relative agli obiettivi specifici di apprendimento e contestualizzate alle circostanze;
- osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;
- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;
- indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti".

Va da sé che ciascuna istituzione scolastica, in virtù dell'autonomia decisionale e operativa che la caratterizza, può scegliere di integrare il quadro dei contenuti proposti purché funzionali agli obiettivi che si intendono perseguire.

La struttura base è quella che prevede due sezioni – Valutazione e Orientamento – e una parte – il Dossier – nel quale comprendere i materiali più significativi prodotti dall'alunno e scelti dall'alunno stesso ma anche dai genitori e dai docenti.

Valutazione e orientamento sono fra di loro integrate anche se i prodotti rappresentativi di tali processi sono collocati in sezioni distinte.

Una struttura essenziale deve considerare i seguenti aspetti:

- condizioni di ingresso;
- percorsi di formazione (apprendimento ed educazione alla convivenza civile);
- condizioni di uscita;
- indirizzi orientativi.

Il tutto, supportato da prove scolastiche significative, da materiali scelti, da commenti personali, da elementi di osservazione, di valutazione e di autovalutazione.

Circa il primo aspetto, la situazione iniziale può essere rappresentata attraverso:

- auto-osservazione dell'alunno (notizie anagrafiche, esperienze scolastiche pregresse, narrazione libera di ciò che è, di ciò che sa e come agisce (eliminare domande-test da parte dei docenti che tendono a definire e/o "etichettare" l'alunno);
- dichiarazioni-osservazioni (in forma significativa e sintetica) da parte della famiglia su come "vedono" il proprio figlio, le esperienze culturali anche extrascolastiche vissute;
- osservazione in situazioni-stimolo promosse dai docenti, per registrare tratti identitari, di autonomia, di conoscenze/competenze pregresse (da riportare sinteticamente, dopo averli interpretati, in forma

narrativa, evitando test diretti ad ogni alunno e che contemplando minimo una trilogia di risposte, risulterebbero in sintesi, uguali per tutti).

Riguardo ai percorsi di formazione, il Portfolio non può contenere in modo integrale le Unità di apprendimento. È opportuno, invece, elaborare dei prodotti – quadri sintetici o riassuntivi, tavole sinottiche o altri sistemi di rappresentazione – in cui riportare gli elementi essenziali atti ad identificare i percorsi di apprendimento realizzati nei diversi periodi scolastici, quelli comuni al gruppo allargato (gruppo classe), quelli realizzati in piccolo gruppo e quelli individuali (unità di recupero, supporto e potenziamento didattico, unità di arricchimento, unità opzionali) in modo che i destinatari – alunni, genitori, la stessa scuola e quella successiva – possano, in modo immediato, avere una visione globale del percorso formativo, delle competenze acquisite, dei possibili successivi sviluppi.

Possono essere compresi anche elementi di conoscenza relativi a percorsi compiuti fuori dalla scuola, in qualche modo attestati.

In questa sezione trovano senz'altro posto:

- la valutazione periodica delle conoscenze e abilità acquisite in riferimento ai saperi disciplinari, secondo i paradigmi della scheda di valutazione;
- la certificazione di competenze trasversali.

Trovano posto anche le prove scolastiche significative per le competenze che hanno inteso accertare, per la progressione nelle conquiste sviluppate, per la ridefinizione di percorsi, per la ristrutturazione di contesti.

Infine, questa sezione può contenere ogni altro elemento che possa meglio delineare l'identità dell'alunno rappresentata "in positivo" ossia strutturata su "ciò che sa" e su "ciò che sa fare".

Circa la parte dedicata agli indirizzi orientativi, è opportuno che il Portfolio contenga dati relativi ad interessi, attitudini, aspirazioni, "piaceri" di tipo culturale. Possono quindi trovare posto materiali nei quali sia possibile leggere la padronanza d'uso di strumenti, tecniche, codici, abilità cognitive e pratiche, l'originalità di modalità di espressione e di comunicazione.

Questi dati potrebbero essere utili all'alunno per meglio conoscersi nelle sue manifestazioni, per autoorientarsi nella costruzione del suo personale processo di crescita e quindi del suo progetto di vita, per costruirsi e affermare un'immagine positiva di sé.

Scelta dei materiali

La scelta dei materiali che devono strutturare un Portfolio e la loro collocazione logica, spaziale e temporale costituiscono aspetti particolarmente problematici: possono determinare una configurazione curvata sull'accumulo progressivo, di tipo lineare e sequenziale piuttosto che modulata sul principio della "progressione sistemica" di tipo reticolare e integrato. Quest'ultimo principio supporta la scelta di un modello che sia ad un tempo:

- continuo (un Portfolio per ciascun ordine di scuola e non fascicoli separati per anni scolastici o per sezioni);
- progressivo (dare l'idea di sviluppo e di crescita);
- sistemico (immagine dell'alunno visto nella sua globalità).

La scienza della documentazione può, in questo caso, fornire le coordinate operative per evitare rischi ed effetti indesiderati.

I criteri per l'organizzazione dei materiali sono diversi e ognuno ha una sua rilevanza per l'oggetto di riferimento; fra questi:

- rappresentatività e significatività (esperienza documentata);
- leggibilità e fruibilità (materiali elaborati);

- contestualizzazione (contesto di produzione);
- partecipazione e negoziazione (soggetti decisori).

In definitiva, i materiali che strutturano il Portfolio devono poter effettivamente “servire” a chi intende utilizzarli; corrispondere agli obiettivi per i quali sono stati pensati, organizzati, inseriti nonché essere congruenti con le immagini che vogliono rappresentare e rappresentare l’alunno “in positivo”.

Problemi applicativi

I problemi legati all’applicazione del Portfolio sono diversi e vanno ricondotti sia agli aspetti più propriamente “culturali” sia a quelli specificamente “operativi”.

Per quanto riguarda la dimensione culturale, vi sono specifiche culture che lo fondano e che non tutte le scuole hanno assimilato:

- documentazione (organizzazione e sistematizzazione dei materiali);
- valutazione autentica (attenzione ai processi e ai contesti, oltre che agli esiti);
- orientamento formativo (autoconsapevolezza per la costruzione dell’immagine di sé e per l’innescio di processi di miglioramento);
- negoziazione e partecipazione (accordi e intese circa i materiali da inserire e gli spazi da riconoscere agli alunni e ai loro genitori);
- continuità educativa (coerenza interna alle sezioni e ai periodi scolastici, coerenza esterna fra le proposte dei tre ordini di scuola);

Riguardo alla dimensione operativa, vi sono non pochi elementi di riflessione problematici e/o critica ai quali dedicare particolare attenzione. I più evidenti:

- costruzione di un modello aderente alla realtà scolastica di riferimento (specificità);
- configurazione non dissonante da quella utilizzata in altre realtà scolastiche (omogeneità); cosa succede nel trasferimento di un alunno da una scuola all’altra (dello stesso ordine di scuola?);
- ruolo specifico del tutor e coordinamento fra i docenti che costituiscono l’*équipe* pedagogica;
- apporto contributivo di tutti i docenti;
- costruzione di “nuovi” spazi partecipativi riservati ai genitori (assicurare la produttività ed evitare indebite ingerenze);
- collocazione dei tempi di compilazione;
- determinazione di impegni orari aggiuntivi e compensi da riconoscere;
- utilizzazione di appositi strumenti di compilazione: non può non essere utilizzata la strumentazione tecnologica. È ipotizzabile l’uso di software che proponga una struttura a maglie larghe, magari unica su tutto il territorio nazionale, con la possibilità di modularla sulla specificità dei contesti (scuola e alunni). Questo risolverebbe, in parte, i problemi che potrebbero sorgere nel trasferimento degli alunni;
- gestione di dati sensibili (*privacy*). Non si può trascurare il fatto che il Portfolio contiene dati che devono essere sottoposti al regime del “trattamento” ai fini della protezione degli stessi.

In conclusione, credo di poter affermare che nello sforzo di documentare tutti gli aspetti positivi e i nodi critici che l’introduzione sistematica di questo strumento nei processi di valutazione dei percorsi formativi dell’alunno comporta, si possa cogliere il senso vero di una significativa sfida all’innovazione. Sfida che la scuola italiana, nella quotidianità del suo impegno, ha saputo raccogliere con sguardo lungimirante ricco di una solida tradizione che riesce ad alimentarsi di futuro.

Esperienza motoria e formazione globale

Maria Cristina Gubellini

Sono dodici milioni gli italiani che ogni anno praticano qualche forma di attività sportiva: sofisticati body center o palestre di periferia, attrezzatissimi centri-salute o semplici percorsi-vita, cyclette da camera o corali galaverne cercano di rispondere nel modo più adeguato e più vario alle differenti necessità di ciascuno.

Al di là degli obiettivi estetici o agonistici, è indubbio che presso una considerevole parte della popolazione la “cultura del benessere” sia diffusa e crescente.

Mens sana in corpore sano, dunque? Non solo. Non si tratta semplicemente di riconoscere la stretta interazione tra corpo e mente, ma di riscoprire (e offrire a noi stessi) tutto un universo di emozioni e sensazioni, di fatiche e conquiste, di limiti e libertà...

Fatto di momenti personali e momenti collettivi, di forza e resistenza, di velocità e impegno, in un rinnovato contatto con gli altri e con se stessi, in una riappropriazione gioiosa di sé, del mondo e della vita.

Ben delinea Franco Frabboni i connotati del ‘novello decatleta’: una persona che sappia correre, saltare, lanciare, tirare, giocare con la palla, andare in bicicletta, nuotare, arrampicarsi, pattinare, andare a cavallo... Si tratta di un invito stimolante alla scuola affinché conduca ogni alunno a fruire appieno di ogni opportunità, senza particolari attrezzature, nei diversi ambienti nei quali viene a trovarsi.

Già: la scuola. Nel corso degli anni si è assistito ad un avvicendamento di termini (ginnastica, educazione fisica, educazione motoria...) che sottintendevano concezioni diverse e varie; ad esse vari programmi, progetti, sperimentazioni o ‘semplicemente’ buone pratiche hanno cercato di dare significati profondi di senso. Intanto si andava diffondendo un’idea di salute come “stato di completo benessere psico-fisico e relazionale” e si veniva riconoscendo sempre più alla scuola, in sintonia con altre agenzie formative presenti sul territorio, un ruolo fondamentale nel processo di “costruzione” di personalità *complete*. Persone coscientemente immerse nella realtà, pienamente consapevoli di dover rendere e poter richiedere al consorzio civile un servizio attivo e partecipe.

Per questo, quindi, abbiamo voluto dedicare dedicato all’educazione motoria uno “speciale” della nostra rivista.

All’articolo di Frabboni seguono alcune riflessioni teoriche e significative esperienze didattiche realizzate nella scuola primaria.

In particolare: dopo una lettura psicologica della corporeità con significativi spunti per l’insegnante, viene proposta una intensa riflessione sui valori della cultura sportiva, visti come fondamento dei migliori comportamenti sociali; seguono la presentazione di un interessante progetto di educazione motoria nelle scuole di base, promosso dal CSA di Ravenna e la descrizione appassionata di un metodo di apprendimento della scrittura basato sulla interiorizzazione “corporea” piena e intensa dei gesti scrittori. L’ultimo articolo mette in evidenza il significativo apporto che l’approccio psicomotorio può fornire ad un’educazione “globale”, un’educazione – cioè – che nell’aprirsi dal sé all’altro, al mondo sappia tener conto della dimensione interculturale, della pedagogia dell’ascolto, dell’educazione alla pace.

Una patente sport nella scuola?

Franco Frabboni

Il capriccioso “meteo” di agosto ha favorito qualche sbirciata-video pomeridiana sul grande festival mondiale di atletica leggera svoltosi a Helsinki. Per la nobiltà e per l’aristocrazia dei suoi gesti scultorei e titanici, a questa antica pratica sportiva è stata posta sul capo una corona regale. Al di là dei solenni appuntamenti quadriennali (campionati Mondiali e Olimpiadi) e di qualche meeting ricchi di euro (le cui piste raramente sono imbrattate di sostanze dopanti) resta pur sempre uno sport povero e incontaminato. Esempio per pulizia, lealtà, idealità educativa: dal momento che conduce per mano giovani, adulti e anziani verso il suggestivo traguardo rinascimentale della *mens sana in corpore sano*.

Bene. Nel Paese finnico, la nostra penisola ha fatto flop. Su tutta la linea. L’Italia è andata a fondo, tutti bocciati. Ha conquistato l’unica medaglia di bronzo nei 50 chilometri di marcia con Alex Schwarzer (in Alto Adige si insinua con malignità che è una mezza/medaglia: l’altra metà andrebbe consegnata all’Austria...), ha subito il disonore del 33° posto nella speciale classifica a punti (il bottino più magro raccolto nelle dieci edizioni dei Mondiali) e, soprattutto, ha proiettato sugli schermi televisivi una squallida e diseducativa immagine della nostra pattuglia di atleti. Questa cartolina popolata di *Rambo in-sedicesimo*, annerita dalla loro arroganza e dalla loro presunzione, mi ha profondamente amareggiato come studioso di problemi educativi. Ben sapendo – peraltro – che la “meglio-gioventù” italiana non andava certo rintracciata tra i figli dell’esasperazione agonistica del Coni. Le cui copiose risorse di danaro sono state investite, in questi anni, soltanto per dare la caccia e per scovare potenziali recordman (poi coccolati, ossequiati e venerati come superstar), mentre sono stati destinati pochi spiccioli ai grandi movimenti associazionistici che promuovono e tutelano le pratiche sportive non-agonistiche di massa. Come dire, il Coni chiude gli occhi e destina finanziamenti irrisori allo sport “non-competitivo”. A quel magnifico popolo che nel dopo-lavoro e nei week-end esalta i valori esistenziali della convivialità sociale, dei linguaggi censurati del proprio corpo, del piacere di vivere la natura, del confrontarsi con le proprie potenzialità fisiche. Il tutto al riparo delle cattive tentazioni generate dalla “competitività” spinta fino all’ultimo respiro, all’agonismo estremo: che quasi mai rispetta e rende merito alle prestazioni dell’altro. Domanda. Perché siamo rimasti turbati, allibiti e pieni di vergogna per le scialbe e farisaiche frasi post-gara recitate, a mo’ di sermone, da questo prototipo di atleti nostrani? Soprattutto per la loro immodestia e ipocrisia. Nessun rappresentante della bandiera tricolore ha confessato – come vorrebbe una corretta etica (fair play) di gara – di essere uscito sconfitto per il fatto che gli avversari erano stati più forti. I nostri robot senz’anima, intervistati con tutti gli onori da giornalisti rincuoranti, hanno risposto all’unisono con il linguaggio isterico del vittimismo e del giustificazionismo. Questo, il loro copione fisso: la lamentela e l’alibi per le caviglie che non avevano retto, per gli imprevisti crampi allo stomaco, per un fastidioso dolore alla spalla, per l’alito di vento che si era alzato – non previsto – mentre stavano per conquistare una sicura medaglia. Mettiamo il penoso velo della rimozione sopra a questa gioventù di bellimbusti. Per interrogarci e chiederci. Chi sono i responsabili di questa fallimentare spedizione italiana nella terra dei laghi nordici?

Chiamiamo sul banco degli imputati – perché fortemente indiziati – il *Coni*, la *Tv* e la *Scuola*.

(a) Primo imputato: il **Coni**. – La nostra arringa sarà breve. Da una parte, denunciemo la sua riprovevole attrazione fatale all'*Eldorado delle medaglie*, senza mai sostenere adeguatamente la grande banca dei movimenti sportivi giovanili: dai cui “sportelli” soltanto si può prelevare la moneta agonistica da spendere con successo nei grandi appuntamenti internazionali. Dall'altra parte, denunciemo la sua desolante *politica dello sport* che rispecchia – senza fantasia – questo antidemocratico trend della *new economy*: “liberismo-è-bello” e “privato-è-bello”. Con questo poco edificante risultato: anche lo sport diventa merce e consumo, filosofia di mercato. Dove il successo è sancito dalla capacità di fabbricare “prodotti” (atleti) vincenti nei mercati mondiali e olimpionici, mentre i “processi” (la lunga strada per arrivare ai traguardi della pratica sportiva) vanno lasciati all'iniziativa privata, a pagamento, al fai-da-te del singolo giovane interessato al mercato dello sport agonistico.

(b) Secondo imputato: la **Tv**. – La nostra arringa denuncia senza complessi le immagini distorte – l'uso mercantile e consumistico – che l'informazione mediatica riversa sul mondo adolescenziale. La Rai e Mediaset gareggiano tra loro, eludendo ogni principio educativo, nel fabbricare illusioni e sogni impossibili con cui drogare – in elettronico – le giovani generazioni. In questa versione, le “veline” diventano i marziani che abitano gli stadi, le piste della Formula-uno, i palazzi dello sport. Queste trasmissioni in diretta, gettonate da elevati indici di ascolto, sono poi copiosamente ricoperte dalle pepite d'oro di Sky. Diventando gli unici mondi dorati, gli unici paradisi di attrazione per un mondo giovanile facilmente catturabile e manipolabile attraverso l'insistito bombardamento di messaggi subcorticali.

Anche il *reality show* che qualche mese fa ha romanzato la quotidianità di un gruppo di atleti non è uscita dai campi di calcio, da un mondo stracolmo di false promesse. La scelta è andata – e da romagnoli di adozione ne siamo felici – al civettuolo centro balneare di Cervia. Anche in questo caso, nessuna attenzione e interesse a mettere in video la vita di tutti i giorni – cosparsa di rinunce e di speranze, di frustrazioni e di illusioni – di un ambiente meno artificiale e più naturale come potrebbe essere quello di un'associazione sportiva. Per esempio, come la petroniana Celeste Group: centro di aggregazione popolare per le corse/camminate podistiche domenicali (e altro, ovviamente) nel cui drappello di testa, non di rado, spunta il ciuffo di Gianni Morandi. Io credo che le tante storie di vita, i drammi come i sogni di persone filmate nella loro “naturalità” familiare e sociale sarebbero state premiate con un alto indice di ascolto. Ma qui scatta il discrimine ideologico della tv berlusconiana: questa gente qualunque non potrà mai vestirsi degli abiti da superstar, da fuoriclasse, da ricco sfondato. Questo conta, il sogno mediatico. È una sorta di allucinogeno che spegne nelle platee teledipendenti la voce collettiva della protesta: per i diritti sociali, per la giustizia civile, per l'emancipazione culturale.

(c) Terzo imputato: la **Scuola**. – La nostra arringa si articola in una *denuncia* e in una *proposta*.

(c1) La “denuncia” fa tutt'uno con il tradimento della odierna Riforma scolastica (Legge 53/2003) nei confronti dell'educazione fisica: spogliata di un monte-ore adeguato e relegata a mo' di cianfusaglia didattica con il compito di disintossicare lo stress mentale prodotto durante l'istruzione ufficiale se questa indossa gli abiti del modello mnemonico-enciclopedico.

Cosicché, la pratica sportiva anziché diventare una competenza fisica-sociale-culturale viene relegata – in guisa di Cenerentola – ad accudire la bassa cucina dell'intrattenimento degli allievi negli spazi break tra le materie scolastiche che contano.

(c2) La “proposta” è indirizzata alla *scuola che vorremmo*. Tra i nostri desideri, auspichiamo che possano prendere sollecitamente il cielo un grappolo di palloncini bianchi (targati *società della cono-*

scienza) che dall'alto siano in grado di spedire alla scuola questo messaggio: nelle classi dovrà circolare non solo il “sapere”, ma anche il “saper-fare” (le competenze cognitive) e il “saper-creare” (le trasgressioni cognitive). Solo così la scuola potrà avere il naso all'insù e adottare il palloncino bianco dell'**educazione fisica**. Ma come? Dichiarando la pratica sportiva pienamente meritevole di una Patente europea – validata da livelli minimi (non-agonistici e non-compertitivi) di prestazioni – alla stregua di quelle previste per l'Informatica e la Lingua inglese.

Al termine di ogni ciclo scolastico (dell'obbligo e del post-obbligo) lo studente dovrà padroneggiare una decina di discipline sportive. Ciascuna di queste sarà quotata annualmente in termini di “crediti”: se non accumulerà tutti gli accreditamenti, lo studente dovrà ripianare prescrittivamente i “debiti” negli anni successivi.

La nostra proposta è per dieci “patentini” (cinque da acquisire nell'obbligo e l'intero set al termine della scuola secondaria quando lo studente riceverà la Patente europea) per ciascuno dei quali vanno predeterminate le prestazioni minime. La Patente europea sarà tenuta ben lontana da soglie agonistiche, proprio perché la sua *mission* pedagogica è quella di aprire a milioni di giovani in età scolastica le frontiere di discipline sportive poco reclamizzate e scarsamente idoltrate dal mercato dei mass media. Su il sipario allora sulle dieci padronanze fisico-motorie che saranno attestate dalla Patente europea.

1. **Il sapere correre** (sia nella velocità, sia nel fondo).
2. **Il sapere saltare** (sia in alto, sia in lungo).
3. **Il sapere lanciare** (basta un attrezzo: il peso, il giavellotto, il disco).
4. **Il sapere tirare** (basta un attrezzo: l'arco, la balestra).
5. **Il sapere giocare con la palla** (gioco di squadra: pallavolo, pallamano, basket).
6. **Il sapere andare in bicicletta**.
7. **Il sapere nuotare**.
8. **Il sapere arrampicarsi** (sulla corda, sulla pertica, sul quadro svedese).
9. **Il sapere pattinare** (su strada o su ghiaccio).
10. **Il sapere andare a cavallo**.

Il corpo vissuto

Mario Busacchi

Il tema della motricità educativa non può prescindere dall'ambivalenza di fondo che il corpo presenta, se considerato non solo come dimensione fisica, ma anche esistenziale dell'essere umano.

Avere un corpo ed essere un corpo costituisce una condizione fondativa che accompagna l'individuo per tutta la vita e che, in una certa visione escatologica, si può prolungare perfino in una misteriosa resurrezione di un "corpo glorioso", come viene assunto dalla teologia cattolica.

Il corpo nella sua viva realtà, il corpo "vissuto"¹, sfugge a determinazioni puramente scientifiche (sia biologiche che psicologiche) e rimanda continuamente alla complessità dell'essere umano. Come scrive Piero Bertolini, in riferimento ai contributi della fenomenologia, "Viene in mente l'interpretazione di Merleau-Ponty, per il quale il corpo è prima di tutto espressione e parola: col corpo noi comunichiamo con un'espressione naturale, anteriore alla costruzione del discorso concettuale" (Bertolini 1992, 89).

Oltre a linguaggio primario, oltre ad essere ed avere un linguaggio, il corpo costituisce la base dell'identità individuale: dal bambino, che, all'età di circa 15-18 mesi, si entusiasma nel riconoscere se stesso in quell'immagine corporea che viene riflessa da uno specchio (il c.d. "stadio dello specchio" di Jacques Lacan), all'adulto, che organizza l'esperienza di sé e del mondo a partire dal rapporto con il proprio corpo. Un significativo esempio del rapporto fra corpo e identità la fornisce il protagonista del romanzo «Uno, nessuno, centomila» di Luigi Pirandello, che, dalla «messa in discussione» di un tratto del proprio volto (una leggera pendenza del naso verso destra), generata da una casuale osservazione della moglie, inizia una tormentata riconsiderazione della propria e altrui identità.

«Restai a guardarlo [il naso] come già mia moglie la mattina, cioè con un misto d'avvilimento, di stizza e di meraviglia. Anche lui [un amico] dunque da un pezzo se n'era accorto? E chi sa quant'altri con lui! E io non lo sapevo e, non sapendolo, credevo d'essere per tutti un Moscarda col naso dritto, mentr'ero invece per tutti un Moscarda col naso storto... mi si fissò invece il pensiero ch'io non ero per gli altri quel che finora, dentro di me m'ero figurato d'essere... Se per altri non ero quel che finora avevo creduto d'essere per me, chi ero io?».

Il corpo, considerato come nucleo fondamentale dell'esperienza di sé, rimanda quindi anche alla «dimensione» comunicativo-relazionale di cui è il mediatore fondamentale.

In campo educativo risulta evidente l'importanza del ruolo di «specchio» che l'insegnante può svolgere nel «restituire» all'allievo un'immagine positiva di sé a partire dalle "produzioni" motorie di quest'ultimo: siano esse prestazioni tecnico-sportive o espressioni ludico-motorie. È il tema del bisogno di essere "riconosciuto", che, com'è noto, sul piano comunicativo-relazionale rappresenta il bisogno fondamentale che deve essere soddisfatto affinché possa realizzarsi il pieno sviluppo psichico dell'essere umano.

¹ La nozione di "corpo vissuto", distinta dalla nozione di corpo-oggetto, si è affacciata per la prima volta nella storia del pensiero con Schopenhauer. A lui si deve la teorizzazione di una duplice conoscenza del corpo: una che lo considera dall'esterno, come oggetto, tra gli oggetti, e l'altra invece dall'interno, anziché come oggetto di fronte al soggetto. La prima, che nel linguaggio di Schopenhauer corrisponde alla 'rappresentazione', ci parla del corpo nel modo in cui è stato concettualizzato dalla biologia, dall'anatomia, dalla fisiologia. Il secondo tipo di conoscenza è relazionale al corpo come atto motorio, come bisogno, come tensione, ed è manifestazione diretta della 'volontà'. Proprio questa esperienza del corpo, intimamente saputo come moto, desiderio e impulso, è una chiave per penetrare al di là della facciata del reale" (S. Spinsanti 1983, 16).

La «comprensione» del movimento

Il riconoscimento e la conferma di quanto l'alunno *fa* e soprattutto *è*, passa attraverso la “comprensione” del movimento, non solo attraverso la sua osservazione, misurazione e valutazione.

A questo riguardo, il tema della *motricità educativa*, rientra nella stessa problematica che caratterizza le scienze umane, in cui l'oggetto di studio e di conoscenza non può mai essere “ridotto” ad oggetto di pura osservazione, ma richiede continuamente di essere “compreso” nel suo significato e valore esistenziale.

Credo che sia importante accennare a questa problematica, perché nel campo della motricità educativa, se da un lato è indubbiamente necessario riferirsi al contributo delle scienze biologiche che informano l'insegnante sulle «leggi fisiche» del corpo e del movimento, dall'altro è necessario riferirsi anche ai contributi di una «psicologia del movimento» orientata ad un modello «fenomenologico-esistenziale», che sappia cogliere nel movimento stesso l'espressione di una soggetto che si esprime e che comunica il suo modo di “essere-nel-mondo”.

L'insegnante, insomma, deve conoscere scientificamente il movimento, ma anche «comprenderlo», ampliando la propria attenzione dal livello della prestazione tecnica, alla «dimensione» espressiva e comunicativa del movimento stesso, così come propone B. Aucouturier (Aucouturier, Darrault e Empinet, 1986) con il concetto di «espressività motoria».

È stupefacente lo spettacolo che appare ai nostri occhi quando gli alunni (specialmente quelli più piccoli), trovandosi nella possibilità di potersi muovere con ampi margini di libertà, esprimono la loro gioia di vivere correndo, saltando, creando situazioni di gioco individuale o in piccoli gruppi e utilizzando spontaneamente in vario modo il materiale a disposizione (palloni, funicelle, tappetini, scatoloni di cartone, ecc.).

Lo sguardo esercitato dell'insegnante sa cogliere un universo simbolico di segni, messaggi, storie, esperienze di vita che si esprimono attraverso il movimento, il modo di occupare lo spazio, di usare gli oggetti e di relazionarsi con gli altri. Sono modi in cui l'alunno esprime e comunica il proprio “esercarsi”, la propria “presenza”.

È importante che l'insegnante valorizzi tutto ciò e sappia mettersi in sintonia con i propri alunni ritrovando egli stesso il piacere del gioco e del movimento. L'alunno, infatti, se con l'espressività motoria da un lato parla di sé e dei suoi bisogni, dall'altro, invita l'insegnante stesso ad un atteggiamento ludico e a ritrovare uno stato di «gioventù interiore» capace di stupirsi continuamente del nuovo e di non cadere nella trappola dell'ovvio. Come afferma Helen nel romanzo di Bernard Malamud, *Il commesso*, «Quando una persona è giovane è privilegiata, è piena di possibilità. Cose meravigliose possono accaderti, e quando ti alzi al mattino senti che accadranno. Questa è la giovinezza, ed è ciò che ho perduto. Adesso sento che ogni giorno è uguale al precedente, e quel che è peggio, uguale al giorno dopo» (Malamud 1994, 45).

Non sempre però nell'insegnante, in quanto adulto, è presente questa disponibilità ad un atteggiamento “ludico” e ciò costituisce un'occasione perduta per un intervento di alta competenza nel campo della motricità educativa. Può essere utile comprendere tale processo psicologico alla luce dell'Analisi Transazionale.

Il contributo dell'Analisi Transazionale

L'Analisi Transazionale (A.T.) è stata inaugurata dallo psichiatra nord-americano Eric Berne negli anni '50 e si è sviluppata notevolmente durante gli anni '60 e '70 con il contributo anche di altri Autori, quali, ad es., P. Crossman, B. e M. Goulding, A. e J. Schiff.

Per quanto riguarda la concezione dell'essere umano, l'A.T. può essere collocata all'interno di quel

movimento psicologico detto “Psicologia Umanistica” sorto e sviluppatosi negli stessi anni negli U.S.A. in alternativa al “Comportamentismo” ed alla Psicoanalisi freudiana.

L’A.T. si fonda, infatti, sul principio che l’essere umano possiede in prima istanza i requisiti per sviluppare positivamente il proprio potenziale psichico e tende naturalmente verso la propria autorealizzazione.

Per quanto riguarda il modello della mente, l’A.T. è molto affine alla Psicologia dell’Io e all’approccio cognitivista, per il grande risalto che dà alle capacità decisionali dell’individuo. L’A.T., quindi, costituisce un approccio psicologico che restituisce all’individuo quella libertà e responsabilità che certa psicologia di tipo meccanicistico o centrata prevalentemente sulle pulsioni istintuali e sui processi inconsci, aveva alquanto sottovalutato.

In sintesi si può ricordare che l’A.T. postula tre fondamentali modi di funzionamento della mente indicati con il termine «Stati dell’Io».

I tre «Stati dell’Io» vengono denominati rispettivamente: «Genitore», «Adulto», “Bambino” e normalmente vengono rappresentati graficamente con tre cerchi: ((Figura 1).

Lo Stato dell’Io «Genitore» riguarda i contenuti e i modi di funzionamento mentale di tipo genitoriale (pensieri, emozioni e comportamenti, sia a carattere normativo-valutativo che a carattere protettivo-rassicurante), lo Stato dell’Io «Adulto» riguarda pensieri, emozioni e comportamenti che sono funzionali alla soluzione dei problemi che la realtà presenta nel «qui ed ora», 3) lo Stato dell’Io «Bambino», infine, riguarda pensieri, emozioni e comportamenti che ripropongono modi di essere e di comportarsi di quando si era bambini sia sul versante della disponibilità a giocare ed esprimersi liberamente e creativamente, sia sul versante dell’obbedienza e della dipendenza.

Si vuole qui accennare all’opportunità che un insegnante, per realizzare al meglio il proprio ruolo educativo, specialmente nella conduzione di attività didattiche a carattere ludico-motorio, sappia declinarsi con molta flessibilità in tutti e tre gli Stati dell’IO, in modo particolare in quella funzione dello stato dell’Io “Bambino”, detta «Bambino Libero», vera fonte di energia psichica, vitale e creativa, che è alla base dello sviluppo infantile positivo.

Non è sufficiente per l’insegnante essere in possesso di un repertorio (per quanto ampio) di giochi ed esercizi da proporre, ma è altresì necessario che egli sappia attivarsi come “Bambino Libero” per poter veramente comprendere e valorizzare l’espressione ludica degli alunni ed inviare loro messaggi funzionali alla costruzione di una positiva immagine di sé.

Ciò che l’Analisi Transazionale mette in luce, è che tali messaggi non possono essere inviati solo sul piano cognitivo e verbale, ma è necessario che siano inviati soprattutto a partire dal piano emozionale e corporeo, e ciò significa che l’insegnante stesso deve essere “disponibile” ad un’implicazione emotiva che mette in gioco il suo stato dell’Io Bambino.

Solo così i messaggi dell’insegnante costituiscono “permessi”² per gli alunni in modo che possano

² I “Permessi” sono, secondo la concezione dell’A.T., messaggi positivi, trasmessi dallo stato dell’Io Bambino delle figure genitoriali, che soddisfano i bisogni fondamentali della crescita. Un esempio concreto, tratto da Stewart e Joines (1990, 174), può essere quello di una madre con il suo neonato. Nell’accudire il figlio la madre potrebbe riproporre dei messaggi provenienti dal suo stato dell’Io “Genitore” quali: “I bambini vanno protetti”, “I loro bisogni vengono innanzitutto”; e, attivando il suo stato dell’Io Adulto, può scegliere di utilizzare attentamente le tecniche di accudimento descritte nei manuali di puericultura.

Ma è necessario cogliere le emozioni e i sentimenti più profondi che la madre nutre nei confronti del figlio, per poter affermare che la madre sta dando al suo bambino dei “permessi”. Se la madre sente autenticamente piacere nella sua relazione con il figlio e pensa: “Che bello! Ora c’è un altro bambino con cui posso giocare”, allora effettivamente, dal suo stato dell’Io Bambino comunica messaggi che si traducono in “permessi di esistere” e di “stare vicino” a lei. Se invece lo stato dell’Io Bambino della madre avverte: “Questo è pericoloso. Ora c’è un nuovo bambino che dovrà avere tutta l’attenzione. Quando otterrò delle attenzioni io? Forse non c’è sufficiente

sentirsi stimolati a investire positivamente la propria immagine corporea e la propria identità. Se l'insegnante si limita ad attivare modalità comunicative relative solo allo stato dell'Io Adulto e/o Genitore, rimane a "metà dell'opera" in quanto viene a mancare il "registro" che permette di cogliere effettivamente il significato delle "produzioni" ludico-motorie degli alunni.

È importante, quindi, che l'insegnante, pur conservando intatto il suo ruolo di "custode della legge", riscopra in se stesso la "disponibilità" corporea al gioco e al piacere del movimento per realizzare un'autentica relazione e comunicazione educativa nell'operatività didattica centrata sulla motricità.

Riferimenti bibliografici

- Aucoutourier, B., Darrault I., Empinet, J.L., *La Pratica Psicomotoria*, Armando, Roma, 1986.
Bertolini, P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
Malamud, B., *Il commesso*, Einaudi, Torino, 1994
Pirandello, L., *Uno, nessuno e centomila*, Mondadori, Milano, 1979.
Spinsanti, S., *Il corpo nella cultura contemporanea*, Queriniana, Brescia, 1983.
Stewart, I. e Joines V., *L'Analisi Transazionale*, Garzanti, Milano, 1990.

L'IRRE ER per la motoria

Milena Bertacci (a cura di), *Educazione motoria nella scuola di base*, Nicola Milano editore

Il volume trae origine dall'intensa attività di aggiornamento promossa dall'Istituto all'indomani dei Nuovi Programmi per la Scuola Elementare e completa la collana «Linee-guida» dedicata alla formazione in servizio dei docenti.

Il testo è articolato in tre parti, attraverso le quali il lettore è condotto, dalla panoramica di possibili letture dei programmi scolastici, attraverso il riconoscimento di adeguati paradigmi teorico-pratici e un'ampia selezione dei materiali utilizzati nei corsi IRRSAE di formazione, al ripensamento di saperi, epistemi e metodi.

Scriva la curatrice: «Nel testo pulsa con molta consapevolezza l'idea che la dimensione corporea entra ineliminabilmente nella formazione dell'identità personale...»

attenzione per tutti". In questo caso può succedere che, nel profondo del suo stato dell'Io Bambino, la madre riviva emozioni e bisogni non soddisfatti della propria infanzia e tenda a rifiutare il figlio sentendone un pericoloso rivale. La madre può allora inviare dal suo stato dell'Io Bambino, attraverso modalità comunicative non verbali, messaggi non più positivi ("permessi"), ma negativi (detti in A.T. "ingiunzioni") che sono sostanzialmente delle proibizioni. Nel caso descritto, sul piano emozionale più profondo e attraverso il linguaggio del corpo, la madre può inviare messaggi che hanno per il bambino il significato di "Non esistere" e "Non avvicinarti".

Valori dello sport a scuola

Andrea Avon

La competizione come categoria generale di relazione e l'agonismo sportivo, con particolare riferimento alle loro distorsioni, appaiono a molti come nettamente distanti, soprattutto sotto un profilo etico, dalla realtà e dalla funzione della scuola, dove insegnanti ed alunni sono quotidianamente impegnati a ricercare i significati della propria esperienza e ad affermare il diritto allo studio quale fondamento del ruolo istituzionale della scuola.

La riflessione che si propone, al contrario, parte dal presupposto che *un'educazione all'agonismo leale* sia indispensabile nell'attuale contesto sociale, al fine di ricercare riferimenti di valore utili per affrontare una realtà in cui la competizione esistente non può essere negata; la scuola non può rifugiarsi in un'immaginaria assenza di *agonismo*, né può ammettere che le relative elaborazioni educative vengano delegate al singolo insegnante.

Una riflessione sulle corrispondenti tematiche offerte dallo sport ci permette di tentare la ricerca di uno sfondo etico, capace di attribuire significati di valore alla *competizione*. I valori dello sport possono quindi costituire un efficace riferimento per uno sforzo educativo cui la scuola è in ogni caso chiamata.

Gli elementi essenziali della competizione sportiva

Per individuare i valori fondamentali dello sport agonistico si intende volgere lo sguardo verso le esperienze, in particolare quelle riferite ad un gioco di squadra, in cui un gruppo, sotto la guida di un allenatore, si impegna nell'impresa di imparare regole e gesti tecnici di uno sport, di creare un'azione collettiva, per misurarsi con se stessi e con gli altri, nella ricerca del miglioramento e della vittoria.

Gli elementi che costituiscono l'esperienza agonistica sono molteplici e sono rappresentati da persone, ruoli, situazioni, aspetti oggettivi e soggettivi, che configurano uno scenario complesso al centro del quale lo sportivo è chiamato innanzitutto ad un confronto con se stesso, sotto il profilo tecnico e sotto quello morale, in un contesto di per sé *sociale*, che richiede quindi in ogni caso il confronto con gli altri.

Volendo tracciare uno schema essenziale per focalizzare gli aspetti fondamentali ed i soggetti che caratterizzano lo sport di squadra, possono essere affrontati i seguenti temi:

- l'allenamento, il gruppo, l'allenatore;
- le regole, l'arbitro;
- la partita, gli avversari;
- la vittoria e la sconfitta.

Ciascuno di tali aspetti consente un approfondimento teso alla ricerca di significati che permettano di riconoscere e di elaborare valori che possono andare al di là dell'esperienza sportiva e che possono rivelarsi utili anche nella riflessione sulla quotidiana esperienza scolastica di alunni ed insegnanti.

L'allenamento, il gruppo, l'allenatore

Allenarsi significa imparare, esercitarsi, garantire attenzione, concentrazione e impegno, sacrificarsi per migliorare, divertirsi, scoprire nuovi e più efficaci gesti tecnici, fare cioè esattamente ciò che viene richiesto nelle diverse materie scolastiche.

Vivere queste sensazioni con intensità svolgendo un'attività sportiva permette di immaginare una loro trasferibilità ad altre situazioni. La curiosità e la soddisfazione nell'apprendimento, il piacere di una buona esecuzione, la disponibilità alla fatica per migliorare, appaiono come *fattori strutturali* infinitamente più importanti rispetto a singoli *contenuti disciplinari*, nei percorsi formativi di un alunno: coltivare tali fattori appare quindi assolutamente doveroso da parte della scuola.

In uno sport di squadra allenarsi insieme, provare le stesse sensazioni degli altri, condividere la fatica ed i miglioramenti, sperimentare la concreta necessità di un coordinamento tra i gesti di ciascuno per creare un'azione comune, cercare l'intesa, quale paradigma della comprensione reciproca, rappresentano alcuni degli elementi che rendono il gioco di squadra un'impareggiabile prova di cooperazione.

In qualsiasi disegno collettivo a ciascun partecipante viene assegnato un ruolo ed egli è chiamato a svolgerlo al meglio, a rispettarlo ed a porsi al servizio degli altri nell'ambito di uno schema coordinato; altrettanto importante è che i punti di snodo organizzativo dell'azione vengano presidiati e che l'intero scenario venga guidato da chi detiene una necessaria funzione di regia.

Riconoscere in modo naturale la necessità che venga ricoperto anche un ruolo sovraordinato di coordinamento, cui competono determinate decisioni, rappresenta un'esperienza, nello sport, che permette di attribuire un significato più realistico ed efficace alla figura del *capo*, cui vengono riconosciute prerogative ed autorità, ma soprattutto ineludibili responsabilità.

Le regole, l'arbitro

I gesti dello sport sono tutti calibrati ed orientati per realizzare azioni vincenti nel rispetto delle "regole del gioco". Mentre sugli aspetti tecnici vi possono essere anche diverse interpretazioni, le norme di gioco non vengono mai messe in discussione, sono stabilite dal "regolamento" e sono considerate un elemento dato *a priori*: esse rappresentano il codice normativo cui tutti sono vincolati, il patto pregiudiziale che permette lo svolgimento di una partita, fissano le condizioni di gioco che si impongono a tutti i contendenti.

La legalità, intesa innanzitutto come esigenza di condivisione non discutibile delle condizioni fondamentali di vita organizzata, rappresenta il *presupposto* di qualsiasi confronto: lo sportivo sa che senza regola non c'è gioco, ne percepisce il bisogno in modo istintivo.

La condivisione delle regole del gioco implica il riconoscimento dell'autorità del *giudice*, chiamato a prendere le decisioni necessarie per l'applicazione del regolamento durante la gara. La partita non può avere inizio né svolgimento senza la presenza dell'arbitro, garante di tutti i soggetti in gioco e della regolarità del confronto.

Il principio di legalità, oltre all'accettazione delle regole ed al loro rispetto, implica l'amministrazione della giustizia, l'identificazione del responsabile, il riconoscimento del suo ruolo di terzietà (non si può essere al tempo stesso giocatori ed arbitro) e l'accettazione delle sue decisioni.

La partita e gli avversari: il piano di realtà, il confronto con gli altri

Il momento della partita, del confronto con gli avversari, rappresenta l'occasione, unica, per mettersi realmente in gioco, per verificare quanto la propria preparazione sia stata positiva, per mettere alla prova dei fatti le nostre fatiche e la nostra intesa, i nostri progetti e le nostre convinzioni, l'idea che ci stiamo facendo di noi stessi.

La partita conduce l'esperienza sportiva al confronto con la realtà, impone di uscire allo scoperto: ogni discorso e qualsiasi teoria passano in secondo piano, le insicurezze e le presunzioni continuano a dispiegare i propri effetti, ma vengono tutte ricondotte ad un esito non discutibile, il risultato del campo, un'incontestabile realtà che ci si impone.

L'oggettività dell'evento deriva dal suo carattere *pubblico*, dalla contemporanea partecipazione di più soggetti, dalla presenza degli *altri*, che ne hanno necessariamente condizionato l'esito: il risultato è il frutto della prestazione della squadra, non essendo sufficiente quella del singolo, ed allo stesso tempo anche il rendimento degli avversari è stato decisivo per determinare l'esito del confronto. La gara, come l'esperienza esistenziale, non è semplicemente un'avventura personale e la realtà non è riducibile ad una percezione soggettiva degli eventi; il risultato del campo riconduce tutti a riconoscere lo stesso fatto, come una verità che non può essere negata, con cui bisogna fare in conti per andare avanti.

La presenza dei concorrenti, di un'altra squadra, è indispensabile per poter partecipare ad una gara. Per organizzare un'esperienza agonistica abbiamo *bisogno* degli avversari.

La solidarietà necessaria nei confronti dei compagni si fonda sulla condivisione di un sentimento di appartenenza e di un progetto, ma anche con gli avversari il presupposto della relazione è dato da un patrimonio comune che permette di dare luogo al confronto (la passione per lo stesso sport, l'accettazione delle stesse regole, gli stessi sacrifici, esercizi e giochi, l'apprezzamento di modelli analoghi, la partecipazione alla medesima esperienza, conducono ad un'inevitabile rapporto di condivisione con gli avversari che rappresenta un altro fondamento della vita sportiva.

Il patto che ci permette di incontrare gli avversari implica la condivisione delle stesse regole, l'impegno di non barare, il vincolo della correttezza nel massimo sforzo per superarli. Il rispetto dovuto non ammette la derisione e l'umiliazione: la lealtà impone di esprimere la propria forza esclusivamente nella ricerca della vittoria regolare, la *sopraffazione* dell'avversario deve avvenire solo sul piano sportivo, nel confronto che deve individuare veramente il *migliore*.

Aver voglia di vincere, imparare a perdere

Perseguire la vittoria attribuisce un senso a tutti gli elementi cui abbiamo sinora accennato. L'allenamento, l'esercizio e la fatica sono finalizzati a questo obiettivo, solo attraverso la cooperazione del gruppo ed il contributo di ciascun compagno è possibile riuscirci, si vince o si perde tutti insieme e l'allenatore è indispensabile per guidare la sfida; senza regole e senza arbitro non ci può essere partita e quindi non si può nemmeno raggiungere la vittoria, vincere imbrogliando svuota di significato il successo, rende falso l'esito e tale percezione è nitida in uno sportivo. Tutto ciò acquisisce intensità e forza solamente se la vittoria è veramente il nostro obiettivo, se ci sta a cuore, se soffriamo in caso di sconfitta.

Tuttavia, è proprio la voglia di vincere ad essere criticata da parte di coloro che temono la competizione e contestano il suo valore educativo. Essi ritengono che la vittoria rappresenti un fine perverso, un cattivo insegnamento, e preferiscono indicare nel "partecipare" il fine nobile dello sport; non considerano che il disinteresse per la vittoria implica un totale calo di tensione nei confronti del valore del sacrificio, del mutuo supporto, del rispetto dei ruoli e delle regole, allenta il coinvolgimento emotivo e l'impegno personale, relativizza ogni aspetto della realtà, annulla il principio di responsabilità, fa venir meno l'importanza di applicarsi e di riprovarci per cambiare la situazione.

La distinzione fondamentale va invece posta tra il "voler vincere a tutti i costi" e "l'impegnarsi al massimo per vincere".

La voglia di vincere correttamente rappresenta il desiderio che dà forza e intensità a tutte le sensazioni che si provano nello sport, connotando come valori reali gli elementi che caratterizzano la preparazione e la competizione; la *grinta* che si impara ad esprimere in campo è una spinta interiore che ti rende più ricco e generoso al tempo stesso, che abbina la sofferenza al piacere, che ti fa esprimere tutte le tue energie, per raggiungere nella legalità il risultato che insegui.

Se la vittoria non sta particolarmente a cuore anche la sconfitta diviene priva di significato. Se il mio obiettivo è solamente quello di “partecipare”, perdere la gara non mi dà alcuna sensazione particolare, non mi insegna niente, mi scivola addosso come se non fosse successo nulla.

La sconfitta rappresenta una categoria insita nell’esperienza umana: di fronte all’esito negativo di un’esperienza siamo portati a privilegiare le nostre ragioni personali nell’analisi dell’accaduto e fin dove ci è possibile non vogliamo riconoscere la realtà, non siamo in grado di accettarla.

Nello sport, al di là della ricerca di giustificazioni e di responsabilità altrui come cause della sconfitta, ci confrontiamo con un evento che non è possibile negare: abbiamo perso, siamo stati *superati*, gli avversari sono stati più forti. L’unica consolazione è rappresentata dalla coscienza di aver dato il massimo e ci sarà sempre un’altra possibilità, una prossima partita, un prossimo campionato, ecc. Abbiamo la certezza che potremo rifarci, se la sconfitta ci insegnerà qualcosa c’è la concreta possibilità di creare una nuova realtà.

Imparare a perdere significa accettare con sofferenza l’esito del confronto e trarne gli opportuni insegnamenti per orientare positivamente la propria azione futura. La percezione della *costruttività* della sconfitta rappresenta un patrimonio, un valore, una spinta indispensabile. L’analisi dei propri errori, l’aumento degli sforzi per migliorare, rappresentano i canali sicuri nei quali infilarsi per continuare ad avere fiducia, in se stessi e nel futuro.

I valori dello sport, per la formazione di un alunno responsabile e solidale

Lo sport permette di trarre dall’agonismo alcuni convincimenti che finiscono per caratterizzare il tuo patrimonio di valori esistenziali: senza regole e senza arbitro, senza compagni e senza sacrificio, senza gli altri e senza il risultato il gioco non esiste. Ogni sport ti chiede di renderti conto che è possibile giocare solo accettando e riconoscendo tali evidenze, da cui possono scaturire un’energia ed un patrimonio interiore che si esprimono al contempo sul piano etico e su quello comportamentale. Il futuro è nostro, il confronto con la realtà ci chiede di partecipare in modo efficace e corretto, ma ciò può avvenire solo se la responsabilità e l’impegno che l’*agonismo* implica sono caratterizzati dalla *lealtà* cui si deve improntare il rapporto con gli altri, *in primis* con gli avversari, ma anche quelli con i compagni, l’allenatore, l’arbitro.

Percepire la legge come esigenza sociale e non solo come limite, considerare l’autorità giudicante come garante e non come iniquo fattore di *persecuzione*, essere convinti che solo attraverso il massimo impegno personale è possibile migliorare, riconoscendo le proprie responsabilità ed affidandosi alle indicazioni ed alle scelte di chi ha invece compiti di regia. Condividere un progetto con i compagni, consapevoli che solo attraverso l’azione collettiva può realizzarsi il bene comune, il successo di un disegno in cui è essenziale l’apporto di ciascuno, in base alle sue possibilità ed attraverso l’aiuto reciproco.

Perseguire con tenacia la propria affermazione nel confronto con gli altri, cercando però anche le ragioni di condivisione con chi si oppone a noi, la pensa diversamente, vuol far prevalere scelte diverse: vivere poi la vittoria e la sconfitta come momenti essenziali in una competizione, sapendo che *avere la coscienza a posto* sul proprio rispetto delle regole e sull’impegno profuso è l’elemento che meglio degli altri ci permette di poter confidare nel futuro.

Questi valori, trasposti sul piano dell’esperienza scolastica che un alunno vive in un contesto dove meno preminente deve essere la connotazione competitiva, risultano preziosi per motivare i miglioramenti nello studio e la formazione del cittadino. Il terreno di confronto non sempre può essere ludico, la competizione in atto è soprattutto quella con te stesso, ma anche risolvere un problema di aritmetica significa *vincere*, a patto che tu non abbia copiato la soluzione.

La classe è come una *squadra*: vi si possono elaborare lo spirito di appartenenza, la condivisione di un progetto comune e delle fatiche per realizzarlo, il patto di reciproco aiuto, il riconoscimento dell'importanza del ruolo di ciascuno, la voglia di sostenere gli altri nei loro momenti di difficoltà, l'impegno individuale posto a fondamento di un destino comune, il necessario equilibrio tra responsabilità e solidarietà, riconoscendo le diversità di condizione presenti. La differenza fondamentale con lo sport è che nell'esperienza scolastica della squadra non esistono titolari e riserve, non si è chiamati a prevalere su un compagno, non deve esserci selezione, è possibile *vincere* tutti insieme, giocando tutti l'intera partita.

L'apprendimento ed il rispetto delle regole come costante riaffermazione del patto sociale, l'amministrazione della giustizia attenta e rigorosa, la sanzione *giusta* come prova di legalità, sono tutti aspetti che in una classe pretendono quotidiana e faticosa conferma. A scuola i compagni possono al contempo essere anche *avversari*, il confronto con loro può divenire conflitto, il successo può essere rappresentato dal prevalere delle proprie ragioni; si deve fare i conti con una *competitività interna* in cui l'*allenatore* diventa anche *giudice*. Anche in questo caso, come peraltro nel rapporto con gli avversari nel corso di una partita, la condivisione di una base comune diviene l'unico possibile terreno di confronto civile; la lealtà ed il rispetto delle regole sono i valori di riferimento; il riconoscimento delle proprie responsabilità e delle proprie ragioni (e di quelle altrui) e l'accettazione del *risultato* (per esempio, le decisioni del docente) sono il primo mezzo per riorientare il perseguimento del bene comune.

A scuola, comunque, volendo individuare un'entità corrispondente all'avversario sportivo, capace di motivare le stesse pulsioni verso l'affermazione e le stesse frustrazioni causate dall'insuccesso, non possiamo riferirci ai compagni di classe; possiamo pensare invece, in una certa misura, al confronto con le conoscenze, al misurarsi nelle prove di profitto, all'aspirazione al risultato positivo. È certo che il piacere della conoscenza, l'arricchimento delle esperienze, la curiosità verso il nuovo, il gusto nell'apprendere, nel conseguire nuove abilità, nell'eseguire bene un lavoro e la condivisione concreta con gli altri di tali sensazioni, non trovano il loro motore originale nella competitività, ma è altrettanto innegabile che la ricerca della propria affermazione personale costituisce una loro componente non secondaria. È questo il confronto che ha luogo a scuola e che più si avvicina a quello sportivo, consentendo di trasporre ad esso, in positivo, i significati che sono stati proposti con riferimento alle vittorie ed alle sconfitte nello sport.

I valori dello sport, per essere un insegnante utile alla scuola

La cultura sportiva può essere molto significativa per coloro che intraprendono la professione dell'insegnante. Qualsiasi sia la materia di cui si è esperti, le *relazioni* che si instaurano con i ragazzi e con i colleghi rappresentano i filoni professionali decisivi sui quali misurare la qualità professionale che si esprime, ed in essi i valori dello sport possono costituire un importante riferimento.

Rapportarsi con gli alunni in un modo simile a quello proprio dei bravi allenatori con i propri giovani atleti può aiutare ad ottenere risultati migliori. Appare in ogni caso essenziale promuovere uno *spirito di squadra*, curando la necessità di orientare l'intera classe verso la realizzazione di un progetto comune ed alimentando la *lealtà* nei rapporti tra compagni, ricordando che si tratta di un valore che richiede la sua prima affermazione nella relazione tra docente e alunno, che deve fondarsi sul rispetto, la fiducia, l'onestà e la trasparenza. Come nello sport, anche a scuola, con riferimento alla *preparazione*, è indispensabile organizzare lezioni ed esperienze utili all'apprendimento individuale e collettivo, coniugando l'efficacia dell'azione di insegnamento ed il piacere nell'apprendimento, la precisione tecnica e la varietà degli esercizi, il rigore disciplinare ed il divertimento, per alimentare il desiderio di riuscire, la *voglia di vincere* sana e positiva.

La *vittoria* inseguita dal singolo docente è rappresentata dall'attenzione e dall'interesse suscitati nei ragazzi, dal coinvolgimento che si è capaci di indurre, dai miglioramenti conseguiti dai singoli.

Per i ragazzi *imparare a perdere* è determinante per accettare gli insuccessi scolastici; esserne in qualche modo dispiaciuti è necessario per reagire, per motivare il proprio spirito di sacrificio che deve esprimersi per migliorare gli esiti della prossima prova, con la fiducia di poterci riuscire. L'allenatore *deve* preoccuparsi anche di questo.

Riconoscere la necessità e l'ineluttabilità delle *regole*, disciplinari oltre che tecniche, diventa un patrimonio la cui conquista quotidiana, attraverso il lavoro del docente, arricchisce la classe, che al tempo stesso pretende rigore ed equanimità da parte dell'*arbitro*, ruolo che spesso spetta all'insegnante stesso giocare con cura, per affermare in modo riconosciuto il valore della *legalità*.

Nei rapporti con i colleghi lo *spirito di squadra* è indispensabile per affermare nei fatti la *collegialità* che dovrebbe caratterizzare ogni Consiglio di Classe. Anche la *lealtà* e la *legalità* divengono rilevanti: condividere gli stessi valori fondanti, rispettare i patti e le scelte organizzative, aiutare il compagno in difficoltà, attenersi alle decisioni comuni, assolvere le responsabilità assunte.

Nell'interazione con i colleghi la *vittoria* più nobile e preziosa è rappresentata dal raggiungimento degli obiettivi da parte dell'intera classe, dove le sfide più importanti sono rappresentate dagli alunni in difficoltà: proprio quelle sono le partite per il primato in classifica visto che le altre sono più facili, talvolta scontate, e solo una squadra vera può riuscire nell'impresa.

La *sconfitta* nel lavoro collegiale dei docenti corrisponde, come nello sport, al confronto sfavorevole con la *realtà*: gli esiti non favorevoli raggiunti dagli alunni negli apprendimenti motivano gli insegnanti a rivedere i propri interventi, nella consapevolezza che l'unico fattore su cui è possibile agire direttamente, controllandone l'incremento di quantità e di qualità, è la prestazione professionale, personale e di gruppo.

La cultura sportiva come linea di comportamento sociale

Gli aspetti che abbiamo qui voluto sottolineare, come fondamenti etici dell'esperienza sportiva e come utile riferimento di valore per la vita scolastica, possono a ragione estendere la loro influenza virtuosa anche su altri versanti della convivenza civile.

Ampliando lo spettro dei possibili significati traslati dei concetti sportivi di *partita*, *allenamento*, *squadra*, *allenatore*, *regolamento*, *arbitro*, *vittoria* e *sconfitta*, e trasponendoli oltre che in altre professioni, lontane dalla scuola, anche in altri contesti civili e sociali, possiamo scorgere che l'intera vita è caratterizzata da confronti con se stessi e con gli altri, da disegni progettuali tesi ad affermare un'idea, da ricerche di condivisione di sentimenti e di azioni, dal desiderio di perfezionare le proprie prestazioni, tecniche e relazionali, per affermarci, come nello sport.

Nei diversi contesti di "competizione" della vita l'elemento che distingue i comportamenti e le relazioni sono i valori cui si fa riferimento, che attribuiscono significato alle intenzioni ed alle azioni: i valori dello sport, che tuttavia si prestano a distorsioni e ad interpretazioni soggettive, possono rappresentare una spinta verso l'onestà e l'impegno, verso la condivisione più ampia e verso l'esposizione in prima persona, accentuando il peso della *competizione* nei confronti di se stessi e quello della *lealtà* nei confronti degli altri, affinché responsabilità, solidarietà e legalità divengano fine e strumento per l'affermazione di se stessi e dei propri ideali sociali.

Educazione motoria e Diversabilità: un progetto per le scuole primarie di Ravenna

Doris Cristo

Ragazzi noi siamo

come fiori sui tappeti verdi e rossi,
ma voi insegnanti siete la terra,
il prato che fate crescere questi fiori

CRISTINA LACOMMARE

Atleta disabile

Le premesse

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (Servizio di Coordinamento regionale per l'Educazione Fisica e Sportiva) ha diffuso, con nota 1232 del 23 gennaio 2003, i criteri e le modalità operative per attivare a livello provinciale Progetti di "Consulenza di Educazione Motoria nelle scuole dell'infanzia e primarie".

Le premesse pedagogiche del Progetto si concentrano attorno al tema dell'educazione motoria come strumento essenziale per l'equilibrata formazione di tutte le dimensioni della personalità degli alunni e al riconoscimento del movimento come "linguaggio" da integrare nei processi di maturazione e sviluppo.

Le premesse istituzionali del Progetto, invece, trovano la cornice di riferimento, oltre che nei testi legislativi, nei Protocolli di Intesa tra MIUR e CONI, nel Progetto tecnico e nei Programmi dei Giochi Sportivi Studenteschi, nelle indicazioni suggerite dalla CM 67/1996 (Educazione Motoria, Fisica e Sportiva), nel "Programma Perseus" e nelle disposizioni amministrative sull'attività sportiva scolastica.

Per rispondere, dunque, alla richiesta di miglioramento dell'offerta formativa della scuola primaria nell'area della motricità, e nell'intento di garantire continuità alle positive esperienze pregresse ed esistenti nelle varie province dell'Emilia Romagna, sono state formulate dal Servizio di Coordinamento regionale per l'Educazione Fisica e Sportiva delle linee guida, aventi i seguenti obiettivi:

- salvaguardare i principi "forti" dell'Istituzione Scolastica, mirando alla riqualificazione delle singole professionalità dei docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria;
- promuovere la padronanza operativa degli insegnanti, figure centrali di tutto il progetto educativo;
- fornire ai docenti strumenti metodologici e didattici per scegliere, indirizzare, operare nell'ambito dell'educazione motoria, fisica e sportiva;
- evitare di assumere atteggiamenti di delega o "subappalto" a personale esterno;
- migliorare l'offerta formativa dell'attività motoria nella scuola dell'infanzia e primaria, attraverso azioni di formazione/aggiornamento "permanente" nell'ambito delle competenze in educazione motoria e sportiva, nonché attraverso forme di "applicazione assistita".

Le modalità applicative del Progetto consistono:

- a) nell'individuazione di consulenti (insegnanti di educazione fisica, insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria in servizio, diplomati ISEF e/o laureati in Scienze Motorie);
- b) nella declinazione dei compiti che tali consulenti devono assolvere:
 - collaborare alla stesura del Progetto d'Istituto;
 - fornire consulenza nella programmazione curricolare di educazione motoria;
 - condurre gruppi di auto-aggiornamento;
 - predisporre materiali didattici per la ricerca, la valutazione e la verifica;
 - valorizzare le esperienze di integrazione e di coordinamento di opportunità presenti nel territorio;
 - esprimere pareri sulle proposte provenienti da agenzie esterne e sulle iniziative progettuali innovative;
 - monitorare/documentare le esperienze.

Presso tutti gli Uffici di Educazione Fisica dei vari CSA provinciali sono stati costituiti Gruppi di lavoro (formati dai Coordinatori provinciali di Educazione Fisica e Sportiva, da consulenti esterni e da una rappresentanza di Dirigenti Scolastici) con il compito di coordinare e orientare il lavoro dei consulenti presso le singole scuole sulla base di obiettivi comuni:

- il miglioramento dell'efficacia dell'insegnamento e l'apprendimento di abilità trasversali, non solo motorie, utilizzabili nei diversi ambiti disciplinari;
- il miglioramento della professionalità dei consulenti, attraverso il continuo scambio di informazioni e di esperienze;
- l'aggiornamento per l'area motoria dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria; l'elaborazione di progetti interdisciplinari, prevedendo l'interscambio di materiali e competenze, presenti negli Istituti;
- il reperimento e l'utilizzazione delle risorse del territorio.

La realtà provinciale ravennate

L'attività motoria nella scuola primaria è una realtà già da tempo consolidata nella provincia di Ravenna, grazie alle sollecitazioni dell'Assessorato allo Sport della Provincia di Ravenna, dell'Ufficio di Educazione Fisica presso il CSA di Ravenna, del Comitato provinciale del CONI (Consulta provinciale dello Sport), ma dall'anno scolastico 2003/2004 a oggi si è registrato un notevole incremento di esperienze: tutte le 26 scuole primarie della provincia hanno sperimentato consulenze di educazione motoria, avvalendosi della collaborazione di ben 18 tra Federazioni Sportive e Discipline Associate provinciali ed Enti di Promozione Sportiva.

Questi ultimi hanno contribuito alla realizzazione di progetti scolastici aventi il compito di stimolare nei bambini un'attenzione critica rispetto all'offerta sportiva per una scelta successiva più consapevole, nella convinzione che il primo approccio allo sport da parte dei bambini, debba prevedere la possibilità di conoscere e praticare più discipline sportive (concetto di polisportività).

L'intesa fra società sportive del territorio e mondo scolastico ha fatto nascere nuove forme di socializzazione e di partecipazione anche per gli alunni più svantaggiati e per i diversamente abili.

Due Circoli Didattici della città hanno realizzato un progetto di consulenza con il contributo della Federazione Italiana Sport Disabili ora Comitato Italiano Paralimpico e della Federazione Italiana Judo Lotta Karate Arti Marziali provinciale: il "Pasini" e il "Mordani".

Il Progetto: "Giochiamo con il corpo sul tappeto"

Nelle esperienze realizzate, la FISD/CIP/FIJLKAM ha messo a disposizione tecnici federali qualificati a livello nazionale con compiti di consulenza, di supporto e di "formazione assistita" nei confronti degli insegnanti di classe.

Speciale Educazione corporea

L'attività è stata rivolta a tutti gli alunni delle classi IV[^] e V[^]; le lezioni si sono svolte al mattino, in orario scolastico, per un'ora la settimana in ciascuna classe, per un totale di 8 incontri.

Il progetto ha avuto come premessa l'attivazione di un programma di ricerca e di aggiornamento per gli insegnanti nonché un'azione di sensibilizzazione nei confronti dei genitori.

Le strutture utilizzate sono state quelle delle scuole e/o gli impianti comunali.

Per tutte le attività proposte, la partecipazione degli studenti è stata a titolo gratuito.

Il progetto ha uno sfondo sociale: si è sviluppato a partire dal coinvolgimento di studenti diversamente abili presenti nelle classi indicate; solo successivamente il piccolo gruppo è stato allargato ai compagni di classe normodotati: ciò per un duplice scopo: – offrire ai primi la possibilità di conseguire, rispettandone i tempi di apprendimento, una propria autonomia nel gesto; – impiegare, nel lavoro con l'intera classe, il diversamente abile come "modello dimostrativo", esaltandone lo spirito emulativo di abilità.

Ai bambini disabili sono state proposte 8 unità didattiche svoltesi presso l'impianto sportivo della Federazione, che è stato raggiunto con l'autobus di linea per stabilire già dall'inizio un'atmosfera di novità. Negli spogliatoi gli allievi si sono svestiti con l'assistenza delle insegnanti della classe solo alla prima lezione; successivamente, essi hanno vestito la divisa (giudogi) in piena autonomia.

Le lezioni sono state caratterizzate dai seguenti esercizi:

- saluto in piedi o in ginocchio fra allievi e maestro/a (protocollo della disciplina dello judo);
- riscaldamento generale in circolo sul tatami alternando corse a camminate e respirazione;
- esercizi di riscaldamento per singoli distretti corporei eseguiti sul posto;
- esercizi di allungamento o stretching per gli arti inferiori e superiori;
- esercizi di coordinazione generale e speciale (es. coordinazione oculo-manuale);
- esercizi di valutazione della prontezza dei riflessi;
- esercizi di imitazione delle andature di alcuni animali (cagnolino, canguro, granchio, ecc.);
- esercizi con piccoli attrezzi (cerchi e palle) e con una grande phisioball o pallone Bobath;
- capovolte avanti, indietro e laterali sul materasso-paracadute, con assistenza diretta e poi indiretta;
- capovolte avanti, indietro e laterali sul tatami, con assistenza diretta e poi indiretta;
- cadute individuali frontali e laterali;
- indicazioni sul rispetto e la comprensione delle regole;
- indicazioni sul linguaggio giapponese dello judoka;
- approccio alle principali tecniche di judo (basi per le tecniche dei colpi, tecniche di controllo e tecniche di proiezione);
- primi rudimenti per un combattimento;
- saluto finale.

L'attività del judo, così come è stata promossa nella scuola primaria, è intesa non propriamente come pratica sportiva, ma come metodo educativo, formativo e riabilitativo; le sono riconosciuti buoni risultati con i disabili sensoriali, mentali del genere Down e ritardati, e con soggetti caratteriali e psichici.

In bambini portatori di handicap come quelli sopradescritti, il judo riesce ad evocare le potenzialità residue ai fini di una possibile realizzazione dell'autonomia fisica, psichica e sociale. Nella pratica scolastica ed extra-scolastica, il judo consente ai bambini svantaggiati di intraprendere un cammino esperienziale avente per destinazione finale una maggiore integrazione sociale: essendo una disciplina di gruppo, l'allievo sperimenta un rapporto attivo di identificazioni, di aiuto e partecipazione ad una funzione collettiva, gli è permesso di toccare e di essere toccato, di agire sul corpo degli altri e di tolle-

rare che lo si faccia al proprio. Basandosi sul contatto fisico fra due persone, questa disciplina favorisce quella ricerca di contatto così frequentemente espressa da molti disabili: il contatto fisico può quasi vicariare un rapporto di relazione spesso assai carente fra gli stessi disabili o fra disabili e soggetti normali.

Dal punto di vista psichico, con il judo il bambino in difficoltà impara a superare ansie e paure, a controllare il proprio comportamento, a comprendere le regole del vivere nel gruppo; nel recuperare qualità umane spesso perdute, acquista fiducia in sé e nella relazione con l'altro, lo spirito del rispetto diventa parte di sé.

Proposto in chiave ludica, il judo arreca anche molteplici benefici di natura fisica perché migliora lo sviluppo e la coordinazione muscolare, aumenta la resistenza e giova alla funzione dell'equilibrio.

Il bambino diversamente abile impara attraverso questa "arte" a controllare le proprie espressioni corporee, le tensioni muscolari superflue vengono soppresse facilitando l'elaborazione dell'immagine corporea.

Con il progredire dell'età il movimento via via si interiorizza, si arriva all'organizzazione e la strutturazione dello schema corporeo; con la comprensione delle tecniche di rilassamento si arriva al controllo della respirazione, della postura e dell'equilibrio generale, con gli esercizi di coordinazione oculomanuale si arriva all'armonizzazione della lateralità: insomma, si regolarizza ed armonizza lo sviluppo motorio, intellettuale ed affettivo di ciascun soggetto.

Tutti questi benefici possono positivamente essere trasferiti ed utilizzati nella vita quotidiana.

Tornando all'esperienza realizzata nelle due scuole ravennati, le insegnanti delle classi hanno riferito che l'attività del judo è stata interessante e stimolante per gli adulti come per i bambini. L'atteggiamento delle istruttrici è stato molto coinvolgente e al tempo stesso, molto determinato nell'esigere il rispetto delle regole fondamentali di questa attività. Buona è stata la collaborazione tra insegnanti ed istruttrici.

Gli allievi hanno dimostrato di gradire il judo rispondendo in maniera positiva agli stimoli ricevuti: sono migliorate le autonomie di base (svestirsi, vestirsi...), la coordinazione motoria globale e fine, l'equilibrio, il controllo dell'aggressività e la fiducia in se stessi. Seppur proposta per un tempo limitato, si è avuto un riscontro di questa pratica anche nelle discipline scolastiche (attività espressive, lingua italiana, geografia urbana, sequenze temporali...).

I genitori, che inizialmente hanno guardato con circospezione l'attività proposta, alla fine hanno espresso il desiderio che questa esperienza di educazione motoria fosse ripetuta.

Scrivere con il corpo

Maria Angela Neri

L'incontro con i libri dell'autrice-educatrice francese Jeannot avvenne circa trenta anni fa, per merito di Andrea Canevaro.

Fui, fummo colpiti da un'intuizione geniale: un cane stilizzato e due getti d'acqua, la sua "pipì", potevano consentire al corpo di un bambino di agire sul pavimento come se fosse una grande matita. Non solo il pavimento, ma anche le pareti, l'aria, il foulard e la musica potevano essere altrettanti fogli su cui imprimere un segno reale o metaforico.

Ho raccontato ormai tante volte (nei libri, nei corsi di aggiornamento, nei laboratori per Scienze della Formazione, ai genitori dei futuri jennottini di prima) della magia psicomotoria che coglie chi "incontra un cane di pura razza Jeannot" e i suoi amici, le marotte che rappresentano un suono e in classe vengono sostituiti da un'immagine di sostegno.

Questa volta lo voglio fare alla luce dell'ultima esperienza, quella condotta all'inizio di questo anno scolastico: alle prese con due prime classi, ciascuna di 23 bambini, ciascuna con una composizione varia, con qualche problema, con l'integrazione di bambini disabili. Alle prese con la Riforma Moratti e i cambiamenti che essa prevede.

In partenza ... con trepidazione

Incontro con i genitori: solita richiesta di un paio di scarpette con le frecce, per seguire la direzione degli spostamenti (7) da memorizzare a terra, alla parete; e per danzare le lettere a terra. Facce tra lo sbalordito e lo scettico: "Cosa vorranno mai queste maestre dai nostri figli? Ma impareranno poi a leggere". Non era meglio domandare un semplice astuccio?

Facce così le rivedo per la quinta volta, perché ormai sono cinque le volte in cui scelgo il metodo Jeannot, la prima con l'ansia che accompagna la prima sperimentazione in Italia, le altre con la consapevolezza di chi propone un'attività complessa, la cui efficacia va ben al di là di quello che io posso raccontare come educatrice.

E se a questa richiesta si aggiunge quella di foulard, paste alimentari di vario genere, palloncini, rossetti, stuoia su cui stendersi e lì si fa passare per materiali che servono per imparare a leggere? Le facce mascherano l'ansia per i propri figli, c'è il bisogno di credere nelle parole delle persone cui affidi il figlio, ma rimane la paura di chi desidera soprattutto un buon percorso scolastico, magari tradizionale, ma consolidato da pratiche metodologiche note e rassicuranti per l'adulto. I nuovi volti dei genitori si mescolano a quelli già visti, il sorriso rincuora loro e me che sto per intraprendere il viaggio della letto-scrittura.

Poi ci sono i bambini: la loro fila intorno al cerchio, in attesa del proprio turno, gli occhi che fiduciosi cercano le mani della maestra per appoggiarsi, per essere sostenuti, ma anche perché il contatto trasmette la fiducia dell'adulto che agisce in sintonia col bambino, contenendo paure, sottolineando successi.

È un percorso psico-motorio lungo almeno un mese quello che porta alla memorizzazione dei sette spostamenti fondamentali (occhio, muso, zampa, schiena, coda che sale, getto d'acqua che gira e getto d'acqua che cade) accompagnato da tante altre attività psicomotorie: imparare a controllare il proprio

respiro; usare la respirazione addominale; controllare l'espriro per l'emissione fonologica; giocare con la musica e un foulard per scoprire che l'aria è un luogo in cui scrivere con un oggetto lieve; giochi senso-percettivi e giochi cantati per controllare e memorizzare gli spostamenti ...

E via di seguito ...

Le facce dei genitori si sono fatte sempre più ansiose, anche se sottolineano con piacere il desiderio di venire a scuola dei bambini: si aspettavano pianti prolungati, grosse fatiche nel varcare il portone della scuola, mentre scorgono volti sereni sia all'entrata che all'uscita dalla scuola.

Oggi si scrive!

Finalmente arriva il momento di "scrivere" davvero. Il giorno precedente ho presentato l'arrivo di un nuovo personaggio nel regno di "Bosco di sopra" e di "Bosco di sotto" (rimando ad un prossimo articolo il problema dello sfondo integratore e narrativo), un vecchio aereo. Abbiamo giocato a lungo all'aereo, drammatizzandolo con il corpo e con la voce, mimando il suo lungo viaggio, la fatica della partenza, il singhiozzo del motore... variando posture ed emissione della *a*.

Oggi si scrive, bambini! Scarpe con le frecce, in cerchio sul cerchio tracciato a terra, intorno a una grande *a*, tracciata in corsivo sul pavimento. Mostro come si fa. Mi sistemo sulle frecce disegnate a terra, anch'io indosso scarpe con le frecce che indicano la direzione degli spostamenti e: "Muso, occhio, getto d'acqua che gira, zampa, coda che sale!"

A uno a uno mi porgono le mani, a uno a uno aspettano una conferma e un incoraggiamento, a uno a uno attendono con pazienza il loro turno... eppure sono ventitrè. Ma è bello agire e veder agire. È rassicurante il contatto con la maestra, ma anche il calore dei compagni che in cerchio osservano per imparare, memorizzare ed essere solidali.

Dalla "danza" a terra si passa al lavoro alla lavagna, con una piccola palla, alla ripetizione nell'aria e finalmente al quaderno. Vado di bambino in bambino, aiuto chi è in difficoltà, incoraggio qualcuno, sorrido a chi si sente scoraggiato, ma tutti, proprio tutti riescono a scrivere le *a* e come una valanga si cimentano nella scrittura ben oltre la mia richiesta.

Infine fisso il fonema con la Polaroid, attacco la foto nel cartellone di sintesi dei fonemi/grafemi e appendo l'immagine di sostegno alla parete.

L'avventura della scrittura proseguirà con tante altre attività motorie, di analisi delle parole e di analisi di sillabe con l'uso di tavolette di formica, quelle che la Jeannot definisce battute di sillabe.

Siamo ai primi di marzo.

Tutti, proprio tutti, hanno imparato a leggere e scrivere, ovviamente a stadi diversi del processo di alfabetizzazione. Ora siamo nella fase del consolidamento della strumentalità appena acquisita, tuttavia è stato naturale passare dall'attività di drammatizzazione al laboratorio teatrale in piccolo gruppo e a quello drammatico-musicale in grande gruppo; sta per essere avviata l'attività psicomotoria a medio gruppo...

Così come è stato naturale passare dalla trasformazione delle lettere in personaggi, alle storie inventate, ai primi libri di lettura scritti e illustrati dagli stessi alunni, all'uso del computer e quindi alla produzione di libri telematici con l'uso di Power Point e Micromondi.

... Con il corpo che media gli apprendimenti.

La via psicomotoria per un'educazione globale

Ilde Castellari

Secondo diversi autori, la psicomotricità, in quanto considera l'unicità del corpo umano in tutte le sue dimensioni, può diventare lo "sfondo dell'attività educativa globale." L'educatore che nel suo quotidiano scolastico (e non solo in palestra) agisce secondo un'ottica psicomotoria fornisce ai bambini proposte aperte, stimolando in loro molteplici risposte. L'educatore offre a ognuno la possibilità di esprimersi secondo codici diversi: "e non soltanto dei codici privilegiati dalla nostra società, ma di tutti i possibili codici che permettono lo scambio, la comunicazione, la cooperazione tra i membri di un gruppo."¹

Credo che nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, l'educazione psicomotoria debba avere un ruolo privilegiato. Secondo G. Nicolodi², la via psicomotoria costituisce la via privilegiata attraverso cui il bambino esprime, riceve ed elabora tutta la propria emozionalità. Ecco che allora la psicomotricità, come l'insieme delle produzioni del corpo, è il materiale concreto sul quale si dovrà didatticamente programmare il percorso dal corpo all'emozione"; non deve "necessariamente essere interpretato nel suo contenuto secondo un criterio cognitivo: il più delle volte va semplicemente "colto". E ancora: "Per il mondo emozionale il più delle volte è determinante non tanto il contenuto della comunicazione, quanto il semplice constatare che la comunicazione sussiste, funziona..." È importante quindi che la componente corporea della comunicazione entri a far parte, a pieno titolo, della didattica e della formazione degli educatori e non lasciato – com'è spesso ora – alla spontaneità del singolo.³

Che cosa accade, spesso, nelle nostre realtà scolastiche?

Osservo come docente esterna una lezione di educazione corporea.

L'azione ha luogo in una sorta di pseudo-palestra: l'auletta angusta di una scuola d'infanzia, rimediata e adattata all'esercizio delle attività motoria.

Dodici o tredici bambini dalle faccette entusiaste saltellano. Corrono, strisciano.. e ancora si rotolano sotto i comandi incalzanti dell'istruttrice.

"Non ci si scontra... Non ci si scontra... Si va dove c'è spazio"

Stop: il suono del fischiotto ferma tassativamente l'azione.

"Ora – riprende l'istruttrice – muovetevi a quattro zampe come i cagnolini."

Di nuovo: *"Non ci si scontra... Si va dove c'è spazio"*

Poi: *"Attenzione... carrarmati, vi ricordate?"*

Stop, via di nuovo; al comando: *"rane"* si sentono i bimbi esplodere in un assordante *"cra cra"*.

Durante ogni azione, il ritornello costante dell'istruttrice (che suona quasi ironico in un contesto spaziale così inadeguato): *"Non ci si scontra... Si va dove c'è spazio Si va dove non c'è nessuno... Non ci si tocca..."*

¹ A. Biagini, *Educazione psicomotoria –psicomotricità e integrazione nella continuità educativa*, Nicola Milano editore

² G. Nicolodi, *Maestra guardami*, edizioni Scientifiche CSIFRA

³ Si vedano i molteplici studi di A. Lapierre e B. Aucouturier pe un inquadramento generale dell'argomento e, tra i contributi più recenti, quelli di: M. Bolognese, *Per un corpo di pace*, ed. Sapere, Padova; I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma, 2001; P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, ed. A. Guerini associati spa, Milano 2002

Trovare il proprio spazio e non toccarsi è veramente difficile: lo è in condizioni normali, figuriamoci qui!

Inevitabilmente, e con piacere, alcuni corpi, rotolando, entrano morbidamente in contatto, in modo più o meno voluto.

Dunque, cosa esprimono i corpi di questi bambini? Indubbiamente vivacità e contentezza nell'eseguire ciò che viene loro indicato dall'istruttrice. Movimenti imposti, appunto, seppur partecipati e, per di più, in uno spazio estremamente disagiato.. Il corpo, per poter narrare, ha sicuramente bisogno di più spazio e, sicuramente, di ascolto!

Per una maggiore chiarezza cerchiamo di esaminare separatamente alcuni nodi, anche se l'uno richiama l'altro.

Corpo e creatività

I bambini imparano ad eseguire con correttezza una serie di movimenti, ma non a crearne e a sperimentarne essi stessi. Un'attività di educazione motoria così impostata rischia di concorrere alla formazione di un bambino intellettualmente passivo: il bambino che si sente coinvolto solo se diretto con "energia" ma che si ritrova privo di iniziativa quando deve fermarsi per pensare, proporre, ascoltare...

Con ciò non voglio dire che nell'educazione motoria non possano/debbero esserci anche momenti impositivi: comunicazione come semplice comando, ascolto come esecuzione immediata di movimento... Il classico suono del fischiello, ad esempio, può rappresentare il via o la chiusura dell'azione: il limite. Coi bambini, anche piccoli, è importante introdurre un limite: sia per far acquisire delle scansioni temporali (si fa questo, poi si fa quello), sia per far acquisire (interiorizzare) regole utili a tutti: quanto meno tempo si perde inutilmente in un esercizio, quanto più ne resta per fare altro.

Corpo e spazio

Per poter creare e sperimentare con il corpo, occorrono spazi adeguati. Accoglienti e luminosi. Spazi nei quali i bambini possano dapprima muoversi liberamente, sia da soli, sia interagendo con i compagni. Spazi in cui vengano anche predisposti attrezzi e materiali con cui giocare. Attrezzi semplici: cerchi, funicelle, palle morbide e materassi. Materiali: occorrono nastri, fazzoletti, carta su cui lasciare la propria traccia (la sagoma del corpo, l'impronta del piede).

L'ascolto del corpo

Durante la lezione, risultano evidenti molti momenti in cui i bambini dimostrano una forte attenzione verso il proprio corpo e quello dei compagni. Elemento che non viene colto, in quanto si preferisce attenersi senza varianti alla sequenza delle attività prestabilite. Ciò che non viene considerato è la motivazione profonda, in relazione alla fascia d'età dei bambini. Più in generale possiamo chiedere: Quale e quanto spazio viene dato realmente alla corporeità nella scuola? Quale spazio alle emozioni che il corpo racchiude?

La palestra

Pensiamo alla palestra come luogo in cui il corpo possa esprimersi, non solamente eseguire. Un luogo in cui il bambino, attraverso il corpo, possa narrare, condividendo emozioni con altri, quindi imparare ad ascoltarsi e ad ascoltare⁴.

⁴ La pedagogia dell'ascolto ci porta all'educazione alla pace. Come è stato chiarito dagli studi di questi anni, l'educazione alla pace non è da intendersi come mero – quanto inutile – insegnamento verbale, bensì come educazione a comportamenti costruttivi e non vio-

Se infatti ogni esperienza reale di apprendimento del bambino passa attraverso il corpo, anche l'educazione all'ascolto trova nel corpo le sue radici.

Giocare, sperimentare le potenzialità di movimento in una dimensione di gruppo non competitivo, significa abituarsi ad accettare e valorizzare se stessi: ognuno di noi è diverso dagli altri.

Dall'esperienza in palestra, quindi, all'esperienza più complessiva dell'apprendimento, per una pedagogia della comunicazione dell'ascolto reciproco. Solo se c'è ascolto, c'è comunicazione. Ci sono i tempi dell'attesa, della riflessione.

Solo in una situazione comunicativa autentica l'io può trovare la voce e gli strumenti per narrarsi, senza cadere nella banalità di un linguaggio povero, stereotipato.

Narrazione come scommessa, nella scuola di oggi, condizionata da una società televisiva, che bandisce ogni attesa.

Una scommessa educativa.

Bibliografia

- A. Biagini, *Educazione psicomotoria e integrazione*, Nicola Milano, Bologna, 1990
A. Biagini, *Le radici e le ali*, Zangara Stampa, Siracusa, 1994
M. Bolognese, *Per un corpo di pace. Pedagogia, cultura rituale e nonviolenta del corpo*, Sapere, Padova, 1995
F. Cartacci, *Bambini che chiedono aiuto*, Unicopli, Milano, 2003
S. Ciappina, A. Nigro, *La psicomotricità nell'apprendimento*, Roma, Edizioni Scientifiche Magi, 2002
G. Downing, *Il corpo e la parola*, Astrolabio Roma, 1995
U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli economica, Milano, 2003
I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma, 2001
A. Lapierre, *Dalla psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione*, Armando, Roma, 2001
A. Lapierre, B. Aucouturier, *La simbologia del movimento*, Edipsicologiche, Cremona 1983
A. Lapierre, B. Aucouturier, *Il corpo e l'inconscio in educazione e in terapia*, Armando, Roma, 2001
P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione* Guerini Studio, Milano, 2002
M. V. Meraviglia, *Complessità del movimento*, Milano, Franco Angeli, 2004
G. Nicolodi, *Maestra guardami*, CSIFRA, Bologna, 1995
P. Parlebas, *Giochi e sport: corpo, comunicazione e creatività ludica*, Torino, Il Capitello, 1997

lenti. Ciò implica l'assunzione (non la negazione-rimozione) del conflitto in ambito educativo, la sua gestione, per portarlo a soluzione attraverso la strada delle mediazioni possibili e necessarie.

A questo proposito si vedano i contributi del Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione dei conflitti di Piacenza (www.cppp.it) diretto da Daniele Novara e l'ampia produzione bibliografica proposta dalle case editrici EGA (Edizioni Gruppo Abele-Torino) e La meridiana (Molfetta-Bari): in particolare di quest'ultima si segnala la collana Le partenze, curata dallo stesso Novara.

L'officina del movimento

D. Azzolini-F. Manfrin, *L'officina del movimento. Laboratori didattici di educazione fisica: verso una nuova epistemologia disciplinare*, “Quaderni di Documentazione dell'Istituto Pedagogico provinciale di Bolzano, n. 15”, Edizioni Junior, 2004.

Una serie di laboratori didattici sull'educazione fisica a scuola e alcune ricerche sulle capacità motorie degli studenti altoatesini: sono questi gli elementi che definiscono l'orizzonte all'interno del quale si colloca il presente “quaderno”. Pubblicazione che già nel titolo evoca la matrice operativa della disciplina, in linea con il significato di “ambiente in cui si temprano caratteri e ingegni”. Pienamente consapevoli della dicotomia interpretativa di cui soffre oggi, l'attività sportiva (da un lato pressata dai mass media verso “il risultato ad ogni costo”, dall'altro vissuta come “risorsa” per il proprio benessere), gli autori si sono messi al lavoro per rivedere alcuni fondamenti epistemologici della disciplina, individuarne le condizioni di applicabilità e verificarne l'attendibilità attraverso la sperimentazione didattica.

Tanto gli studi di Piaget, Vayer e Aucouturier, Le Boulch, Wallon quanto le ricerche svolte nell'ambito delle neuroscienze e della scienza cognitiva moderna, che Azzolini e Manfrin assumono come riferimento culturale, assegnano alla dimensione corporea la funzione di “denominatore comune di tutti gli aspetti dell'azione educativa”. Gli autori, insieme con gli insegnanti di educazione fisica della provincia di Bolzano impegnati in vari corsi di aggiornamento e formazione, hanno raccolto la sfida di dimostrare questa centralità.

Il volume scritto da Azzolini e Manfrin è il risultato di questo loro impegno appassionato.

Nell'introduzione, dopo aver brevemente ripercorso la storia della pubblicazione, si prendono in esame le comuni definizioni di capacità, abilità e competenze per proporre un'accezione più marcatamente curvata verso l'educazione fisica. Vengono individuati gli elementi che caratterizzano un percorso in continuità e si rende conto dell'ipotesi di curricolo per l'educazione al movimento che viene presentato nelle parti successive del volume. Ad ogni ordine di scuola, infatti, è dedicato un apposito capitolo: “Il piacere di muoversi” (per la scuola dell'infanzia e il biennio della primaria), “Il piacere di giocare con gli altri” (per il triennio della primaria), “Il piacere di gestire il proprio corpo” (per la secondaria di primo grado), “Approfondimenti disciplinari per aree tematiche” (per la secondaria superiore).

Ogni sezione presenta una premessa culturale e metodologica che fa da sfondo ad una progettazione didattica per moduli, ognuno dei quali viene analizzato schematicamente in ordine ai contenuti e ai comportamenti; questi ultimi sono suddivisi secondo gli aspetti cognitivi (il sapere), gli aspetti motori (il saper fare) e gli atteggiamenti (il saper essere). Nel capitolo trovano spazio anche i contributi dei docenti (tabelle, mappe, elenchi di attività, proposte di giochi, ecc.) elaborati nell'ambito dei laboratori didattici frequentati.

Concordiamo con gli autori nell'auspicio che la triangolazione educativa scuola-famiglia-territorio sappia riconoscere e promuovere il diritto alla corporeità come uno dei principi di base per la formazione, globale e consapevole del giovane di oggi, adulto di domani.

M. Cristina Gubellini

Dirigente scolastico? Soprattutto un naufrago nella tempesta!

Mauro Cervellati

Come ti senti dirigente scolastico? Come ti senti oggi, nell'attuale momento storico? Come ti percepisci in questo contesto che definire "di cambiamento" suona quasi ironico? Se non altro perché il cambiamento fa pensare ad una operazione temporalmente circoscritta che inizia e finisce. Mentre l'attuale situazione scolastica sembra soggetta ad una inarrestabile e inafferrabile serie di vorticose quanto vischiose trasformazioni.

Quale percezione hai di te stesso, del tuo stato d'animo?

La domanda posta ai capi di istituto che operano nella regione Emilia Romagna con la richiesta esplicita di rispondere attraverso una metafora ha prodotto una messe di piccoli e interessanti flash ricchi di suggestioni e capaci di dare voce alle istanze profonde, al malessere diffuso, alle percezioni di sé e del mondo.

Il lettore ne ricava un quadro d'insieme di grande complessità e varietà d'opinioni relativamente ai rapporti che intercorrono tra dirigenti scolastici e mondo della scuola nelle sue specifiche componenti: insegnanti (anch'essi percepiti nella loro multiforme realtà) genitori, alunni, risorse finanziarie e quant'altro concorra a qualificare o meno l'istituzione. Da una simile moltiplicazione di visioni, di punti di vista, di aspettative e di rappresentazioni può partire uno smantellamento degli stereotipi, delle incrostazioni culturali che relegano le figure dei "presidi" in orizzonti che vanno dal macchiettistico al cartolinesco.

In una scuola che vive sempre più "alla giornata" dove resta inevasa ogni certezza circa lo statuto istituzionale, come si collocano le figure che di essa sono i responsabili esecutivi?

Sul trattamento delle metafore

"La ricerca di un modo di produrre sapere nelle e sulle organizzazioni adatto al nostro tempo può portare all'adozione di un approccio narrativo. Lanciata da Jean -Francois Lyotard, la nozione di sapere narrativo si accosta alla metafora del mondo-come-testo; ci mette in guardia dai modi in cui sono costruite le storie che guidano le nostre vite e le nostre società. Inoltre, può favorire intuizioni inusuali accostando gli studi organizzativi a quelli culturali e alla teoria letteraria." (Barbara Czarniawska, *Narrare l'organizzazione*, Edizioni di Comunità. Torino, 2000, p. 9) Tra i vari generi e strumenti letterari che possono servire per narrare fatti, ruoli, funzioni e soggetti implicati nelle istituzioni vanno menzionate le "storie di vita", gli "studi di caso" e le metafore per l'appunto.

La metafora può essere agita – sostengono Bonora e Senni – come strumento "per aiutarci ad uscire dall'incapacità di vedere al di là dei nostri angusti limiti, dai nostri preconetti, schemi, convinzioni, non solo, ma darci una forte spinta al cambiamento, a modificare i nostri punti di vista e a trovare una soluzione impensabile prima. Inoltre (...) la metafora aiuta ad esprimere l'inesprimibile: sensazioni, intuizioni, emozioni; non sempre, infatti, la descrizione e la narrazione di tipo razionale aiutano ad esprimere realtà intuitive ed emotive del tutto ineffabili. (A. Bonora, P. Senni, "Pro valutazione sui", in *Valutazione e Autovalutazione*, Temi ed., Bologna, 2001, pag.300)

Una metafora permette di esprimere la propria rappresentazione, la propria percezione, la propria sensazione "oltre il Super Io", scavalcando la dimensione cognitiva, intellettuale e permettendo al soggetto

di far emergere dalla propria storia una immagine molto legata al suo “sentire”. La metafora identifica il focus di una situazione, il cuore palpitante di una dimensione, l’anima di una questione e tra metafora e focus s’individua una zona di intersezione che esplicita la realtà così come viene *sentita* dal soggetto.

Qual è la zona di intersezione che connette i versi di Ungaretti *Si sta come d’autunno sugli alberi le foglie* e la dimensione della Dirigenza scolastica? Non è forse la sensazione della estrema fragilità, della mancanza di prospettiva, del viversi irrimediabilmente destinati alla caduta? È un’ipotesi sostenibile!

È un po’ in questa direzione che si è agito sulle metafore espressione degli stati d’animo dei capi d’istituto.

Raggruppando successivamente queste “zone d’intersezione” si è tentato di definire alcuni “*stati d’animo emergenti*”. Dal caleidoscopio brulicante di immagini, sollecitanti presenze, aggrovigliati scenari pittorici e pittoreschi, tracce d’inconscio e di creatività che restituisce piani diversi di consapevolezza e autolettura del proprio vissuto professionale (e personale) abbiamo avviato una lettura ipotetico-pluralistica con la preoccupazione di far parlare le metafore, di non ucciderle caricandole di orpelli psico-ermeneutici, per sostenere un accesso alle emozioni dichiarate e liberate.

Stati d’animo emergenti

Apocalittici: dirigenti sfiniti, disperati, indignati, stressati, sfiduciati, spezzati, senza prospettive.

Di tutte queste case non è rimasto che qualche brandello di muro; di quanti mi corrispondevano non è rimasto neppure tanto (G. Ungaretti, S.Martino del Carso)

Se utilizziamo la lente del realismo per interpretare la poesia dei Ungaretti il quadro che se ne ricava non lascia molto spazio alla speranza. Se invece la nostra lettura utilizza la chiave dell’ironia (che è possibile applicare a tutte le metafore, mancando i riferimenti contestuali che ci potrebbero far capire le reali intenzioni della comunicazione) l’aura drammatica si colora diversamente.

Non tutti i dirigenti hanno accolto l’invito. “Sono troppo stanca e preoccupata anche per inventarmi una metafora... – sostiene una preside. – Passo le giornate a rispondere ai docenti, ai genitori, al personale, agli uffici senza fermarmi mai (non esagero!!). A volte sono piccoli problemi, altre volte i problemi e le situazioni sono penosissime. Mi sento molto sola...e con un gran peso.- Uno sfogo. Una micro-narrazione. Che è però completamente in linea con sette dirigenti che ricorrono al classico ungarettiano:

Si sta come d’autunno sugli alberi le foglie.

Di fronte alle vicissitudini del quotidiano affiora l’impossibilità di reazione, che oscilla tra dramma personale, inquietudine lancinante, angoscia e autoironia. C’è tutta la solitudine di chi è responsabilmente chiamato a gestire l’istituzione e ne avverte tutta la solenne pesantezza, senza riuscire ad intravedere possibili vie di uscita: “Il piatto scorrere del fiume lento verso le secche inesorabili”. Oppure “Insistete ancora? Non vi sembra sufficientemente depresso?”

La sensazione dell’incapacità e dell’impotenza, si esprime con il ricorso ai classici: “Se a ciascun l’interno affanno si leggesse in fronte scritto, quanti mai che invidia fanno, ti farebbero pietà!”

– “Una penna spuntata” non serve a nulla! “Un’aquila con un’ala spezzata” non può volare. Un dirigente può avvertire questa netta sensazione. È difficile trovare un senso. “Il senso del lavorare tanto e spesso inutilmente” suggerisce l’immagine del “vuotare il mare con un cucchiaino”. Impresa inutile e fallimentare perdita di tempo dunque di senso. E allora si chiede un dirigente, “Cui prodest?”.

Mescolato al grido di sofferenza reale, presumibilmente possiamo leggere l’autoironico messaggio di chi “ballando sul ponte del Titanic” si sente in attesa dell’imminente sciagura e proclama “homo miserrimus sum”!

E l'ironia accompagna anche chi si sente un "innamorato non più sicuro di essere ricambiato" o chi afferma "lasciate ogni speranza voi che entrate!...(nel mio ufficio anche di notte)". O come "un navigante che ha perso le mappe, naviga in un mare incerto, ma è sostenuto dalla curiosità di vedere dove andrà a finire".

Lamentosi: amareggiati, rassegnati, incerti, disorientati, rivendicativi

"Mi sento come il pilota di un naviglio, neppure tanto piccolo, mosso da marinai che remano quasi sempre a favore, con passeggeri preziosi ma non sempre facili da tenere a bordo, con il cibo che a volte scarseggia e vele abbastanza forti, ma in sofferenza di fronte a certi tifoni." Un'analisi articolata, con una autovalutazione differenziata e parzialmente positiva...ma con il disagio di un timore costantemente vissuto che si fa sofferenza. Il timore di dure questioni da affrontare, di pesanti problemi da risolvere, di grossi nodi da sciogliere ...

Ma molti dirigenti hanno perso di vista proprio il punto di riferimento, vivono alla giornata, dichiarano di sentirsi vittime di un bruciante disorientamento. Si sentono come un "pesce fuor d'acqua".

"Mi sento come il capitano di una nave da troppo tempo partita e che non vede ancora, neppure in lontananza, il porto di arrivo." "Una navigazione a vista, dove non si scorge l'approdo; mi trovo in alto mare su una zattera affollata, dove ognuno non sa bene cosa fare, con la spiaggia ancora confusa e distante. Siamo a metà del guado ma non si vede ancora l'opposta sponda."

"In questo momento mi occorrono soprattutto portolani e rotte per raggiungere la terra promessa, la cui natura e ubicazione mi è chiara, diciamo al 75%". Zone di incertezza, zone ancora non del tutto chiare, orientamento possibile ma con mappe al momento assenti. Il dirigente chiede oggetti, cose concrete, materiali reali e molto precisi, utili all'impostazione dei percorsi organizzativi da attivare. E lamenta l'assenza di un centro che direzioni, che indichi, che orienti. È forse il prezzo da pagare all'autonomia. Qualcuno afferma di percepirsi come "un leone al polo Nord"! Insomma, è soprattutto il contesto che non va. E il dirigente si sente fuori posto, si avverte vivere in un habitat che non dispone dei mezzi, delle risorse, degli strumenti. Dunque dirigere la scuola oggi è un po' come far girare un software in un hardware non adeguato".

Ma l'elenco di ciò che si desidera ottenere per sostenere con successo il peso dell'istituzione scolastica continua.

"Mi sento come il regista (alle prime armi) di un'opera teatrale di un importante autore, il quale però non sceglie gli attori (e un 30% di essi non sono adatti alla parte), che non sa bene su quali risorse può contare, e che frequentemente viene limitato nelle proprie decisioni dal produttore (che di teatro ne capisce poco, ma decide). L'opera teatrale arriva comunque alla sera della prima e, anche se non è il successo che il regista sognava, ottiene comunque un discreto risultato di pubblico e di critica, tanto che il cast decide di riprovarci ancora, sperando che la prossima volta vada meglio".

Come dire: datemi le risorse necessarie, la possibilità di scegliere il personale, una più ampia autonomia decisionale e vi darò una scuola "vincente".

Come si nota le richieste a volte vanno in direzione contraria: chi desidera più indicazioni dall'alto e chi desidera essere più indipendente.

Oltre alla qualità formativa del personale ci si lamenta del rutilante incalzare delle novità organizzative, strutturali, funzionali. "Come un generale assediato da continue novità e problemi e con un esercito che non è stato adeguatamente formato".

Il rapporto dei dirigenti scolastici con il corpo docente e il personale di segreteria risulta variamente valutato. E non mancano le sfumature, i distinguo, la comprensione delle differenze.

“Mi sento come il capitano di un vascello, continuamente sballottato tra le onde, *senza avere un equipaggio compatto*, con le scorte che stanno per esaurirsi ed il timone che non sempre risponde ai comandi”.

“Mi sento come le montagne che circondano la mia scuola, sono *ricche di risorse, poliedriche e pronte a cambiare vestito, ma isolate, incapaci di farsi sentire e soprattutto precarie*”.

“Il direttore di una grande orchestra con *alcuni musicanti stonati*”.

“Un direttore d’orchestra che s’affanna per iniziare il concerto ma nonostante i suoi sforzi i *suonatori distratti* non ne vogliono sapere”.

Di fronte a risorse umane diverse per qualità, formazione, competenze e capacità qualcuno sogna di potersi avvalere di strumenti più “direttivi”, pur nella consapevolezza che solo attraverso l’opera di convincimento si può sperare di ottenere risposte adeguate. “Mi sento un po’ come un capitano che guida le truppe all’assalto senza poter dare ordini a nessuno, ma usando solo il convincimento”.

Epici eroi della speranza

C’è chi vive il proprio specifico professionale come una sorta di corsa a ostacoli. La soddisfazione consiste nel superarli. E tanto più gravosi sono, maggiore sarà il grado di gratificazione raggiunto. L’identità si può costruire e rafforzare attraverso le prove nelle tante, dure, quotidiane vicende. S’impara a superare gli ostacoli e s’impara a sentirsi capaci di superarli. E qui l’epica fa la sua apparizione. Il dirigente evoca l’epos di Ulisse, i combattimenti contro gli avversari, il superamento delle avversità nel corso di un viaggio avventuroso e periglioso... ma Itaca alla fine sarà raggiunta.

Spesso “il mare è grosso, l’equipaggio scontento, e il capitano-dirigente non sa più portare la propria nave che di fatto viene vissuta come “senza nocchiero”. Ma ...la speranza è l’ultima a morire.

– Mi sento – afferma un dirigente – come penso si possa sentire l’allenatore di una squadra che, per una serie di difficoltà e circostanze, sta rischiando di retrocedere in serie B... ma che pensa, anche, che, fortunatamente, il campionato non è ancora finito”. A rischio retrocessione ma con la speranza che c’è ancora tempo davanti... Il futuro: i dirigenti eroi ci credono e uno di loro lo fa con uno slogan: “Metti le ali al tuo futuro”.

“Nel mezzo del cammin di nostra vita... quindi uscimmo a riveder le stelle”: la fiducia nel cielo è palestese.

Un altro afferma di “camminare nella nebbia consapevole che esistono troppe trappole ma sapendo anche che alla prima curva ci sarà il sole”.

Si spera sempre che prima o poi “nella foschia del primo mattino tutti vedranno il profilo di una nuova terra misteriosa e affascinante...”.

E poi lo stupore. Qualcuno identifica la scuola con “un’orchestra dove si ritrovano a suonare insieme musicisti professionisti, giullari di corte, viandanti volenterosi e sordomuti. Il direttore d’orchestra è il dirigente. Nonostante tutto, quasi miracolosamente, la sinfonia che ne esce è di buon livello”. Non è stupefacente tutto questo?

Per un momento l’impressione è che ci si senta “in mezzo al guado, tra coraggio e paura”. E, in un “mare agitato da un forte vento, rosi dal dubbio e insieme dalla speranza ci si chiede: si calmerà questo vento o si trasformerà in tempesta?”.

Dirigenti eroi che “comunque continuano il cammino, forse perché sostenuti da un senso del dovere kantianamente inteso. Un senso del dover essere responsabili e del dover dirigere. Il motto è: non mollare mai! “Siamo in ballo, dunque balliamo!”. “Dove grande è il disordine sotto il cielo, propizia è perseveranza”.

Anche chi si sente un “parafulmini” nutre concrete speranze che “i temporali siano pochi” quindi si mostra sicuro di essere in grado di arginare i problemi.

Avanza l’idea di un dirigente “paziente tessitore al telaio”, capace di “attendismo attivo”. Un capo che, comunque vadano le cose, vuole esserci perché “chi non c’è ha sempre torto”.

E allora, “come a teatro, si va sempre avanti, anche nelle situazioni più difficili, a volte anche con entusiasmo”.

Ottimisti a oltranza

Generali, capitani, conquistatori, comandanti, strateghi si susseguono perché “il preside sbarbato e rasato va alla guerra.” E l’andare è un filo conduttore che lega le immagini metaforiche. L’andare, il salpare, il guidare autobus, treni, navi, biciclette, aerei, scafi, navi, barche, cavalli ecc dà la dimensione della dinamicità, del percorrere un itinerario, del porsi in viaggio verso una meta, in qualità di capo: il pilota, il capitano, il nocchiero, il macchinista. Vi sono dirigenti che esprimono la propria identità in modo piuttosto netto, sicuro e ottimistico: “La scuola con l’autonomia ha cambiato mezzo di locomozione e per raggiungere i suoi obiettivi non utilizza più la ferrovia, ma il torpedone (lo scuolabus) di cui il dirigente è l’autista e il capo comitiva. Il percorso può rallentarsi ed essere meno sicuro ma il mezzo consente di cogliere opportunità e conoscenze maggiori”.

Qualcuno afferma perentorio: “Sento un navigatore in mare aperto con una nave robusta ed un buon equipaggio”. Oppure: “Una nave in mezzo alla tempesta può riuscire a tornare in porto solo se è governata da un buon capitano e gestita da un buon equipaggio, perché tutti sanno che, prima o poi, la tempesta passerà”.

Un capo di istituto senza intime incertezze, lontano da crisi di identità si sente “un campo di grano maturo” o “una barca vicina all’approdo” e afferma spavaldo: “datemi un punto d’appoggio e vi solleverò...la scuola”.

Un gigante dell’autostima sicuro che “chi la dura la vince” grazie alle proprie dotazioni personali e professionali le quali ne fanno “una guida sicura nella nebbia”. E nei momenti difficili “un’aquila che vola sopra una tempesta”. Anche se c’è chi pensa di avere ancora molte potenzialità da esprimere e si percepisce “crisalide all’interno del bozzolo”.

Alcuni, uniti nella metafora marinara vedono la loro figura stringersi nella forte convinzione di potercela fare pur nella durezza del momento: “Mi sento il comandante di una nave abbandonata nella tempesta: sto navigando, insieme al mio equipaggio, su un’esile scialuppa, verso ignoti approdi. Sono comunque convinto che un giorno o l’altro toccheremo terra!” E se proprio il naufragio si profila come inevitabile eccolo l’impavido dirigente “naufrago su un’isola in un mare perennemente tempestoso intento a difendere le coste erose dai marosi”. Siamo sempre dalle parti dell’epopea pura, ma qui non si spera di potercela fare: v’è la sicurezza matematica di saper superare con successo gli ostacoli, anche nei momenti di maggior drammaticità. E questo prevede l’utilizzo di raffinate e intelligenti strategie mentali, intellettuali, cognitive: “Nell’incertezza del momento, il Dirigente scolastico è costretto a muoversi come il cavallo sulla scacchiera”. E, per certi versi, secondo alcuni, la monade dirigenziale non basta. E allora “Può essere appropriata la metafora cibernetica della *scuola-mente collettiva* che cerca continuamente di portare ad una complessa unità universi di stimoli che le singole menti cercano continuamente di sintetizzare nell’interazione di ognuno con il proprio ambiente e con l’ambiente interno della scuola stessa e, insomma, nell’interazione di tutti con tutti. La metafora è dunque quella della scuola *organismo*, che da un lato conserva e riproduce l’ambiente, dall’altro lo trasforma”.

Ma lo stratega non può muoversi se non all’interno di uno sfondo teorico-storico-culturale che ne chiarisca i contorni e ne tratteggi la prospettiva. Come sostiene un capo d’istituto “Il Dirigente deve

essere un po' 'Pollicino' in quanto deve ricercare il nuovo senza dimenticare la tradizione, e un po' 'allenatore' in quanto deve saper ottenere il meglio dalle persone".

Zen in meditazione... e alla ricerca

“Meditazione: Se faccio parti uguali allora faccio parti tra diseguali. È come dire: se faccio parti diseguali allora faccio parti tra uguali?. Se dormo allora respiro è come dire se respiro allora dormo?”

Ci si distacca quasi dalle cose del mondo. Ci si eleva dalla terra al cielo, forse si trasmigra nell'empireo. Si cercano altrove le ragioni, il senso, la luce. Un salto verso l'alto. O verso l'abisso. Dove la ragione a tratti rischia di sperdersi, di sfumare. L'umano, il professionale, la ricerca di senso, la domanda, la ricerca dolorosa di risposta incessantemente inevasa, i reticoli dei ragionamenti e le ragioni del cuore avviluppati in volumi aggrovigliati. Cercare, con senso di inutilità, il bandolo di una matassa sapendo in partenza che sarà molto difficile riuscire a trovarlo.

Eppure vagando ai confini del vuoto continuare caparbiamente la ricerca: “Il mio attuale stato d'animo è come quello di un lupo, che dopo aver lasciato un territorio infido e scarso di selvaggina, sta viaggiando nella foresta a capo del suo branco alla ricerca di un luogo ricco di cibo, acqua e dove sarà più agevole soddisfare i bisogni del “gruppo”.

Certo il carburante dell'andare, del cercare, del viaggiare, l'indispensabile propellente rimane fermamente la speranza pur se, realisticamente e prudentemente ci si rende conto che, nella propria pochezza, con i pochi strumenti a disposizione, è bene non illudersi: “Sono un filo di fumo che viaggia sospeso tra la disillusione e la speranza”.

E forse la meditazione, la riflessione “filosofica”, il domandarsi incessantemente, l'analizzare in profondità, ecografando le situazioni, intessendo i piani della conoscenza tra più sponde, con l'interconnessione di più saperi, nella interazione dei piani dello scibile, come ci raccomanda la lezione dell'ultimo Morin, può sostenere la ricerca di senso in atto come percorso della fiducia nell'essere e nel potere umano degli uomini: “La vita è ciò che facciamo di essa. I viaggi sono i viaggiatori. Ciò che vediamo non è ciò che vediamo, ma ciò che siamo”.

Il dirigente scolastico: un professionista possibile

Cesare Scurati

È possibile collocare l'origine della problematica professionale specifica della dirigenza scolastica a circa trent'anni fa, quando si iniziò a verificare l'influsso di tre fattori rilevanti di cambiamento, identificabili nell'apertura dei sistemi di gestione collegiale della scuola, nell'affermarsi delle istanze di innovazione e nella crescente importanza delle interazioni internazionali. In sostanza, si tratta di partecipazione, cambiamento programmato e internazionalizzazione.

Queste spinte portarono a considerare in maniera decisamente critica le due tradizioni fino ad allora dominanti al riguardo, vale a dire quella giuridico-amministrativa – il dirigente scolastico è un 'funzionario' di tipo esecutivo nella gerarchia dell'organizzazione pubblica – e quella umanistico-pedagogica – il dirigente scolastico è "maestro dei maestri", guida paterna ed autorevole di insegnanti ed alunni. Soprattutto, la spinta al confronto internazionale condusse a chiedersi se fossero reperibili o meno, in altri sistemi scolastici avanzati, elementi di diversa natura rispetto a quelli sopra ricordati.

In effetti, non era difficile accorgersi che l'applicazione delle scienze dell'organizzazione e delle relazioni sociali avevano prodotto una serie di consistenti ristrutturazioni concettuali e pratiche, delle quali appariva ormai necessario tener conto e che tendevano a strutturare gli elementi di una ridefinizione radicale di questo genere di professionalità: - la scuola come organizzazione complessa; - la prevalenza delle componenti di autorità esperta su quelle di potere assegnato; - la dominanza dei contenuti di scelta-decisione-deliberazione-autonomia rispetto ai contenuti di esecuzione-garanzia formale-applicazione-dipendenza; - l'importanza delle risorse umane e dei processi di mantenimento-accudimento-cura-formazione continua del personale; - l'impegno per lo sviluppo della qualità e per l'attuazione di forme di ricerca. In definitiva, primato della "proattività" (tensione in avanti) sulla tradizionale funzione di garanzia-rassicurazione.

La progressiva adesione ad un disegno di questo genere si può considerare acquisita. Restano in gioco, però, due fondamentali paradigmi di lettura e di progettualità professionale, il primo di carattere più aziendale-manageriale ed il secondo più relazionale-formativo. In un caso, la scuola è vista come 'impresa'; nell'altro come 'comunità professionale'.

Tendono quindi sempre a ripresentarsi, in ultima analisi, le due anime di partenza, così che non è fuori luogo parlare della dirigenza scolastica come di una 'professionalità anfibia', la cui caratterizzazione ottimale consiste proprio nell'includere ed armonizzare al suo interno il meglio dei vari mondi – sicurezza ed ipoteticità, correttezza e plasticità, rigore e comprensione umana – dai quali attinge compiti, doveri e possibilità.

Ancora, è una professionalità che si è venuta costruendo in un itinerario – come si diceva – pluridecennale, che merita ormai una decisa stabilizzazione a livello della formazione d'ingresso, che può venire considerata, oggi, la miglior garanzia possibile di affidabilità.

Giornalismo scolastico a Piacenza: un vivace panorama

Giancarlo Schinardi

Quasi vent'anni fa si aprì a Piacenza una intensa stagione di giornalismo studentesco, i cui sviluppi hanno portato nello scorso anno scolastico a questi dati significativi: quindici giornali nelle scuole superiori (più di uno per scuola), venti nelle secondarie di 1° grado e negli istituti comprensivi. Tutto partì da corsi di pratica giornalistica promossi dal C.I.D.I.S. (Centro di Informazione e Documentazione per l'Innovazione Scolastica e formativa), un'associazione piacentina di insegnanti interessati ai processi di cambiamento della scuola, che si avvale della collaborazione di professionisti del settore. L'intento era quello di aiutare i giovani a riprendere la parola, in un periodo di silenzio e stasi ben diverso dal Sessantotto e dagli anni animati dai differenti punti di vista intorno alla gestione sociale della scuola (Decreti delegati).

Ragioni di spazio mi inducono a soffermarmi solo sui giornali delle superiori e, per amore di brevità e per timore di pedanteria, preferisco fare qualche episodica incursione nelle pagine delle testate piuttosto che procedere ad un'analisi dettagliata e sistematica. Esordirò con una simpatica vignetta: una ragazza intenta a leggere il giornale della sua scuola e, in particolare, un articolo di cui è autrice: sotto figura la frase "Non mi sono mai letta!".

Altra vignetta: quattro ragazze, accanite fumatrici, avvolte in nubi di fumo; "Avete notato? Non si è avvicinato neanche un ragazzo!!!", dice una; la testa di un maschietto fa capolino tra la caligine: "...forse non vi vedono in questo fumo!!!". Un modo di fare ironia. Oppure la foto che ritrae un gruppo di ragazzi e ragazze, ciascuno con in mano la testata della scuola. Al centro, Jonathan, caporedattore, ora giovanissimo Assessore alla cultura nel suo Comune (si fa giornale e ci si fa strada!). Oppure la copertina con la caricatura del Preside e del Segretario amministrativo o quella con il ritratto di un insegnante baffuto: "...Il fascino del baffo...Intervista al prof...". Altrove Matteo e Andrea firmano il pezzo "Chi ha visto il nostro liceo nascere...Intervista al prof...".

M.S. firma un articolo – confessione: attraverso la partecipazione alla vita della scuola, e in particolare al lavoro nella redazione del giornale, ha maturato una percezione totalmente nuova dell'ambiente: "Conobbi molte persone, feci amicizia con ragazzi che dopo due anni di Liceo non sapevo manco esistessero, scoprii che anche i proff. sono uomini (e donne) ...e che il Liceo è mio amico". A proposito di partecipazione: "Votiamo tutti!" titola l'editoriale di un Istituto professionale a ridosso di un turno di votazioni scolastiche; seguono motti, nomi e foto dei candidati delle liste in lizza. "Una croce per essere attivi" titola un'altra testata. Un'altra ancora, in maniera più gridata: "Elezioni dei rappresentanti di Istituto...E finiamola con i buffoni!!".

Primo numero di altra testata (Istituto tecnico) dopo gli esami di maturità 1999: bella vignetta che raffigura una Commissione d'esame esterrefatta (in bene e in male) perché la formosa candidata di turno, spogliatasi non del tutto ma quasi, si esibisce in pose da cubista al suono del mangianastri che ha portato con sé; il presidente, occhialuto, quasi cieco, che sbotta: "Beh, Signori, qualcosa non va?!".

Altra situazione. È arrivata la nuova Preside e il primo numero della testata di istituto ospita il suo saluto: "Cari ragazzi, inizia con questo numero la sesta annata di Sono molto orgogliosa di questo

risultato e ritengo che ... stia davvero diventando la carta di identità della nostra scuola, il riferimento nel quale gli studenti si riconoscono come appartenenti ad una comunità che essi stessi contribuiscono a connotare”.

In un'altra scuola vige un simpatico decalogo: “10 buone ragioni per fare un giornale di Istituto”, con argomentazioni scherzose (sorridere sui guai scolastici che ci capitano; guardare la realtà con un po' di umorismo) ma anche molto serie e sagge (scoprire i nostri talenti; animare la vita scolastica; aggregare persone attorno a un lavoro comune...).

Due vignette di due diverse testate. Una rappresenta un praticante della corsa ad ostacoli (metafora delle difficoltà che la testata, il cui nome figura sulla maglietta dell'atleta, deve continuamente superare per sopravvivere), l'altra un prof., con tanto di baffi e di registro, amichevolmente affiancato ad un ragazzo che mette in bella mostra il giornale: dunque la differenza dei ruoli non impedisce, nella redazione scolastica, rapporti di collaborazione e di simpatia!

Anche l'economia fa capolino: “Come spende i soldi l'ITC?” e via di seguito il riparto tra le diverse spese della dotazione della scuola in conto capitale. E il curriculum scolastico? “Il giornale: cosa c'entra con Dante e Plauto?”: così titola una collega di lettere, sulla testata della scuola, il bilancio della sua esperienza pluriennale all'interno della redazione. Vi leggiamo: “Il giornale è stato per me uno strumento per facilitare rapporti informali ma certo educativi quanto una lezione su Dante o su Plauto. Molti lo credono solo momento ludico, mentre è spesso strumento di riflessione per chi lo fa e forse anche per chi lo legge. Per questo può benissimo integrarsi col lavoro delle varie materie scolastiche, col vantaggio, non indifferente, di essere un'attività libera, quindi scelta, e di permettere a ragazzi di età diverse di incontrarsi su interessi comuni”.

Le testimonianze riferite parlano di un giornale che stimola il redattore ad esprimersi, a vivere il piacere di “leggersi”, che è dire di avere coscienza di sé, dei propri talenti ed anche del proprio ruolo sociale; di un giornale stimolatore della partecipazione e fattore di comunità: a questo proposito torna alla mente quanto Gandhi disse a un giovane giornalista del New York Times incoraggiandolo a credere nel suo lavoro: “Senza un giornale, un foglio di qualsiasi genere non si può tenere unita una comunità. Lei esercita una professione molto importante”.

Il simpatico decalogo sopra richiamato, poi, rinvia al senso di responsabilità dei ragazzi, al loro impegno di gestire una realtà complessa, poiché un giornale, per quanto modesto, costituisce una piccola impresa con tanto di costi di gestione, regole da seguire, suddivisione di competenze, strategia di gruppo: qualcuno ha detto che “il futuro è lo staff”, cioè che occorrono staff di persone portatrici di competenze che si integrano. La prospettiva, dunque, è quella giusta.

Nelle redazioni i ragazzi si appassionano a qualcosa, non scelgono l'indifferenza di molti; partecipano alla vita del loro ambiente, si assumono responsabilità, non seguono l'esempio degli individualisti sempre restii a farsi carico dei problemi.

Didattica attiva e concreta, inoltre, quella del giornale, col quale si edita, si “dà fuori” (quindi non si tiene nel chiuso della classe, del gruppo) un oggetto fisico che ha una sua mission (quindi un suo compito di realtà).

E ancora: il giornale di Istituto specchio della realtà giovanile, quindi promotore di confronti, terreno di collaborazione di giovani e adulti, quindi fautore di sereni e costruttivi rapporti intergenerazionali ed anche occasione di “peer education” per la possibile ed auspicabile compresenza, nelle redazioni, di ragazzi di tutto il ventaglio di età reperibile nella secondaria superiore.

Penultimo rilievo: il far giornale come educazione ai media, a costruirli e ad accostarli criticamente e questo è un esito formativo di straordinaria importanza oggi. Fare giornali non tanto per allevare giornalisti, quanto per allevare lettori dotati di fiuto non adulterato.

Ultimo rilievo, dopo tante cose serie: e poi i ragazzi...e anche gli insegnanti... – numerosissime sono le testimonianze – si divertono tanto a fare i giornali. Anche questo è un sano valore!

I pur limitati cenni fatti sopra consentono di cogliere, a mio giudizio, alcuni punti nodali della strategia formativa che è alla base del giornalismo scolastico e alcuni aspetti della didattica del far giornale che mi sembrano particolarmente produttivi. Sono dati interessanti, che giustificano la tenuta, nelle scuole piacentine, dell'esperienza giornalistica. Quando con alcuni colleghi e studenti ci imbarcammo nell'impresa di rilanciare nella provincia di Piacenza il giornalismo scolastico, che ciclicamente era comparso e scomparso nei decenni precedenti, pensavamo che la navigazione si sarebbe pian piano arenata, come sull'onda (continuiamo la metafora!) di una moda passeggera. Invece il tutto ha mostrato non solo costante continuità, ma pure capacità di crescita, di cambiamento, di irrobustimento: nel giro di pochi anni tutte le scuole secondarie superiori si dotarono di una testata; talora qualcuna entrava in crisi, ma poi si riprendeva, mentre nuove testate si aggiungevano via via a quelle storiche.

Questo è segno evidente che far giornale a scuola risponde da una parte alle esigenze dei giovani, dall'altra agli obiettivi formativi dell'istituzione.

È anche segno, però, dell'importanza che hanno le iniziative di sostegno, che a Piacenza si sono concretizzate in una vasta serie di occasioni di formazione, incontro e confronto. Si sono tenuti, a partire dal 1986, tredici corsi di pratica giornalistica, che hanno coinvolto centinaia di partecipanti, tra studenti e insegnanti. Il C.I.D.I.S. forniva formatori e strategie didattiche, il professionismo locale esperti del settore (giornalisti, impaginatori, grafici, fotografi...).

Nel '91 presero avvio gli annuali Meeting provinciali (alla fine del prossimo ottobre si terrà il 16° della serie), incontri in cui le redazioni confrontano le loro attività, socializzano i piani di lavoro per il nuovo anno scolastico e fruiscono di stimoli culturali e tecnici tesi a qualificarne l'impegno informativo e formativo nelle scuole. Spesso infatti vengono invitate personalità della cultura e del giornalismo significative a livello locale e nazionale.

Nell'anno scolastico '94/'95 decollò l'annuale rassegna "Con i giornali studenteschi per un nuovo protagonismo giovanile": giunta all'11a edizione, si rivela molto importante, in quanto, grazie ai contributi dello sponsor, garantisce alle testate partecipanti un sostegno economico per la parziale copertura delle spese di pubblicazione. Una Commissione di esperti esamina i giornali alla luce dei parametri indicati nel Regolamento: schede di valutazione e premi vengono consegnati nel contesto dei Meeting provinciali.

Nell'anno scolastico '03/'04 altro lieto evento! Nasce l'iniziativa "Giornali studenteschi / Scuola di giornalismo". Promossa a Piacenza dalla Cassa di Risparmio di Parma e Piacenza e dal quotidiano Libertà, d'intesa col C.S.A., ha caratteristiche concorsuali e consiste nella pubblicazione sul quotidiano locale di due pagine curate dalle singole redazioni partecipanti. Sono premiati, sulla base del giudizio di una Commissione e delle votazioni dei lettori, tre giornali: il migliore in assoluto, il migliore per contenuti, il migliore sotto il profilo grafico. L'iniziativa è stata proposta dagli organizzatori pure a Parma, Cremona, Lodi, Vigevano.

Ora il panorama si fa più ampio: dal '93 si tiene annualmente un Convegno interregionale della stampa studentesca. Nel febbraio scorso si è svolto il 12° della serie. Complessivamente, nelle dodici edizioni, le presenze sono state: 546 redazioni, 2062 studenti, 595 insegnanti/dirigenti, in rappresentanza di Emilia Romagna, Lombardia, Piemonte, Toscana, Liguria, Marche, Campania, Puglia, Abruzzo, Umbria, Friuli. Caratteristiche dei Convegni interregionali: durata di una giornata (al mattino: lavoro dei partecipanti suddivisi in Commissioni tematiche e scambio di materiali ed idee tra i partecipanti; al pomeriggio: socializzazione dei risultati e intervento di esperti). Ogni Convegno è centrato su un tema (esempi: socialità, scuola che cambia, trucchi del mestiere, raccontare la verità, telematica e co-

municazione giovanile, pace, giovani e divertimento, giovani e bellezza). I primi sette sono stati organizzati a Piacenza, quindi è incominciata una rotazione e altre sedi sono state Brescia, Torino e Alessandria, segno di un ampio coinvolgimento organizzativo e di una crescita in termini di quantità e di qualità.

La ricca esperienza vissuta con le attività sopra descritte ha consentito una maturazione anche teorica, che si è tradotta in alcune pubblicazioni a stampa, di cui è stata curata un'ampia diffusione, non solamente locale. Le più significative sono il volume di E. Fausto Fiorentini *Il giornale d'Istituto*, uscito in due edizioni: Tipolitografia TEP, Piacenza, 1991 e Tip.Le.Co. Editore, Piacenza, 1995 (si tratta di un'utile ed agile guida di lavoro per le redazioni) e quello di Barbara Sartori *Il giornalismo studentesco – Analisi di una proposta didattica nata a Piacenza con il sostegno della Fondazione*, Tip.Le.Co., Piacenza, 2000 (interessante ed approfondita analisi del giornalismo studentesco sviluppatosi a Piacenza dall' '88 al '98). *Giovani e informazione* (a cura di E. Fausto Fiorentini), grafiche Lama, Piacenza, 1992 dà conto di un Convegno provinciale in cui studenti e insegnanti impegnati nelle redazioni incontrarono il noto giornalista concittadino Alberto Cavallari. Infine AA.VV., *Manualetto del redattore – spunti e documenti*, Tip.Le.Co., Piacenza, 2004: si tratta degli Atti del 10° Convegno interregionale, tenuto a Piacenza il 10 marzo 2003 sul tema "Per una redazione di qualità", presentati come essenziale e coloratissimo prontuario relativo ad alcuni principali aspetti e problemi del giornalismo fatto a scuola.

Per concludere, vorrei fare qualche cenno ai soggetti che, col loro appoggio organizzativo ed economico, hanno consentito lo svolgimento delle tante iniziative descritte. Sostegno pedagogico, giuridico ed economico ha sempre offerto il C.S.A., per esempio attraverso sussidi e fondi destinati al Progetto Giovani, così come l'Assessorato alla cultura del Comune di Piacenza ha finanziato quattro corsi di pratica giornalistica. Da parte loro, i quotidiani locali, in particolare Libertà, hanno garantito un sostegno professionale; la Cassa di Risparmio di Parma e Piacenza sponsorizza annualmente la rassegna delle testate, il Meeting provinciale e il concorso, mentre la Fondazione di Piacenza e Vigevano ha finanziato i Convegni interregionali tenuti a Piacenza e quasi tutte le pubblicazioni sopra elencate. Detto tra parentesi, poiché qui non ne abbiamo parlato, le iniziative relative al giornalismo delle scuole del primo ciclo dell'istruzione da dieci anni trovano sostegno da parte della Banca di Piacenza. Mi premeva evidenziare la disponibilità del territorio ad offrire risorse per progetti che diano garanzie di serietà, continuità, significatività.

Dalla lavatrice al computer: persone adulte a bassa scolarità diventate tecnologicamente consapevoli

Lucia Cucciarelli

Per comprendere il **significato di E-learning** e il suo valore nel piano di un investimento culturale che la Commissione Europea sta rivolgendo a milioni di cittadini occorre innanzi tutto partire da uno degli obiettivi che furono approvati nel Consiglio Europeo di Stoccolma nel 2001, in cui si riaffermava, nell'ambito della formazione e dell'istruzione, l'importanza della padronanza delle **tecnologie dell'informazione e delle tecniche digitali come priorità assoluta**.

Tale priorità include:

- le politiche in materia di istruzione,
- l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e
- il superamento delle attuali carenze nel reperimento di personale scientifico e tecnico.

Questi indirizzi di politica educativa sono stati ricompresi nel quadro della **strategia europea per l'occupazione**, con un forte accento sull'aggiornamento delle competenze richieste per adattarsi all'evoluzione economica e sociale lungo tutto l'arco della vita.

La strategia europea per l'occupazione rimarca come **priorità strategica** il raggiungimento della **cultura digitale per i lavoratori**.

All'interno dell'UE la situazione delle singole nazioni presenta grosse differenze, ma la sfida comune consiste nel colmare il **digital divide**, la frattura digitale, offrendo a tutti i cittadini europei la possibilità di beneficiare delle opportunità disponibili, adattando le modalità di insegnamento e apprendimento, fornendo ai centri le risorse corrette e incoraggiando lo sviluppo di software educativi e aggiornando i metodi di insegnamento e gli approcci educativi di insegnanti e educatori, stimolando in altre parole la creazione di comunità educative e di comunità d'apprendimento. Tutto questo letto in una chiave di educazione *long life* e *widelife learning* sull'ambizioso leitmotiv di una società della **conoscenza**, dove il **capitale intellettuale** si coniuga con il **capitale umano e sociale** in mille nuove sorprendenti cascate di vita rinnovata per adulti a bassa scolarità e cittadini scarsamente alfabetizzati, si traduce anche in un altro importante concetto. La conoscenza, di per sé, è un grande arricchimento personale: la competenza è un arricchimento "sociale" perché si traduce per sua natura in "fare".

Intelligenza reale, virtuale... artificiale o naturale?

Nella società della conoscenza il sapere cresce in modo esponenziale e oggi non è pensabile che tutto lo scibile venga offerto a tutti secondo il mito illuminista di una grande enciclopedia e in modo sequenziale, per stadi e per compartimenti disciplinari.

L'idea del **dominio del controllo quantitativo della conoscenza** è stata una grande utopia che ha generato la struttura epistemologica delle nostre discipline.

Oggi dobbiamo dotarci di nuovi strumenti e di nuove mappe concettuali per navigare (metafora della rete e dell'ipertesto) nell'oceano di conoscenza.

Occorre cambiare la prospettiva dell'educazione e cambiare il modo di fare scuola con nuovi approcci metodologici e diverse strategie.

In un saggio del 2003 *U&T l'insegnante del terzo millennio*,¹ parto da alcune basilari ricerche di Rita Levi Montalcini riferite alla modificabilità dell'intelligenza che per altri versi è sostenuta da Reuven Feuerstein e Howard Gardner ma affiancata dalle teorie del **Costruttivismo di rete** di Jerome Bruner e **dall'intelligenza connettiva** di Henry Levy, cerco di dimostrare come senza una maggiore e approfondita conoscenza dei meccanismi di costruzione della conoscenza e del nostro software mentale, nonché di tutto l'universo di interconnettività e feedback fra computer e umano, reciproci influenzamenti fra studente e tutor e fra studente, tutor e ambiente di apprendimento on line, la tecnologia sarà pure 'nuova', ma come una nuova moda non permarrà a lungo.

Alberto Oliverio ricorda che il filosofo della mente Daniel Dennert parla degli **esseri umani** come di **macchine cognitive** nel senso che sono capaci di creare e trarre vantaggio da strumenti esterni, tra cui le tecnologie dell'informazione, in modo da codificare e manipolare la realtà: quest'ultima a sua volta agisce sul pensiero modificandolo.

La tecnologia cognitiva degli esseri umani - sostiene Oliverio - si basa sull'uso di particolari etichette, ovvero **le parole** che caratterizzano **oggetti** e **concetti astratti**. Il modo in cui pensiamo e ragioniamo subisce una trasformazione grazie al linguaggio. Una parola esteriorizza il pensiero e lo trasforma in unità o mattoni cognitivi che permettono di costruire altre forme di pensiero e di apprendimento.

Senza le parole l'umano non potrebbe legare i concetti, trovare la relazione o classificare i pensieri. Non potrebbe svolgere un pensiero analogico come quello che ci permette di capire che uno spicchio sta al limone come una fetta di torta alla torta.

Senza lo strumento del linguaggio un bambino non potrebbe capire la favola di cappuccetto rosso che un bambino piccolo afferra subito perché si rende conto che il lupo si comporta come un essere umano cattivo. Si è cercato di insegnare agli scimpanzè a usare un gettone di plastica rossa per indicare coppie di oggetti identici fra loro e usare un gettone verde per simboleggiare coppie di oggetti diversi. Grazie ai gettoni che raffiguravano i concetti di uguaglianza e diversità, le scimmie imparano a trasferire un caso particolare a un concetto più generale e risolvere problemi astratti che implicano il riconoscimento di relazioni di uguaglianza e diversità. Due scimpanzè di fronte a due oggetti identici sono stati in grado di recuperare una rappresentazione mentale simbolica dell'identità (dischetto rosso) fra due bicchieri o analogamente fra due coltelli e anche di riconoscere l'identità di relazione fra oggetti che presentano identità di coppia, ma diversità fra coppie.

Ovvero l'esperienza attraverso etichette esterne consente al cervello di compiere compiti complessi e questo vale per gli animali e per gli umani.

Rita Levi Montalcini ²aggiunge che l'evoluzione dei geni è sotto il controllo di quella linguistica e culturale e che l'individuo oggi può utilizzare non solo ciò che apprende ma anche l'enorme patrimonio culturale che perviene dalle nuove tecnologie e dalle informazioni sempre più elaborate.

Gli scenari teorici del progetto

Prima di procedere alla costruzione di un percorso all'interno del progetto Grundtvig 'A Pc on the road', abbiamo svolto lunghe ricerche nell'area degli studi sui discenti adulti a bassa scolarità e i curricula tecnologici in Europa, e sulle strategie di insegnamento anche in contesti non formali.

I risultati inevitabilmente hanno intrecciato schemi a geometria variabile fra i tre livelli teorici che descriviamo di seguito, e che noi siamo riusciti in qualche modo a coniugare su un piano operativo.

¹ Lucia Cucciarelli, *Umano & Tecnologico: l'insegnante del terzo millennio*, IRRE ER 2003

² Rita Levi Montalcini "Abbi il Coraggio di conoscere", Biblioteca Universale Rizzoli 2004

1. La teoria della flessibilità cognitiva

La teoria della flessibilità cognitiva si ispira a una metafora di Wittgenstein, ovvero quella della conoscenza come *criss-crossed landscape*, cioè come attraversamento lineare e multiprospettico di un territorio, dal quale si passa più volte dallo stesso luogo ma provenendo e procedendo verso direzioni diverse. Secondo questa prospettiva i contenuti devono essere utilizzati in maniera sempre diversa e risulta efficace l'apprendimento di contenuti rivisitati a distanza di tempo e in contesti modificati.

Il computer e gli oggetti tecnologici sembrano molto adatti a sviluppare la flessibilità cognitiva, perché offrono strutture agili e *multitask*.

Il Costruttivismo

L'approccio costruttivista pone l'accento sul **processo di costruzione della propria conoscenza**: chi apprende costruisce e attribuisce autonomamente un senso alle informazioni ricevute, prima di reagire all'input, egli compie azioni mentali quali l'organizzare, l'applicare, il riordinare, l'inventare.

Queste azioni sono rappresentazioni interne, da parte di chi apprende, riferite a eventi esterni e sono un pre-requisito necessario per azioni mentali successive e di risposta.

I fattori che incidono sull'apprendimento, secondo l'approccio costruttivista, sembrano essere di due tipi: interni e esterni.

Il processo interno include le precedenti esperienze dello studente, i suoi pregiudizi, e le sue motivazioni, il suo livello di sviluppo intellettuale, sociale e emotivo (fattori conativi, affettivi e cognitivi).

I fattori esterni appartengono, invece, alla situazione contingente di chi apprende, come per esempio le opportunità, le limitazioni e le circostanze che influenzano il suo apprendimento e quello degli altri.

In questa concezione di tipo socio-culturale viene attribuito molto peso al rapporto che si instaura tra studente e insegnante o tra gli studenti tra loro. Questo si basa su una reciproca comprensione e su un modo di pensare altrettanto condiviso dalle due parti in causa. Questo è un punto focale dell'apprendimento costruttivista.

Gli **aspetti chiave** dell'approccio costruttivista sono così sintetizzabili:

- l'apprendimento e la cognizione sono distribuiti in un contesto sociale e culturale;
- l'apprendimento concettuale implica un coinvolgimento attivo dello studente;
- l'apprendimento si attua in collaborazione con gli altri;
- chi apprende dovrebbe avere autonomia personale e controllo sull'apprendimento;
- apprendere costituisce una crescita personale;
- quanto appreso diventa un elemento base su cui costruire nuove conoscenze.

I modelli didattici di impronta costruttivista concepiscono l'ambiente dell'apprendimento come luogo in cui i soggetti impegnati in un percorso formativo si aiutano, avvalendosi di risorse e strumenti in attività guidate o di *problem solving*. Rispetto a un percorso rigidamente preordinato i moduli possono essere flessibili, implementati da dispositivi collaterali, adatta allo stile di apprendimento e collegati all'esperienza personale dell'individuo.

Il **processo didattico non è lineare** ma **ricorsivo** e l'accento è spostato sulla forte **motivazione** del discente.

L'ambiente di apprendimento viene concepito come un luogo d'incontro tra molteplici **impalcature regolabili** con dispositivi e giochi di mutua appropriazione³.

³ Jerome Bruner - The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press. (reprinted 1977)

Bruner, J. On knowing: Essays for the left hand. Cambridge, MA: Harvard University Press. (reprinted 1979)

Su queste considerazioni abbiamo concepito un'architettura che in qualche modo guida i discenti verso il primo livello dell'ECDL, attraverso l'appropriazione di concetti largamente presenti nel bagno di comunicazione tecnologica nel quale siamo immersi ma che spesso richiedono un **percorso guidato molto facilitato** a persone che per esperienza culturale, caratteristiche personale, contesto lavorativo o scarso interesse non possiedono le chiavi d'interpretazione.

Tali persone sono però spesso consumatori di oggetti tecnologici che sono governati da logiche cognitive analoghe a quelle che vengono impiegate nell'uso del computer, sia sotto il profilo comunicativo funzionale, sia cognitivo.

Insomma per colmare almeno in parte la frattura digitale delle persone target del nostro progetto abbiamo scelto una logica di scomposizione ai minimi fattori e di identificazione dei più semplici meccanismi di funzionamento di oggetti domestici e non solo per reperire, esplorare e riconoscere modelli cognitivi facilmente trasferibili anche nell'informatica, ma per aiutare il soggetto a rinforzare l'auto-stima e a riconoscersi capace di procedere in modo autonomo in un percorso guidato, ma con grandi margini di libera scelta.

FASE A Riconoscere e assemblare

FASE B Esplorare e ricercare

Queste sono state le quattro semplici fasi che hanno connotato il nostro approccio nel quale abbiamo scomposto nei minimi fattori cognitivi la successione degli standard individuati per discenti adulti a bassa scolarità e le relative attività a corredo delle unità.

Il profilo che immediatamente ha assunto l'ipotesi di '*corso modulare e modulabile*' è riassunta nella seguente dizione: *Computer info and technology games* Ovvero giochi di tecnologia e computer per sottolineare l'elemento di libertà creativa che immediatamente la parola 'gioco' suggerisce, gioco comunque legato alle competenze che alla fine del corso le persone vogliono raggiungere (l'uso del computer), ma passando attraverso una serie di giochi tecnologici che spiegano i diversi modelli tecnologici da cui siamo circondati e aiutano a interpretare molti aspetti che le persone utilizzano passivamente.

Dal punto di vista organizzativo abbiamo concepito un'alternanza fra il docente tutor del corso, con un compito tecnico di assistenza e di pilotaggio delle scelte e il docente dovrebbe valutare i risultati finali raggiunti dai corsisti.

I corsisti inoltre diventano attivi valutatori dei propri progressi e il fatto di potersi scegliere un obiettivo e cercare la strategia per raggiungerlo diventa un'attività indispensabile per rinforzare autostima e interesse.

I materiali di cui il corsista deve fare uso devono necessariamente correlarsi alla sua esperienza quotidiana e quindi immagini di DVD, TV color, WEB cam e computer su fogli pubblicitari dei grandi magazzini diventano occasioni per svolgere attività di riconoscimento e di assemblaggio.

Abbiamo suggerito un largo uso del colore nello sviluppo temporale delle unità, come tratto distintivo per facilitare le associazioni delle informazioni acquisite con un codice memorizzabile soprattutto per i corsisti con una modalità di apprendimento visiva.

Un altro suggerimento riguarda l'impiego di un quaderno con anelle per includere fogli con commenti, attività, collage personali del corsista che a fine del corso sono diventate parte dei materiali del corso stesso.

I numerosi giochi che ci sono stati suggeriti dai partner del progetto sono forse attività apparentemente accessorie di pura socializzazione che sviluppano prima di tutto *skills* di tipo logico e aiutano il soggetto a inserirsi in una logica di divertimento prima che di apprendimento.

3. La modalità di apprendimento collaborativo e il valore sociale dell'apprendimento

Lo sfondo su cui si è realizzato tutto il progetto è sempre stato popolato da una moltitudine di presenze che interagivano costantemente in vari modi: i tutor, i responsabili dei centri per adulti, i dirigenti, gli esperti che hanno reso possibile l'approccio per strada, ma soprattutto tante persone che si sono lasciate coinvolgere e che hanno avuto il piacere di incontrarsi per la prima volta, di ricontrarsi in aule didattiche, di vivere insieme un'esperienza che li ha divertiti e li ha motivati a nuovi interessi.

La modalità di lavoro è sempre stata inevitabilmente collaborativa.

Il cooperative learning ha accompagnato questo progetto come una tuta da lavoro: è stato il metodo che ha reso possibile sviluppare relazioni sociali positive e quindi di essere anche una strategia interculturale perché ha promosso fra tante persone diverse una visione comune, ha stimolato l'interazione e l'interdipendenza positiva nella discussione, nell'esame, nell'interpretazione e nell'organizzazione delle informazioni e dell'esperienze, nel momento in cui queste sono diventate conoscenza personale.

Ho selezionato in questa lista alcuni punti centrali del *collaborative learning* nel caso in cui venga applicato per promuovere un apprendimento che si avvalga dell'ausilio delle nuove tecnologie, nella convinzione che il *collaborative learning* aiuti a comunicare meglio, a mettere a confronto quelle idee che inducono l'individuo a rintracciare meglio il senso delle cose che sta imparando. Il confronto di idee induce alla flessibilità e a cambiamenti nello stile di apprendimento e quindi incoraggia la pluralità di pensiero e i diversi punti di vista nell'ottica di costruzione di una comunità di apprendimento.

L'interazione tra studenti si attua in piccoli gruppi. Il contesto in cui si attua l'apprendimento è strutturato per promuovere la cooperazione all'interno dei gruppi.

I compiti dell'apprendimento devono essere appropriati, significativi, legati all'esperienza per chi apprende.

Gli studenti individualmente sono in prima fila responsabili per quanto accade a livello del processo di apprendimento.

Molte scelte sono discusse e condivise.

Il senso di responsabilità è distribuito.

Si creano legami di interdipendenza positiva.

Nell'apprendimento collaborativo:

- i compiti si possono flessibilizzare e possono essere maggiormente corredati da supporti visivi (grafici, cartine, disegni, classificazioni);
- la varietà dei tipi testuali può essere graduata;
- il fattore tempo muta, nel senso che viene concesso più tempo alla riflessione individuale e alla ricerca di risposte.

La valutazione autentica del processo e dei risultati diventa un'abitudine.

Varie ricerche hanno dimostrato che le tecniche dell'apprendimento cooperativo incoraggiano lo studente a raggiungere risultati più significativi rendendo la sua esperienza educativa più soddisfacente, aumentano la sua motivazione, la sua autostima e lo aiutano a memorizzare.

Gli standard

Gli standard che sono stati ipotizzati nella successione delle unità vanno certificati e descritti nel check up che il discente a conclusione di ogni modulo affronta in parte con strumenti di autovalutazione in parte con la semplice esecuzione o performance delle attività richieste. Ogni parte ha flessibilizzato gli standard adattandoli alle proprie esigenze poiché in taluni contesti di apprendimento informale possono essere rilasciati attestati e certificazioni che aiutano la persona testimoniare un percorso utile per l'inserimento o il reinserimento in un contesto lavorativo o genericamente occupazionale.

Il CLM in dirittura d'arrivo

M. Cristina Gubellini

Si stanno concludendo in questi giorni le ultime fasi del CLM (Creativ Learning Method), il Progetto Europeo finanziato all'interno del programma Comunitario Leonardo di Vinci, di cui abbiamo riferito in precedenti contributi.¹

Il CLM propone una innovativa metodologia formativa rivolta agli insegnanti di scuola primaria, allo scopo di promuovere e sviluppare il *loro* apprendimento di nuove strategie didattiche, attive e coinvolgenti.

Tali strategie, fortemente caratterizzate da approcci, modalità e strumenti di tipo "creativo" (in largo senso inteso), sono in grado di "accendere" le persone (i docenti e gli alunni) e motivarle verso un apprendimento intenzionale che risulterà efficiente, efficace e duraturo proprio perché interiorizzato e partecipato.

Il *valore aggiunto* del CLM, la sua cifra originale consiste nel sistematizzare una prassi di creatività allo scopo di intrecciare in modo proficuo e gradevole le diverse intelligenze di cui alunni e docenti sono portatori, in una vera e propria esplosione di tutto il potenziale cognitivo (inventivo, esplorativo, connettivo...), emozionale e relazionale.

Le tappe di un percorso

La presentazione del progetto è avvenuta a Reggio Emilia nel dicembre 2003 all'interno di una partecipata tavola rotonda cittadina sul tema: "Le nuove frontiere formative in Italia e in Europa. Dall'imparare all'apprendere, dalla routine alla creatività".

La metodologia del CLM ideata all'interno di Creativ, ente promotore del Progetto, è stata proposta ai 12 partner per la discussione e il confronto nel corso di numerosi incontri dell'équipe culturale (Piacenza marzo 2004, Madrid ottobre 2004, Dublino febbraio 2005, Bologna giugno 2005).

Parallelamente sono stati realizzati nei vari paesi del partenariato alcuni momenti di consultazione (per testare con gli insegnanti la validità del progetto) e almeno 3 incontri di validazione, per discutere - con gli stessi docenti - la fattibilità del metodo, gli elementi chiave della metodologia, le sue applicazioni concrete.

Per l'Italia, gli appuntamenti sono stati organizzati a Bologna dall'IRRE ER, tra marzo e maggio e hanno visto la partecipazione di una trentina di insegnanti che si sono impegnati a sperimentare e validare all'interno delle proprie realtà scolastiche le linee guida del metodo. Questa fase, realizzata anche a Milano, Madrid, Londra, Pforzheim, Timisoara e Lisbona, ha coinvolto complessivamente quasi 120 operatori della scuola.

Nei mesi successivi sono stati messi a punto, dai componenti dell'équipe culturale, i *prodotti finali* costituiti da:

¹ Si vedano: *CLM: una partnership per sperimentare nuove metodologie di insegnamento/apprendimento*, in "Innovazione Educativa" n. 3-4, giugno 2004, p. 57; G. Carpi, *CLM: una visione di creatività che piace all'Europa*, ib. n. 1, gennaio 2005, p. 80; M. C. Gubellini, *Creativ Learning Method: il ruolo dell'IRRE ER*, ibidem n. 2-3, aprile 2005, p. 84

- un testo base sulla metodologia formativa del CLM, con i fondamenti culturali del metodo e gli elementi essenziali dell'apprendimento creativo;
- un testo esemplificativo, contenente numerose Unità di Apprendimento per l'applicazione pratica del CLM;
- un cd rom di supporto al testo per l'applicazione del metodo;
- il report della ricerca esplorativa realizzata con i docenti dei paesi partner;
- un sito web ufficiale, interamente dedicato al CLM.

Agli enti partner spetta ora il compito di progettare, organizzare e realizzare gli eventi promozionali ritenuti più idonei a far conoscere il metodo non solo ai docenti interessati, ma anche a quanti nutrono interesse per un apprendimento veramente "creativo". Si tratta di convegni e conferenze, presentazioni editoriali, incontri di disseminazione, come quello che si terrà nel prossimo autunno a Bologna presso l'IRRE ER.

Verso una conclusione?

Il CLM si avvia, quindi, alla sua naturale chiusura, prevista da progetto entro la fine del 2005.

A tutti gli operatori, i docenti, i formatori, i ricercatori che in questi anni si sono dedicati con tanta passione allo studio, alla sperimentazione e alla validazione del percorso metodologico questa data non sembra un traguardo, ma una partenza.

L'auspicio, infatti, è che altri operatori, altri docenti, altri formatori, altri ricercatori (sempre più numerosi) vogliano implementare il loro metodo con le strategie creative del CLM, nel convincimento che il processo di insegnamento/apprendimento risulta tanto più efficace e duraturo quanto più motivante e coinvolgente.

Recensioni

Dino Cristanini (a cura di), *Le Unità di Apprendimento. Ipotesi e modelli a confronto*, Fabbrì editori, Milano, 2005

Le Indicazioni nazionali recentemente emanate dal Ministero hanno sollecitato, nell'ambito della più ampia riflessione pedagogica e didattica suscitata dalla riforma, un ulteriore elemento di confronto: le Unità di Apprendimento (d'ora in poi UA).

Gli autori di questo volume – appena uscito nella collana “Le guide dell'educatore” – presentano alcuni approfondimenti sul concetto di UA e offrono una serie di modelli possibili, nel convincimento che le UA non rappresentano semplicemente una struttura di progettazione didattica, ma piuttosto costituiscono una *indicazione metodologica*, proposta agli insegnanti.

Tale strumento viene ritenuto infatti idoneo a stimolare la progettazione e a favorire l'attuazione di percorsi formativi, finalizzati ad una consapevole e duratura costruzione dell'apprendimento.

Vari contributi si succedono nel testo: il curatore Dino Cristanini riflette sugli aspetti più generali del rapporto tra programmazione e progettazione, si interroga intorno ad una progettazione più dell'apprendimento che dell'insegnamento, si sofferma sul concetto di obiettivo formativo; Mario Melino analizza l'UA alla luce dell'idea-base della personalizzazione; Isabella Benzoni evidenzia la natura processuale, dinamica dell'UA, così come Giuseppina Zuccai, che ne puntualizza la natura idea-

tiva; Rocco Bello approfondisce il rapporto tra disciplinarietà e interdisciplinarietà nella progettazione per UA; Maria Famiglietti presenta numerosi strumenti logico-formativi (per la sistemazione dei dati in contesti spaziali; in contesti temporali; in contesti di relazioni semplici e complesse) attraverso i quali si possono progettare e realizzare UA specifiche per una determinata disciplina, comunità in apprendimento...

L'intervento successivo (di Maria Renata Zanchin e Daniela Antonello) presenta il “curricolo per soglie di padronanza” messo a punto dall'Università di Venezia; Patrizia Appari propone un modello prevalentemente basato sull'uso delle mappe concettuali; Giovanna Crescione ed Enza Scieri, infine, collegano le UA con il portafoglio degli alunni attraverso l'utilizzo delle ‘rubriche di valutazione’.

La tesi sostenuta nel volume è che le UA possono essere elaborate in vari modi, compatibili con i diversi modelli *classici*, purché siano presenti alcuni elementi fondamentali: gli obiettivi formativi, le scelte metodologiche e organizzative, le modalità di verifica degli apprendimenti e di rilevazione delle competenze.

Questo testo offre una pluralità di modelli operativi dai quali i docenti possono trarre spunti e suggerimenti per la progettazione di unità adatte alle proprie specifiche situazioni professionali.

(M. Cristina Gubellini)

Gabriele Boselli e Nicola Serio (a cura di),
Fondazioni culturali delle riforme scolastiche A ottant'anni dalla riforma Gentile, Armando, Roma 2005

Scritti di Luciano Bazzocchi, Anna Maria Benini, Gabriele Boselli, Daniele Celli, Hervè Cavallera, Patrizia Cenci, Giancarlo Cerini, Claudia Fanti, Laura Gianferrari, Loretta Lega, Fiorella Magnani, Piero Maroni, Agostina Melucci, Pasquale Moliterni, Paola Pediconi, Roberto Santoni, Marina Seganti, Nicola Serio, Lucrezia Stellacci, Ivana Summa, Liviana Zanetti

Il volume trae origine dal convegno per l'80° anniversario della riforma Gentile che si tenne a Cesena nel novembre 2003; gli autori hanno profondamente rivisto le relazioni allora prodotte sì da poter ora proporre un libro che costituisce uno sguardo sufficientemente approfondito e pluralistico sulle fondazioni culturali del riformare la scuola.

Riformare la scuola è sempre stata una grande impresa culturale, politica e pedagogica, configurare un modo in cui una società interpreta i mutamenti in atto e pensa di rispondervi elaborando una teleologia generale o specifica. Come ci è sembrato accadere ottant'anni fa con Gentile, una riforma scolastica può trarre forma solo dal vento dello spirito, da uno sguardo sul mondo e dal mondo.

Il termine ri-forma ha sempre una ampia e non univoca valenza: riforma pare solo sinonimo di cambiamento ma il prefisso *ri* indica ritorno, continuità morfologica, fedeltà alla tradizione, ripristino dell'identità in forme antiche/nuove e compatibili con l'epoca. Una riforma – come si scrive nell'Introduzione – può cambiare, se ha forza culturale, connotati anche importanti ma, a differenza

delle ristrutturazioni che sono vere e proprie violenze strutturali e distruggono persone, memorie e intenzionalità, può salvare dalla morte l'istituzione interessata. Una riforma non può, nella scuola, essere solo un rimedio all'annientamento (non impossibile, dati i tempi); può essere occasione di nuova vita.

Lo sarà se verrà da uno sguardo che ri-assuma in sé tutte le epoche, segni un ri-torno all'originario della dimensione pedagogica ma nel contempo incrina le strutture della fattualità, guardi in avanti e crei l'avvenire introducendo nuovi modi di pensare. Ogni autentica riforma scolastica è un intervento del passato come del pensiero a venire perché muta la teleologia educativa, ossia il quadro delle finalità che una costellazione scolastica si propone. E con essa cambia la società.

La scuola va aiutata a riformarsi (sempre con molta prudenza e con la partecipazione di tutti) in quanto la cultura, la scienza e il contesto sociale cambiano, ci sono nuove domande formative; non dovrebbe essere però operazione di semplice adeguamento, di un mero "stare al passo con i tempi". Perché una scuola deve pensare a tutti i tempi, portare ogni soggetto al centro di ogni augurabile storia, essere maestra del passato al presente ma nel contempo memore e costruttrice di valori, profetica, tesa al futuro e per questo preziosamente inattuale.

Per questo – scrive nel volume Lucrezia Stellacci – la scuola deve farsi sempre più luogo di cultura viva, aula del primo accendersi di una luce che durerà tutta la vita. Qui si realizza la dimensione educativa del sapere, che resta unitario anche se virtuosamente separato in discipline e che avrà valore universale (*versus unum*) finché riuscirà a dare risposte concrete alle domande di senso che

emergono dalle giovani generazioni e attingono ai valori immortali della persona presenti nella tradizione e nell'intenzionalità del pensiero occidentale...continueranno a essere tramandati e a generarne altri in quel luogo unico d'interpretazione e di disegno del futuro che sono le scuole d'Italia.

Dalle indicazioni appena ricordate di un processo di riforma doverosamente lento e che attraversa i secoli, riverbero di una cultura come quella occidentale che ha il respiro possente di tre millenni, derivano conseguenze rilevanti sul piano della progettualità (paradigmatica anziché sintagmatica) e della documentazione (portfolio anche a rimedio del vetusto oggettivismo positivistico delle ricerche INValSI). Ne può derivare, se tutti abbandoneremo i preconcetti in pro o in contro, gli atteggiamenti autoritari come quelli anarcoidi, lo sviluppo di un sereno, democratico e costruttivo dibattito; se ci metteremo tutti a studiare seriamente e ad agire ponderatamente sarà un bel passo non solo per la scuola ma anche per la cultura e la scienza italiane ed europee.

I curatori si augurano che il discusso profilo etico-politico del governo che ha adottato l'ultimo disegno di riforma e la possibile strumentalizzazione economica (rischio che le risorse risparmiate con il maestro quasi-unico non siano reinvestite nella scuola) non facciano velo alla qualità pedagogica di questo ultimo disegno. Gli stanno già fa-

cendo velo una certa incapacità ministeriale di ascolto a tutto campo, delle velleità di governo autoritario di un ordine di eventi ipercomplesso, una fretta indiavolata inframmezzata da periodi di stasi e di mancanza di orientamento sul da farsi. Incontrandosi con le strutture pregiudiziali dell'opposizione, la riforma Moratti ha evocato nella società civile e politica, nella scuola e nell'università, fronti contrapposti; se la cosa dovesse durare, per una riforma scolastica che in quanto tale deve configurare una visione e un progetto comuni della Nazione, sarebbe grave. Una riforma deve avere come autore lo Stato, non solo il governo pro tempore. I contrasti vanno superati non *manu militari* ma **con la sintesi, con l'introdurre elementi culturali e pedagogici di unità tra i fronti contrari**. Il che non può essere una operazione frettolosa (vedi l'insuccesso, pur con onore, dei cosiddetti "pontieri") ma un movimento di vasto e lungo respiro che rispecchi lo stato, le possibilità, gli assi intenzionali più condivisibili.

I curatori e gli autori del volume condividono una profonda fiducia nelle qualità intellettuali e umane e nella capacità di magistero (far dono del futuro) degli insegnanti: è questa la vera garanzia di qualità del disegno reale e di successo di ogni attuale o ventura riforma della scuola. Con questi insegnanti, comunque vada andrà bene.

(Gabriele Boselli)

Andrea Avon, *La Riforma nella scuola dell'Autonomia*, Euroedizioni, Torino, 2004

Come ritrovare il “senso del fare scuola” tra le promozioni mediatiche del Ministero e le incertezze unite alle difficoltà vissute concretamente giorno per giorno da docenti e dirigenti scolastici? Quali possibilità di scelta e di movimento vengono offerte alle scuole dalla cosiddetta “Riforma Moratti”?

Nel panorama delle pubblicazioni che trattano dei nuovi Ordinamenti della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione emerge un testo che non vuole né presentare entusiasticamente la Riforma, né opporsi ad essa, ma invita il lettore a riflettere su un'altra possibile posizione che permetta di ritrovare spazi concreti di azione mantenendo come prioritaria la qualità del servizio offerto.

Nelle scuole le difficoltà di interpretazione della normativa, lo sconcerto in merito alle posizioni da assumere e le gravi incertezze professionali, organizzative ed istituzionali possono rappresentare un rischio concreto di un sostanziale scadimento qualitativo dell'offerta formativa.

Secondo l'autore, *“L'Autonomia Scolastica rappresenta l'elemento di forza cui ricorrere per affrontare la situazione: nelle diverse comunità scolastiche essa appare come l'unico strumento utile per l'affermazione di valori condivisi, senza arrestarsi in una sterile posizione di esclusiva negazione delle linee riformatrici o in una passiva esecutività di basso profilo.”* Affrontare la Riforma in modo costruttivo, responsabile e rispettoso della legalità, significa credere ad una possibilità di riflessione e di studio per congiungere i valori, le norme e la realtà e per ritrovare il senso di un agire quotidiano sempre più complesso, ma sempre ... affascinante.

Nel volume la trattazione dei diversi argomenti viene suddivisa per ordine di scuola, in modo da facilitare la lettura e l'orientamento nel testo, ma è accentuata la condivisione di alcuni problemi tra i diversi ordini scolastici evidenziando la necessità di una visione unitaria delle questioni, con particolare riferimento agli Istituti Comprensivi.

Il contenuto del volume si sviluppa su alcuni temi fondamentali:

- l'analisi accurata delle disposizioni normative;
- la ricerca rigorosa degli spazi di autonomia assicurati a ciascun istituto per l'attuazione della Riforma;
- il riconoscimento delle diverse realtà presenti nelle scuole;
- lo svelamento delle posizioni che falsificano il confronto in atto.

Oltre alle sollecitazioni offerte affinché il Governo ponga rimedio alle carenze di ordine strutturale, viene proposta una ricerca di elementi che possano conferire un senso all'azione degli operatori scolastici, al fine di volgere il proprio impegno soprattutto verso la tutela del servizio concretamente garantito a ciascun alunno.

L'autore apre una prospettiva nuova che si basa su solide informazioni giuridiche necessarie per evitare superficialità e battaglie di retroguardia. La normativa riesce a dipanarsi chiaramente, avvicinando il lettore ed accompagnandolo tra i meandri giuridici senza mai risultare oscura, ma soprattutto coinvolgendo e riuscendo a stimolare interesse e curiosità.

Il testo è al contempo tecnico e propositivo e fornisce nell'Appendice l'intera produzione normativa che regola l'attuazione della Riforma, essenziale per una comprensione accurata e consapevole delle disposizioni.

L'obiettivo dichiarato di *“contribuire alla ricerca di elementi che permettano di attribuire un senso profondo all'agire quotidiano nelle nostre realtà scolastiche, anche nei momenti in cui tutto appare più difficile”* appare raggiunto ed è evidenziato da numerosi spunti concreti tesi ad avvicinare le norme alla realtà concreta dell'agire scolastico.

Per le tematiche trattate e per la modalità di approfondimento, il volume appare una miniera a cui attingere, un'utile guida per dirigenti scolastici, docenti e studiosi.

(Livia Cosulich)

Hanno collaborato alla realizzazione di questo fascicolo

<i>Andrea Avon</i>	Dirigente Scolastico, Istituto Comprensivo “Iqbal Masih” - Trieste
<i>Gloria Bernardi</i>	Ricercatrice IRRE Toscana
<i>Luigi Bottazzi</i>	Presidente del Collegamento Sociale Cristiano di Reggio Emilia
<i>Mario Busacchi</i>	Psicologo, docente presso l’AIPAC di Pesaro
<i>Andrea Canevaro</i>	Docente di “Pedagogia speciale” all’Università di Bologna
<i>Ilde Castellari</i>	Docente di scuola primaria, 2° Circolo di San Lazzaro (BO)
<i>Mauro Cervellati</i>	Ricercatore IRRE Emilia Romagna
<i>Lucia Cucciarelli</i>	Ricercatrice IRRE Emilia Romagna
<i>Doris Cristo</i>	Docente in utilizzo al CSA di Ravenna
<i>Anna Maria Dapporto</i>	Assessore promozione politiche sociali ed educative per l’infanzia e l’adolescenza, politiche per l’immigrazione, sviluppo volontariato, associazionismo, terzo settore – Regione Emilia-Romagna
<i>Bruno D’Amore</i>	Docente di “Didattica della matematica” all’Università di Bologna
<i>Duccio Demetrio</i>	Docente di “Teorie e pratiche autobiografiche” all’Università di Milano-Bicocca
<i>Franco Frabboni</i>	Commissario straordinario per l’IRRE Emilia Romagna
<i>Francesco Gesmundo</i>	Direttore dell’IRRE Puglia
<i>M. Cristina Gubellini</i>	Docente in utilizzo all’IRRE Emilia Romagna
<i>Maria Angela Neri</i>	Docente di scuola primaria, 11° Circolo Didattico di Bologna
<i>Gian Carlo Sacchi</i>	Redattore della rivista Innovazione educativa
<i>Giancarlo Schinardi</i>	Docente in utilizzo al CSA di Piacenza
<i>Cesare Scurati</i>	Docente di “Pedagogia generale” all’Università cattolica del Sacro Cuore
<i>Arnaldo Spallacci</i>	Docente di “Valutazione dei sistemi scolastici” all’Università di Bologna

Finito di stampare
nel mese di ottobre 2005
per conto della TECNODID Editrice s.r.l.,
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
dalla Editor Tipografia - Melito (NA)