

Sommario

INNOVAZIONE EDUCATIVA

Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi

Numero 8
Dicembre 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

Per una città a 7 stelle

Franco Frabboni 3

La parola a ...

Tiziano Salvaterra

a cura di M. Cristina Gubellini 5

Il dibattito

Competenze e crediti tra istruzione, formazione e lavoro

Gian Carlo Sacchi 8

Inclusive education e integrazione scolastica. Alcune riflessioni

Simona D'Alessio 12

Speciale Storia

*Motivazioni, metodologie e contenuti per l'insegnamento
della storia tra nuove sollecitazioni, "indicazioni" e resistenze*

Rolando Dondarini 17

Una storia di tutti per un dialogo tra le identità

Claudio Dellucca 24

*Oltre il Medioevo: il mondo nel millennio delle sperimentazioni
(dal V al XV secolo)*

Flavia Marostica 27

Alcune riflessioni a posteriori tra convegno e ricerca IRRE-ER

Flavia Marostica 31

*Non solo fonti: il laboratorio storico incontra la didattica
del prodotto*

Cristina Bonelli - Ermanno Rosso 33

Il saggio

Educare alla convivenza civile

Gabriele Boselli 37

Professionalità docente

La "Costituente" di classe

Pier Giuseppe Ellnerani 47

Prove di ... partecipazione

Ilde Castellari 49

Sommario

Voci dagli IRRE

Ricerca e sostegno per lo sviluppo dell'istruzione degli adulti

Maria de Rose 52

*Cultura, culture, intercultura: analisi in chiave interculturale
dei libri di testo della scuola primaria*

Giovanna Cipollari 56

Osservatorio europeo

Le "Regioni della Conoscenza"

Lucia Cucciarelli 60

Lo scaffale

I mondi di Jules Verne

Emy Beseghi 61

Recensioni

Ruggero Toni, *Il dirigente scolastico*

M. Cristina Gubellini 62

Per una città a 7 stelle

Franco Frabboni

Il nostro auspicio e augurio è che i territori urbani della nostra penisola possano partecipare al campionato europeo che assegnerà gli scudetti alle città “medagliate” (meglio governate) del vecchio continente. Come dire. All’orizzonte si intravedono le *statuette degli Oscar* da assegnare alle *città-top*. Sono le metropoli legittimate a salire e a guidare il carro dell’*Orsa minore* popolato di *città a 7 stelle*. Su questa nuova *striscia d’azzurro*, splenderà la costellazione del *Piccolo carro* abitato dalle città “ideali” dell’Unione dei venticinque. Quali sono i punti-luce del cielo boreale che potranno dare alle metropoli questo ambito riconoscimento? Ci sembra di scrutare sulle loro scie argentate queste *sette identità*, proprie di una città-post: post-ideologica, post-industriale, post-modernista. Una metropoli attraversata da *idee plurali*, convenzionali e anticonvenzionali, attuali e inattuali, perbeniste e trasgressive: un *cantiere aperto*, popolato di *presenze multiple* in cammino per un futuro urbano vivibile e a misura dei suoi cittadini. Endogeni ed esogeni, donne e uomini, abili e disabili.

Stella numero 1. *La città dà presenza alla convivialità*. - Traguardo possibile se la città apre all’*incontro*, al *dialogo*, alla *comunicazione interpersonale*: se saranno moltiplicati i suoi spazi pedonali e limitato il suo traffico.

Stella numero 2. *La città dà presenza all’intergenerazionalità*. - Traguardo possibile se la città è abitata da bambini e da adulti, da giovani e da anziani.

Stella numero 3. *La città dà presenza all’interculturalità*. - Traguardo possibile se la città è solidaristica e della partecipazione: se queste sono intese come un *metodo* di lavoro e di impegno che coinvolge tutti, al di là delle appartenenze etniche, religiose, culturali.

Stella numero 4: *La città dà presenza al lavoro*. - Traguardo possibile se la città è produttiva e della piena occupazione: se le sue imprese sono *competitive* nei mercati, attraverso la costante innovazione tecnologica della propria macchina industriale e dei suoi relativi manufatti.

Stella numero 5: *La città dà presenza alla scienza*. - Traguardo possibile se la città ama e valorizza la sua Università: se dà la mano al suo Ateneo per risolvere insieme gli irrisolti problemi sia di una residenzialità *a bassi indici di speculazione* per gli studenti, sia dell’allestimento di *campus accademici* capaci di produrre una ricerca scientifica di eccellenza.

Stella numero 6. *La città dà presenza alla cultura*.- Traguardo possibile se la città sa liberare il suo straordinario potenziale filosofico, storico, giuridico, scientifico, letterario e artistico: dando spazio e voce alle *idee*, ai *pensieri* e alla *creatività* della sua collettività urbana.

Stella numero 7. *La città dà presenza all’educazione*. - Traguardo possibile se la città si fa sede del *diritto di tutti allo studio* (“non-uno-di-meno”) e della *formazione per tutta la vita*: il che significa promuovere un sistema formativo “integrato” tra la scuola e le agenzie intenzionalmente formative: la famiglia, gli enti locali, il privato sociale, le chiese, l’università e il mondo del lavoro.

La veste pedagogica che indossiamo forse rende “partigiana” la presente “tesi”: la *settima stella* - che intitoliamo all’*educazione* (l’ultima del timone dell’*Orsa minore*) - prende il nome di Stella Polare. Questa, gode di due pass (il primo intitolato alla *scuola*, il secondo intitolato alla *formazione*) senza i quali nessuna città potrà salire sul carro dell’*Orsa minore* che attraversa il cielo stellato delle metropoli “a-misura” dei propri abitanti.

1. Primo Pass: *una scuola del diritto allo studio*. - Questa, va intesa come agenzia di *alfabetizzazione primaria* (nella scuola dell’infanzia, nella scuola elementare e nella scuola media) e di *alfabetizzazione secondaria* (nei canali liceali e in quelli della formazione professionale). Come scuola dell’obbligo - a partire dal nostro glorioso e attualissimo modello a *tempo pieno* - ha il compito di assicurare all’intera sua utenza i *saperi essenziali*, necessari per potere criticamente fronteggiare questa società *complessa* e della *conoscenza diffusa*. Traguardo educativo possibile se la *persona* viene equipaggiata di una *mente plurale* e di un’*etica solidaristica*. Nel medagliere di una scuola del diritto allo studio brillano questi inconfondibili stemmi formativi: l’*apertura all’ambiente* (la scuola si allunga sull’intera rete dei luoghi dell’educazione, naturali e socioculturali, valorizzati quali potenziali aule didattiche «decentralizzate»), la *partecipazione-gestione sociale* (intesa come occasione per tramutare la scuola in casa della cultura), la *ricerca* e il *lavoro di gruppo* (intesi come strategie ineludibili per tramutare la scuola in officina di metodo, in «bottega» in cui si impara a imparare), l’interazione *classe-interclasse* (intesa come strategia per introdurre la pratica dei laboratori in forma di angoli didattici, di centri di interesse, di atelier e altro).

2. Secondo Pass: *la formazione per l’intero arco della vita*. - Questa, va intesa come il *capitale umano* che il cittadino dovrà avere a disposizione lungo il suo viaggio intergenerazionale. In quanto *città dell’educazione*, le metropoli del futuro sono chiamate a incamminarsi sollecitamente per sentieri di segno opposto rispetto a quelli tracciati da una visione “aziendalistica” e “massmediologica” della *formazione* intesa come *capitale umano*.

La visione “aziendalistica” rinchiude la *formazione* dentro al mondo del lavoro (siamo all’enfasi delle conoscenze «utili» alle imprese: e il *capitale umano* «non-utile»?); la visione “massmediologica” rinchiude la *formazione* dentro al mondo mediatico (siamo all’enfasi dell’erogazione televisiva che dà strada all’avvento di un’umanità dal *pensiero-unico* e dal cuore che batte soltanto quando consuma telenovelas: e il *capitale umano* «co-costruito» in una città conviviale, intergenerazionale e interculturale?).

Al contrario, le *città dell’educazione* hanno il compito di cancellare questa caricatura del *capitale umano*. Mettendo in circolazione (e in banca) una visione della *formazione* che sia permanente, di lunga durata, in grado di non evaporare e morire precocemente dentro le aziende o dentro il palinsesto tv. Soltanto progettando e dando le gambe ad un sistema formativo “integrato” si potrà dar vita ad una *formazione continua*, capace di sbarcare su una spiaggia popolata di *menti plurali*. In questo luogo dell’educazione si promuovono e si abilitano quei dispositivi mentali “superiori” (di analisi e di sintesi, di induzione e di deduzione) che risultano fondamentali per alimentare la *macchina della mente* non solo di accumuli cognitivi, ma anche di «*formae mentis*»: titolari delle capacità logiche, operative e generative del pensiero.

Tiziano Salvaterra

Una legge quadro sul sistema educativo di istruzione e formazione della Provincia di Trento: perché?

Venerdì 23 settembre la giunta della Provincia autonoma di Trento ha approvato il disegno di legge da me presentato concernente *Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino*.

Il disegno di legge nasce dall'esigenza di dare un quadro certo e completo alla normativa provinciale del Trentino in materia di istruzione e formazione, dall'esigenza di dare ordine normativo ai mutamenti in corso, di rispondere alle nuove esigenze del mondo, innovando e modernizzando il sistema; ma anche dalla necessità di esercitare nella pienezza delle sue possibilità le competenze assegnate alla Provincia autonoma di Trento, nell'ambito dell'istruzione e della formazione, anche a seguito della modifica del Titolo V della Costituzione. Come noto, la Provincia autonoma di Trento ha un'autonomia speciale nell'ambito dell'istruzione e formazione, con competenza primaria in alcuni settori, come le scuole dell'infanzia e la formazione professionale, e concorrente in altri settori, come la scuola elementare, media e superiore.

Quindi voi potevate già legiferare prima in modo autonomo?

Certo, e l'abbiamo anche fatto da anni. Il sistema scolastico e formativo della Provincia Autonoma di Trento è da alcuni anni ormai considerato all'avanguardia non solo in campo nazionale, ma anche nel confronto europeo ed internazionale. Anche i più recenti dati delle varie indagini sugli

apprendimenti degli studenti e sulla situazione complessiva del sistema sono lusinghieri e vedono la scuola trentina collocata ai primi posti delle diverse graduatorie. La scuola trentina non necessita perciò di alcuna "rivoluzione".

Il Rapporto di riferimento più recente riguarda gli obiettivi fissati dai Paesi membri dell'Unione Europea nel cosiddetto Processo di Lisbona, da raggiungere entro il 2010 (la lotta alla dispersione, la produttività quantitativa e qualitativa del sistema, l'apprendimento permanente, gli studi tecnico-scientifici). Nel confronto con gli altri paesi europei, la posizione del Trentino risulta buona e con percentuali decisamente lusinghiere, in particolare sulla dispersione scolastica e, in generale, sulla produttività del sistema scolastico e sulla formazione iniziale.

Serve, però, un cambio della prospettiva generale, per passare da una visione centrata sulla sola "istruzione" ad una dimensione di processi educativi e formativi da zero a 18 anni. Ma serve un riordino anche in sede normativa e organizzativa, perché, anche quando il sistema funziona, bisogna innestare un processo di innovazione rispetto ad un mondo diventa più complesso, che cresce velocemente e che, nel contempo, deve registrare l'aumento di soggetti sempre più in difficoltà nel cercare di seguire quest'onda veloce e inserirsi attivamente nel proprio contesto quotidiano.

Insomma, non verrà sminuito ma rafforzato il ruolo di traino e d'avanguardia del sistema educativo del Trentino, forte anche di un sedimentato patrimonio legislativo provinciale "speciale" anche in settori considerati fino a poco tempo fa intoccabili, come quello recente sulle nuove regole per l'assegnazione degli incarichi al personale docente e la prospettiva dell'Alta Formazione.

Autonomia provinciale e autonomia scolastica: quali specificità e quali relazioni?

Uno degli obiettivi dichiarati del disegno di legge quadro riguarda la valorizzazione delle autonomie scolastiche all'interno del sistema policentrico: si ribadisce l'approccio sistemico alla scuola fatto di tante unità, che sono le istituzioni scolastiche autonome, e della Provincia Autonoma, soggetto del sistema con potestà legislativa autonoma a sua volta rafforzata dall'evoluzione normativa nazionale. Nella proposta di legge l'autonomia scolastica viene valorizzata, un'autonomia che fa riferimento proprio alla capacità di essere un soggetto che ha proprie risorse, che le gestisce attraverso processi di programmazione specifici legati alle caratteristiche del territorio e ad obiettivi che la scuola stessa si dà.

Con la nuova proposta di legge non diminuisce, ma si caratterizza ancora meglio sia l'identità propria delle singole istituzioni scolastiche e formative (rafforzata tra l'altro dall'introduzione dello Statuto quale documento fondamentale dell'istituzione stessa, accanto al Progetto d'istituto e la carta dei servizi) sia la partecipazione dei genitori e degli altri soggetti del territorio al sistema, attraverso vecchi e nuovi organismi collegiali, reti territoriali sinergiche.

Per fare solo un esempio: viene introdotto il *Consiglio delle autonomie scolastiche e formative* quale luogo di sintesi di tutti i soggetti scolastici e di interlocuzione dialettica nei confronti della Provincia. In questo organismo il dirigente scolastico partecipa non a titolo personale o come rappresentante della propria categoria dei dirigenti, ma come espressione e portavoce del proprio istituto autonomo.

Al governo provinciale spetta il compito legato alla programmazione complessiva di sistema, all'assegnazione delle risorse secondo standard ben definiti, al supporto alle istituzioni scolastiche qualora queste ne richiedano l'aiuto, stimolo su determinate progettualità innovative alle istituzioni sco-

lastiche e di monitoraggio, e valutazione dei risultati conseguiti.

La *Provincia* si pone come soggetto non di gestione diretta dei processi, ma come soggetto legato alla programmazione, al supporto, alla valutazione rispetto sempre ad una dimensione provinciale. Anche ai singoli istituti compete l'esercizio di un'attività di programmazione e valutazione riconducibile alle finalità e alle competenze di propria pertinenza, nel rispetto dell'autonomia degli altri soggetti del territorio e dei diversi livelli di responsabilità.

Autonomia chiama valutazione?

La proposta di legge quadro dedica molta attenzione a questo tema.

Intanto viene confermata tutta l'impostazione già esistente in tema di valutazione nella provincia di Trento. Ricordo che dal 1990 la nostra è l'unica realtà con un Comitato di valutazione del sistema scolastico e formativo provinciale, ci sono rapporti biennali sullo stato della scuola trentina e una serie di indagini specifiche. Inoltre tutte le scuole della provincia praticano da alcuni anni l'autovalutazione d'istituto e, da quest'anno, sta partendo una sperimentazione sulla valutazione esterna delle scuole. Il disegno di legge conferma la realtà esistente, ma introduce nuovi elementi e nuovi strumenti per la valutazione sia di sistema che delle scuole e degli apprendimenti degli studenti, utilizzando anche alcune delle proposte che ci sono in ambito nazionale ed europeo. Il discorso è complesso e probabilmente andrebbe approfondito in altra sede.

C'è poi l'attuale IPRASE che diventa IriDE (Istituto per la ricerca didattica ed educativa) e ha, tra l'altro, il compito di fornire supporto alle istituzioni scolastiche e formative, al comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo nonché alla Provincia.

Autonomia e responsabilità dei docenti: quali condizioni per quali risultati?

Come dicevo prima, la Provincia promuove la valutazione della qualità del servizio educativo, quale elemento essenziale per il funzionamento del sistema educativo, e comprende la valutazione:

- dei risultati del sistema educativo nel suo complesso;
- interna ed esterna delle istituzioni scolastiche e formative;
- dell'organizzazione ai fini dell'efficacia, efficienza ed economicità della gestione;
- dell'attività degli operatori della scuola;
- dei livelli di soddisfazione degli studenti e delle famiglie.

Vengono confermate le norme sul *Comitato di valutazione del sistema educativo provinciale*, ma viene istituito anche il *Nucleo di controllo della gestione*.

Voglio ribadire, però, che si tratta sempre di una valutazione non per tranciare giudizi, ma per il miglioramento dell'azione educativa e del sistema. Anche per quanto riguarda la valutazione dell'attività degli operatori della scuola, il disegno di legge esplicita che il fine resta la qualità del servizio educativo provinciale e il miglioramento dell'offerta. Saranno comunque i contratti collettivi a disciplinare le forme e le modalità della valutazione dei docenti e del personale amministrativo, tecnico e ausiliario.

Almeno un accenno ad altre novità importanti del disegno di legge quadro

Sicuramente l'articolazione del primo ciclo e quella del secondo ciclo superiore.

Il primo ciclo, che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado della durata complessiva di otto anni, è articolato in bienni (2+2+2+2), consentendo così una continuità seria tra elementare e media e riconfermando la scelta degli istituti comprensivi, che da noi è stata fatta da tempo e su tutto il territorio provinciale.

Il secondo ciclo ha una articolazione di percorsi in 5 anni, com'è sul piano nazionale, perché così si garantiscono diplomi validi anche fuori dal Trentino. Poi formazione professionale con un percorso di quattro anni e diploma di qualifica finale. Va detto, però, che nella scuola trentina, anche se la riforma nazionale confermerà la scelta delle "due gambe" (licei e formazione professionale), ci sarà la garanzia di un'offerta formativa che assicuri una preparazione tecnica a chi lo richieda. Insomma, il patrimonio e la preparazione dei tecnici attuali resterà all'interno di alcuni licei e magari rivista e rimodellata.

Infine, alta formazione professionale, alla quale si accede con il titolo conseguito al termine dei quattro anni della formazione professionale o con il diploma di maturità dei percorsi di cinque anni del secondo ciclo.

(L'intervista è stata raccolta da M. Cristina Gubellini)

Competenze e crediti tra istruzione, formazione e lavoro

Gian Carlo Sacchi

L'enfasi con la quale nella passata legislatura si era posto mano alla certificazione dei crediti ed al loro riconoscimento *morbido* almeno all'interno delle diverse filiere formative, apprendistato compreso, si è notevolmente affievolita; la logica delle passerelle lascia aperti i passaggi, ma li pone a carico dell'allievo, che deve ricostruire, anche se aiutato, la propria *idoneità* al trasferimento. Ogni segmento tende a strutturare i propri percorsi e mentre nel regolamento del passato obbligo formativo erano commissioni miste istruzione - formazione, pur all'interno di direttive nazionali, mai peraltro emanate, a decidere se e dove l'allievo doveva collocarsi nel momento in cui decideva di transitare da un sistema all'altro, nel decreto sul secondo ciclo ritorna ad essere prerogativa della scuola: nulla di sostanzialmente nuovo rispetto all'ancora presente sistema degli esami. Non parliamo poi del versante lavoro, dove le imprese fanno la voce grossa quando si tratta di definire i sistemi di certificazione, ma poi sono quasi completamente latitanti quando si tratta dei riconoscimenti contrattuali, soprattutto in ingresso nelle aziende.

Uno spiraglio rimane aperto nei percorsi sperimentali attivati dai protocolli bilaterali tra lo stato e le regioni, all'interno dei quali è stato approvato un regime di certificazioni valido su tutto il territorio nazionale.

In Emilia Romagna questa è un'occasione importante per dare piena attuazione alla legge regionale che prevede l'integrazione tra i percorsi dell'istruzione e quelli della formazione, con il risultato virtuoso di arrivare ad una certificazione che sia già l'effetto di questo percorso integrato e valido su entrambi i fronti.

In linea di principio dunque sembrerebbe di aver realizzato la soluzione ottimale: l'integrazione dal progetto al certificato, passando attraverso la condivisione del processo didattico e una commissione di esame alla quale, oltre ai docenti della scuola, partecipano gli esperti della formazione professionale. Di fatto, però, se viene data priorità all'aspetto certificativo, rispetto alla sostanza culturale e formativa del credito, si rischia di allentare l'effetto benefico dell'integrazione, riportando i due pezzi del sistema, ciascuno all'interno delle proprie specificità, più legata ai contenuti per la scuola ed alle performance per la formazione professionale.

I due pilastri decisivi per evitare tali rischi si chiamano *standard* e *competenze*, di cui tutti i documenti sono profusi, ma di cui ancora poco si può mettere in conto sul piano didattico e istituzionale. Attraverso standard e competenze i due sistemi possono in concreto dialogare, ed allora i crediti possono davvero essere un diritto del cittadino, sia sul piano degli obiettivi da raggiungere che delle modalità integrate tra sapere, fare, comprendere i contesti ed i sistemi di analisi della realtà, cioè dell'acquisizione di competenze. Si tratta di far dialogare i predetti sistemi sui risultati attesi, lasciandoli liberi di organizzare e di diversificare la propria progettazione e la propria didattica, ma impegnandoli a condividere le basi culturali e sociali dei percorsi formativi, utilizzando la collaborazione diretta tra istruzione, formazione e lavoro al fine di ampliare e di rendere più efficace l'offerta e le prospettive di orientamento.

La cosa principale da fare è quindi che i diversi sistemi partecipino alla definizione degli standard ed alla costruzione delle competenze che gli allievi devono conseguire, altrimenti davvero la valutazione diverrà un vincolo per la didattica, porterà divisione tra i percorsi e non favorirà l'integrazione.

Per quanto riguarda le competenze così dette generali c'è già un'indicazione di standard all'interno di un accordo tra stato e regioni, standard costruiti da un mix di conoscenze ed abilità ottimali rispetto ad un contenuto e di funzioni riferite a livelli di accettabilità perlopiù stabilite a livello europeo. Questi standard sono stati costruiti non per materie, ma per aree, cioè secondo la logica dall'uno al più, per cercare di catturare l'elemento complessità della realtà, flessibilità e interdipendenza nella costruzione della conoscenza, riferita ad una "molteplicità di intelligenze". Per quanto riguarda invece quelle professionali, com'è noto, la competenza è delle regioni e, nel caso dell'Emilia Romagna, il sistema regionale delle qualifiche ha messo in evidenza le competenze a partire dal profilo professionale. Non importa poi come queste vengono "manipolate" all'interno delle unità di competenza, ciò che conta è la non perfetta sintonia con la quale gli standard generali e quelli professionali sono stati elaborati.

Se manca un'organica visione culturale di fondo non si potrà che agire a valle, cioè nella reciprocità dei riconoscimenti, ma si perde a monte l'arricchimento e l'ampliamento della qualità del sistema.

Non si tratta a questo punto di annullare le specificità degli indirizzi quanto di trovare quelle competenze che mettano in risalto la qualità formativa del lavoro in quel determinato settore, facendo in modo che tale qualità possa interagire con altre competenze, sia più generali che più specifiche, che intervengano in particolare sulle caratteristiche dell'apprendere piuttosto che su modalità addestrative di tipo settoriale. Ciò è tanto più valido nel primo biennio dove in gran parte si tratta di lavorare sul consolidamento delle competenze di base e sull'orientamento. Già nel terzo anno, o in vista di una qualifica, il rapporto generale – professionale si inverte quantitativamente, ma recupera nel professionale quel tanto di generale che serve per *formare* e non *addestrare* ad una determinata professione.

Dall'esperienza dell'integrazione emerge un dato ulteriore rispetto a quanto veniva prima indicato con le così dette competenze trasversali, cioè il tentativo di elevare la cultura generale (comunicazione, organizzazione, nuove tecnologie, ecc.) dai/nei diversi percorsi professionalizzanti; oggi con l'integrazione appunto questo avviene per l'incontro virtuoso delle due culture, quella scolastica e quella della formazione, ma ciò non esime quest'ultima, perlopiù legata agli indirizzi, di potenziare in senso generale, dei saperi di cittadinanza, tutto quanto appartiene al settore tecnologico, al pensiero tecnologico, prima ancora che professionalizzante. Questa è l'ottica con la quale, soprattutto nel biennio, vanno affrontati i saperi di indirizzo, che servono per testare la scelta compiuta, senza scadere, come si è detto, nell'addestramento, ma che per effetto di una più ampia strategia formativa consentono un cambiamento di percorso beneficiando di una trasferibile formazione generale che sostiene non tanto il passaggio quanto l'incremento e l'articolazione delle opportunità. Un indirizzo sbagliato non deve essere perso, ma va capitalizzato per quel che si può in termini di crediti riutilizzabili, di sicuro non sarà negativo se non si accompagnerà ad un fallimento sul piano della motivazione all'apprendimento e della crescita personale.

È la componente tecnologica, la *cultura tecnologica*, a far lievitare la formazione generale in campo professionale; è questo lo spazio curricolare che dà origine a quell'area formativa sempre più ampia, capace di creare delle relazioni efficaci tra gli aspetti personali e professionali.

È la *cultura aziendale* non solo riferita all'attivazione di comportamenti relativi a processi definiti, ma vista in funzione di un ruolo formativo della stessa impresa che propone modalità di integrazione delle competenze logico – sistematiche tipiche della scuola con quelle empirico – problematiche richieste alla formazione professionale.

Le leggi dell'Emilia Romagna sul sistema formativo e sul lavoro mettono in evidenza, anche qui in modo innovativo, il coinvolgimento delle imprese nella funzione di sviluppo delle competenze nelle giovani generazioni, da esplicitare in concreto nei tirocini, ma anche nella collaborazione alla progetta-

zione di azioni didattiche. Sappiamo che l'apprendimento avviene anche in azienda, anzi secondo modalità che non sono proponibili nei percorsi formativi formali, per cui anche nell'apprendistato ad esempio non si tratta solo di pensare ad una tipologia di contratto, ma ad un'occasione di formazione anch'essa formale che parte dalla valorizzazione della cultura del lavoro per raggiungere, seppure per strade diverse, agli stessi standard validi per l'intero sistema regionale con relativo riconoscimento di crediti.

Allora quando si discute di qualifiche non si parla di sistemi separati, ma di declinazioni terminali riferite alle priorità dei sistemi regionali, ma che siano sintonizzabili con altri sistemi, in primis quello scolastico, attraverso i percorsi integrati, riferibili anche ai profili nazionali, sia nel campo dei licei che in quello dell'istruzione e formazione professionale, e, contemporaneamente, con quegli standard che valorizzano il pluralismo dei modelli di insegnamento – apprendimento, ma richiamano un comune obiettivo tra i vari sistemi per quanto riguarda le competenze generali e di indirizzo. In questa logica il cambiamento di indirizzo non è un elemento di recupero, ma di sviluppo orientativo.

Non è automatico, ma si va diffondendo tra gli imprenditori più attenti un proficuo rapporto tra competenze e funzioni, questo mette in moto, anche se quando si parla di inquadramenti economici e di carriera le posizioni rimangono lontane, un circolo virtuoso legato allo sviluppo delle competenze stesse in relazione al dinamismo delle richieste sul piano occupazionale.

La questione di fondo sul piano delle certificazioni non è relativa agli ambiti di competenza amministrativa quanto all'efficacia del valore intrinseco di quel che viene certificato; la burocrazia certificativa si sa ha sempre avuto un grande valore nel così detto sistema dei titoli, mentre sta regredendo in quello funzionale dei crediti; sarebbe abbastanza assurdo che di fronte ad un ammorbidimento dell'aspetto formale (scolastico e universitario) verso una più efficace relazione tra apprendimenti e processi realizzativi, ciò che proviene addirittura dal mondo del lavoro dovesse sottostare a sbarramenti dovuti al riconoscimento appunto formale delle competenze.

È ulteriormente sorprendente come le parti sociali siano più interessate al *come* si certifica che al *che cosa* si riconosce. Gli accordi tra i sistemi o avvengono a livello di standard o si riversano, a mo' di passerelle, sugli utenti transumanti tra i diversi canali.

Chi valuta, chi certifica e chi riconosce? Se la logica è certificare poco e riconoscere molto, secondo l'ottica del portfolio, non è tanto importante uno sbarramento finale, quanto una procedura efficace, che può valere nei diversi step del percorso, come indicato nel modello B dell'accordo Stato – Regioni del 24/10/2004, e se proprio una commissione si deve fare, la si faccia con tutti i soggetti che hanno contribuito a definire gli standard. Scuola, formazione e lavoro non possono essere insieme quando si esce dai vari sistemi e tirare i remi in barca quando si rientra. Paradossalmente si veda l'affermazione delle prerogative della formazione professionale nei confronti di esperienze lavorative, ribadita dalla regione e quelle della scuola contenuta, come si è detto, nel decreto sul secondo ciclo.

Non c'è dubbio che le competenze vanno evidenziate per essere certificate, ma si tratta, si sa, di un fatto dinamico che varia con il variare delle condizioni di apprendimento ed alla complessità dei suoi livelli; certificati troppo rigidi e definitivi rischiano di snaturare il valore pedagogico della stessa acquisizione di competenza, che invece richiederebbe modalità progressive, tipo appunto contenitori valutativi (portfolio, libretto) e non singoli certificati, decisivi su una parte e mancanti della prospettiva complessiva del curriculum.

Insomma non abbiamo bisogno di sistemi terzi di certificazione, la legge regionale n. 12 ribadisce giustamente che detto compito spetta a coloro che hanno seguito lo svolgersi del percorso formativo, e questo è da riconfermare non solo sul piano del significato della valutazione in tale contesto, ma anche

per quanto riguarda la dimensione dello sviluppo del processo formativo medesimo rispetto al prodotto legato o ai contenuti del sapere o agli orizzonti del profilo professionale; non solo ma poi c'è da considerare l'apporto valutativo di un singolo segmento in relazione a percorsi che coinvolgono diversi soggetti. C'è già, infatti, un accordo tra Regione Emilia Romagna eUSR che prevede, per i percorsi triennali integrati, la possibilità di costituite commissioni giudicatrici miste, tra istruzione e formazione professionale, nonché la partecipazione di entrambi i soggetti alle diverse fasi, compresa la certificazione delle competenze, del processo valutativo.

È di un certo interesse il citato modello B, per quanto riguarda la certificazione delle competenze nei percorsi sperimentali triennali, che per l'Emilia Romagna sono quelli integrati, così come sulla stessa lunghezza d'onda si trova anche quello degli IFTS, sia sul piano pedagogico che istituzionale, anche se, come è stato ribadito più volte anche dalla legislazione, manca sempre il quadro ordinamentale di riferimento. Lo stato è totalmente assente su questo fronte, mentre le regioni si accaniscono varando misure estremamente precise, sapendo, si spera, che i conti andranno fatti a livello nazionale e forse anche europeo.

Sembra di capire, se si vuole andare oltre la valutazione sommativa di carattere strettamente scolastico, per sviluppare l'iter processuale dei crediti, che vadano generalizzati i modelli attualmente introdotti nei citati segmenti, anche al fine di favorire il riconoscimento dei certificati a livello nazionale, semplificando quello che era in uso nelle diverse regioni.

Si pensi come uno strumento condiviso a livello nazionale potrebbe diventare utile anche per diversi segmenti, a partire dalla scuola, per andare alla formazione professionale a diversi livelli e quindi alla formazione degli adulti.

Non sia dunque la certificazione a dividere ancora una volta ciò che con tanta fatica, ma con interesse e partecipazione degli operatori dei diversi sistemi, si è cercato di unire a livello di progettazione e di organizzazione didattica.

La ricerca avviata dalla Regione sul riconoscimento dei crediti tra percorsi integrati e curricoli scolastici è di buon auspicio sul fronte della riforma scolastica, sarebbe un paradosso che nell'imminenza della valorizzazione delle competenze regionali sull'intero sistema venisse meno la componente regionale, che dovrebbe costituire un po' la tradizione di percorsi dai quali sono state tratte anche tante indicazioni per le nuove politiche di sistema.

In vista del conseguimento della qualifica professionale il predetto accordo stato – regioni prevede un'unica modalità sia per i percorsi integrati, con l'intervento delle scuole, sia per quelli di formazione, utilizzando il modello A. Siamo qui in presenza di qualifiche che hanno lo stesso valore formale, ma diverso peso specifico, se a monte i sistemi non hanno ragionato, come si è detto, sulla base di standard comuni.

In conclusione le certificazioni devono coinvolgere i livelli nazionale, e perché no europeo, regionale e locale, del singolo istituto scolastico o di un partenariato tra scuole ed altre agenzie formative, al fine di far interagire tutti i soggetti distribuiti nei diversi segmenti formativi.

Le più volte ricordate disposizioni relative ai percorsi sperimentali hanno ormai collaudato una modalità che attraversa tutti i segmenti formali ed è in grado di costruire dei passaggi funzionali anche tra altre realtà formative e/o lavorative. Non serve frapporre ulteriori ostacoli burocratici perlopiù intermedi, a livello regionale, perché quello che poi conta in definitiva è comunque la garanzia dei diritti di cittadinanza che si acquisiscono o si mantengono in un'ottica sistemica con il concorso di tutti i soggetti che sono incaricati di programmare e di realizzare i diversi punti di vista dell'offerta formativa.

Inclusive education ed integrazione scolastica: alcune riflessioni

Simona D'Alessio

Nel panorama educativo internazionale e nazionale accanto al termine integrazione scolastica, si sente sempre più spesso parlare di *inclusive education*. I due termini vengono spesso erroneamente intesi come sinonimi e considerati esclusivamente in relazione al processo di integrazione degli alunni disabili nella scuola ordinaria (D'Alessio, 2004). Questo breve articolo non pretende di risolvere, nel poco spazio a disposizione, il significato ultimo di questi due termini, ma di presentare alcuni spunti di riflessione sul significato di *inclusive education*, sulle differenze e/o somiglianze rispetto al concetto di integrazione scolastica così come delle sue possibili ricadute sul piano didattico ed organizzativo. La difficoltà di offrire delle risposte esaustive riguardo al significato di questi due termini nasce dal fatto che i due vocaboli mutano il loro significato a seconda dei tempi, dei contesti e delle situazioni cui fanno riferimento, e in secondo luogo, per le molte difficoltà incontrate sul piano della traduzione puramente linguistica del termine 'inclusive'¹.

Inclusive education e integrazione scolastica: definizioni generali

Per cercare di rispondere alla domanda che cos'è l'*inclusive education* si è fatto principalmente riferimento alla letteratura anglosassone (Ainscow and Booth, 1998; Armstrong, Armstrong and Barton, 2000).

Sviluppatisi in seguito alla conferenza internazionale di Salamanca (1994), l'*inclusive education* ha tra suoi obiettivi principali la rimozione di tutte le barriere sociali, economiche e politiche che ostacolano il processo di apprendimento di tutti gli alunni che sono a rischio di esclusione, a causa della loro condizione fisica, gruppo di appartenenza e/o svantaggio socio-economico in uno specifico contesto sociale, organizzativo ed ideologico.

Erede del modello sociale della disabilità (Oliver, 1990), l'*inclusive education* sottolinea la differenza che esiste tra la condizione biologica della persona (deficit), e la sua condizione sociale (disabilità). Il modello sociale della disabilità, in parte riformulato dallo strumento di Classificazione Internazionale del Funzionamento, Salute e Disabilità (*International Classification of Functioning, Disability and Health*, 2001) con il termine di modello 'bio-psico-sociale', ha permesso di focalizzare l'attenzione non soltanto sulle difficoltà incontrate dalle persone disabili a causa della loro condizione biologica, ma anche e soprattutto sul contesto in cui la persona è inserita. Tale modello trasportato in ambito scolastico condivide molti degli obiettivi che l'*inclusive education* si propone di raggiungere in ambito educativo, quali ad esempio, evidenziare una serie di fattori ambientali come con-cause delle difficoltà incontrate dagli alunni a scuola. Allo stesso tempo però, a differenza dell'ICF, elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), l'*inclusive education* e il modello sociale della disabilità non basano il loro intervento partendo dalla condizione di bisogno del soggetto, piuttosto dall'inadeguatezza della struttura educativa. Ciò è visibile dal fatto che seppur l'ICF sottolinea, come l'integrazione scolastica, le potenzialità dell'in-

¹ Per tale ragione nel presente articolo si è preferito lasciare l'originale inglese, la cui traduzione letterale in italiano è 'educazione inclusiva'.

dividuo, il suo stato di salute, piuttosto che le sue problematiche cliniche, sia l'ICF che l'integrazione identificano come punto di partenza per l'organizzazione di qualsiasi intervento sempre l'individuo e il suo bisogno, piuttosto che la società (e/o la scuola) e le sue inadempienze.

Per il termine integrazione scolastica si è fatto invece riferimento al significato pragmatico di questo termine acquisito nel contesto italiano. Nella letteratura italiana infatti sembrano esistere due prospettive dominanti, una teoretica ed una seconda pragmatica (Canevaro, 1997). La prima, di indirizzo istituzionale-legislativo, ha mirato fin dalle sue origini alla modificazione delle strutture del sistema scolastico in modo da rispondere alle diverse esigenze di una popolazione studentesca sempre più eterogenea servendosi proprio delle conquiste raggiunte in seguito ai primi tentativi di integrazione degli alunni disabili (Malaguti Rossi, 2004). La seconda, di indirizzo educativo-didattico, si è invece occupata di organizzare una serie di interventi didattici speciali agendo principalmente sull'alunno disabile in modo da integrarlo nella scuola in cui era stato inserito (Sbarbati, 1998). La scelta di focalizzare l'attenzione sulla prospettiva pragmatica del termine, nasce dal fatto che quest'ultima definizione è stata quella che è risultata numericamente maggiore nel corso di una serie di interviste condotte in Emilia Romagna nella primavera del 2005. La maggior parte degli insegnanti intervistati sul significato di integrazione scolastica, ha affermato che si tratta di un progetto didattico individualizzato (e in secondo luogo organizzativo) che mira a favorire la partecipazione degli alunni disabili nella scuola ordinaria svolgendo un'azione mirata sul bisogno specifico dell'alunno.

Integrazione scolastica ed *inclusive education* a confronto

Mentre l'integrazione scolastica mira a favorire l'integrazione di un individuo in un contesto scolastico mettendogli a disposizione tutte le risorse, gli strumenti e i materiali necessari a favorirne l'accesso al curriculum scolastico, l'*inclusive education* mira a mettere in discussione quelle stesse strutture sociali, istituzionali e politiche che possono premere sull'individuo (o sulla singola scuola) causando una serie di difficoltà (D'Alessio, 2005).

Diversamente dall'integrazione, l'*inclusive education* interviene sul sistema scolastico e sociale con i suoi limiti e le sue carenze, piuttosto che sul singolo allievo attraverso una compensazione del suo deficit. Essa si occupa di questioni più ampie che non riguardano soltanto l'educazione e la scuola, ma investono anche il settore politico, sociale ed economico. Pertanto si impegna a far emergere le 'patologie' della società, i pregiudizi, i paradigmi culturali e strutturali su cui questa si fonda, nonché i limiti della scuola, in termini di offerta educativa, indipendentemente dalla presenza di alunni 'certificati'. In questo modo non rischia di 'dimenticarsi' di quegli alunni definiti 'con bisogni speciali', come spesso accade all'integrazione scolastica. Con le dovute limitazioni che uno studio internazionale di tipo comparativo spesso presenta, l'Italia non rientra tra i paesi che si impegnano sul piano istituzionale nei confronti degli alunni con bisogni speciali non certificati ma che presentano difficoltà di apprendimento e/o di comportamento (OECD, 2004).

Prendersi carico di tutti gli alunni in difficoltà, non significa mettere in secondo piano il bisogno dell'alunno in situazione di handicap, ma di ridurre l'handicap partendo dal contesto scolastico piuttosto che dall'alunno. Secondo l'*inclusive education* non è sufficiente rispondere alla 'diversità' in termini di risorse tecniche, economiche e di personale altamente specializzato (come si proponeva l'educazione speciale), bensì è necessario mettere in discussione quei concetti quali 'normalità' (che cosa si intende per normalità e rispetto a che cosa?), successo scolastico, bisogni educativi speciali. Interrogarsi come afferma Armstrong sul significato ultimo di educazione (2003). L'*inclusive education* si occupa di tutti

gli alunni non soltanto degli alunni disabili, senza però dover passare attraverso un'etichetta stigmatizzante (ad esempio la diagnosi medica) per stabilire la necessità di un intervento specifico.

L'integrazione scolastica è principalmente ancorata sulla valorizzazione ed accettazione della diversità, sulla relazione d'aiuto nei confronti della persona disabile, le cui potenzialità, unicità, dissonanza cognitiva arricchiscono l'interazione umana, fondamentale per ogni forma di comunicazione e di apprendimento significativo. L'*inclusive education* fa suoi tali presupposti, ma sostituisce il concetto di relazione d'aiuto con quello dei diritti umani, cercando di superare la dicotomia tra noi (noi chi?) e gli 'altri' (i diversi? gli stranieri?).

Ricadute in ambito scolastico

Una scuola inclusiva deve operare sul piano del curriculum, dell'organizzazione della scuola (tempi e spazi) e degli approcci metodologici (classi aperte, tempo prolungato, laboratori, apprendimento cooperativo) intervenendo sul sistema tradizionale di fare scuola che è ancora fundamentalmente rimasto invariato (lezioni frontali) e oggi più che mai vittima di leggi di mercato e di processi di razionalizzazione (InValsi, innalzamento degli standard, libera scelta, efficienza).

Con un processo inclusivo si può pensare di organizzare un'offerta scolastica senza subire le conseguenze di una legislazione spesso troppo rigida che può diventare di ostacolo al processo stesso di integrazione. Ad esempio il rapporto di un insegnante di sostegno ogni 138 alunni non risponde alle esigenze specifiche di alcune scuole (magari in aree disagiate). Anche quando tali esigenze vengono soddisfatte attraverso l'assegnazione di insegnanti di sostegno nominati in organico di diritto, questo rapporto fissato a priori tende a favorire il ricorso alla magistratura e il fenomeno della rotazione continua dei supplenti di sostegno su più scuole, con la conseguente ricaduta negativa sull'educazione degli alunni fino a quando le battaglie burocratiche non si sono concluse. Da una prospettiva inclusiva pertanto le risorse dovrebbero essere distribuite alla singola scuola a seconda dei casi scolastici, piuttosto che dei casi individuali. È la scuola ad essere 'diagnosticata' attraverso un'analisi del territorio (ad esempio se sono stati firmati gli accordi di programma, se la scuola si trova in aree disagiate, se esiste un'organizzazione progettuale nel piano dell'offerta formativa dell'istituto).

In Inghilterra sono state raccolte delle interessantissime esperienze sperimentali di inclusione nelle scuole di Newham alla periferia di Londra (Jordan and Goodey, 1996). Qualora esistesse un manuale britannico dell'*inclusive education*, anche se soltanto sul piano didattico ed educativo, questo sarebbe sicuramente l'*Index for Inclusion* (Ainscow and Booth, 1999). Pur essendo un ottimo documento operativo elaborato da insegnanti, genitori, accademici e operatori del territorio, non bisogna dimenticare che ogni esperienza di buone prassi non è mai esportabile in altri contesti, in quanto ogni realtà educativa è unica. Ciò che invece può essere esportato è la cultura che è alla base di un eventuale processo di cambiamento di cui l'esperienza è testimone. Spetta poi ad ogni operatore trasportare ed eventualmente adattare l'esperienza al proprio contesto.

Conclusioni

Proprio perché l'integrazione scolastica è stata quasi sempre associata esclusivamente al processo di integrazione degli alunni disabili nella scuola ordinaria, il termine 'inclusione' è sempre stato considerato poco adatto dal punto di vista etimologico in quanto richiama il significato di *mettere dentro qualcosa che*

è fuori, mentre da noi, in Italia, da oltre 30 anni tutti gli alunni sono dentro. Parlare di *inclusive education* in realtà significa prendere coscienza che l'integrazione scolastica non è mai un processo acquisito, ma in continua crescita, miglioramento e rinnovamento sia dal punto di vista educativo che sociale. Da un punto di vista internazionale anche Morin (2000) parla del principio di inclusione come elemento fondamentale in quando permette l'incontro con l'altro e la scomparsa della separazione tra l'io e il tu, non in termini di assimilazione, ma di incontro e di comunicazione.

Una scuola che 'include' è una scuola che 'pensa' e che 'progetta' tenendo a mente proprio tutti. Una scuola che, come direbbe Canevaro (1999; 2004), non si deve muovere sempre nella condizione di emergenza, in risposta cioè al bisogno improvviso della presenza imminente di un alunno con delle specificità che si differenziano da quelle della stragrande maggioranza degli alunni 'normali' della scuola. Una scuola inclusiva è una scuola che si deve muovere sul binario del miglioramento organizzativo perché nessun alunno è sentito come non appartenente, non pensato e quindi non accolto.

Seppur in Italia si preferisce discutere di 'integrazione da una prospettiva inclusiva' (Canevaro, 2004), forse sarebbe importante cominciare a parlare di *inclusive education* per le seguenti ragioni. Innanzitutto perché è necessario ostacolare la possibile resilienza dell'educazione speciale e segregazionista spesso mascherata da integrazione scolastica e combattere così il pericolo, sempre latente, di una riapertura delle scuole speciali (Nocera, 1988; 2001). Secondo per rafforzare la dimensione teoretica dell'integrazione scolastica proseguendo sulla strada intrapresa durante gli anni settanta ma puntando sulla qualità piuttosto che sulla quantità, quindi ad esempio sulla ricerca che analizza le esperienze di integrazione scolastica (Canevaro and Ianes, 2001) piuttosto che le statistiche che riportano semplicemente il numero degli alunni inseriti nelle scuole ordinarie (MIUR, 2003)

Terzo, per combattere il rischio di sviluppare un binario separato per l'educazione degli alunni disabili e svantaggiati accanto all'educazione degli alunni quelli 'veri', quelli 'normali' rispondenti cioè ad uno standard che ci siamo prefissi di raggiungere come insegnanti. Un binario parallelo che si occupa dell'educazione di quelli che 'poverini' non ce la fanno e che, come diceva Don Milani (Scuola di Barbiana, 1996), la scuola si perde ogni giorno per la strada. L'*inclusive education* mira a creare una scuola che sia agente di cambiamento piuttosto che di riproduzione sociale delle differenze (Bourdieu, 1970; Barton and Slee, 1999).

L'*inclusive education* non è soltanto una teoria, ma rappresenta un impegno comune per il raggiungimento di una società migliore, una società inclusiva (Barton, 2003).

Come affermava Daniel Burnham 'non fate programmi modesti: essi non hanno la magia di entusiasmare' e senza l'entusiasmo non si può cominciare un percorso di cambiamento e di miglioramento. Sognare aiuta ad agire e senza entusiasmo non si può sognare.

Bibliografia

- Ainscow, M. and Booth, T. (eds) (1998), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- Ainscow, M. and Booth, T. (1999), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Armstrong, F. (2003), *Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- Armstrong, F., Armstrong, D. and Barton, L. (eds) (2000), *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publisher.
- Barton, L. (2003), *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion*. Paper presented at the Professorial Lecture, London.
- Barton, L. and Slee, R. (1999), 'Competition, selection and inclusive education: some observations'. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 3-12.
- Bourdieu, P., Passeron, J., (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Canevaro, A. (1997), 'Le prospettive dell'integrazione'. *HP - Accaparlante*, 2-5.
- Canevaro, A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro, A. and Ianes, D. (eds) (2001), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Mandato, M., (2004), *L'integrazione e la prospettiva 'inclusiva'*. Roma: Monolite Editrice.
- D'Alessio, S. (2004), 'L'Europa e la sfida dell'inclusione scolastica'. *No Limits - Il mensile senza barriere*, 11, 39-40.
- D'Alessio, S. (2005), *La prospettiva inclusiva in Italia: un'esperienza atipica o un modello riproducibile? Primi esiti di una ricerca sull'integrazione scolastica in Italia e più particolarmente nell'area riminese*. Paper presented at the Atti del seminario 'Costruiamo la qualità dell'integrazione scolastica', Rimini.
- Jordan, L. and Goodey, C. (1996), *Human Rights and school change. The Newham story*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Malaguti Rossi, E. (2004), *Handicap e rinnovamento della didattica. Esperienze e riflessioni dell'Autonomia*. Roma: Anicia.
- MIUR. (2003), *2003: l'handicap e l'integrazione nella scuola* (Report). Rome: Ministero Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) and Servizio di consulenza all'Attività Programmatoria (EDS Italy).
- Nocera, S. (1988), 'Sono ancora presenti le scuole speciali?' *Problemi di pedagogia*, 34, 55-67.
- Nocera, S. (ed.) (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson.
- OECD (ed.) (2004), *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris: OECD/CERI Publications.
- Oliver, M. (1990), *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Sbarbati, L. (ed.) (1998), *Handicap e integrazione scolastica. Venti anni di esperienze*. Roma: Armando Editore.
- Scuola di Barbiana, (1996), *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Motivazioni, metodologie e contenuti per l'insegnamento della storia tra nuove sollecitazioni, "indicazioni" e resistenze

Rolando Dondarini

A tutti gli insegnanti è ben noto che l'esigenza di rinnovare le strategie didattiche per renderle quanto più adeguate a rispondere alle istanze formative del presente comporta un continuo ripensamento su metodi, contenuti e strumenti da adottare; tanto più se la disciplina da insegnare mostra evidenti sintomi di incoerenza tra le nuove e pressanti spinte che ne richiedono un aggiornamento e le vecchie e superate modalità con cui viene generalmente proposta. È quanto oggi si deve rilevare per l'insegnamento della storia sul cui rinnovamento sembrano convergere innumerevoli motivazioni, ma che spesso continua ad essere impartito con metodi e contenuti ampiamente superati e quindi sterili e controproducenti. È una questione sollevata a più riprese anche in passato, ma che è tornata drammaticamente in primo piano con i dibattiti sulle varie riforme dei programmi scolastici. Per affrontare un tema così complesso e spinoso, prima ancora di trattare delle scelte dei contenuti che essi suggeriscono, si rendono necessarie alcune considerazioni preliminari sulle motivazioni e sui metodi d'attivazione dell'apprendimento della storia, cercando di superare con una visione equilibrata lo sterile dissidio tra chi privilegia gli aspetti metodologici e chi quelli contenutistici.

Motivazioni

Tra le finalità da perseguire nei processi formativi vengono generalmente indicate l'autonomia di pensiero e la capacità creativa e progettuale. Riconoscersi e orientarsi per poter scegliere e progettare più consapevolmente e responsabilmente, raccordando passato, presente e futuro, sono esigenze che hanno sentito tutte le generazioni umane, ma che oggi sono amplificate da un'inedita accelerazione nel cambiamento di comportamenti, scale di valori e contesti ambientali.

A dimostrare che proprio in presenza di uno straordinario strappo col passato è necessario un generale recupero di conoscenza storica è sufficiente constatare come lo smarrimento sia il primo e sicuro effetto per chi perde la memoria. L'incapacità di fare scelte consapevoli, di formulare progetti motivati, di prevedere almeno in parte le conseguenze dei propri gesti rende ogni smemorato preda dell'angoscia di non poter scegliere liberamente e subordinato alla volontà altrui, poiché, non conoscendo il proprio vissuto, non dispone di riferimenti essenziali ed è costretto all'immobilità o a passi azzardati. Oggi si rischia di affrontare da smemorati un futuro dai contorni indefiniti, non conoscendo adeguatamente nemmeno le premesse e le radici delle piaghe più inquietanti dell'attualità, come il terrorismo o i limiti e gli squilibri dello sviluppo. L'appiattimento degli orizzonti, degli interessi e della conoscenza su un presente apparentemente privo di retroterra è poi uno dei primi esiti del completamento di quel millenario processo di saldatura delle sorti umane in un unico orizzonte planetario che convenzionalmente chiamiamo "globalizzazione". Mentre a beneficiarne sono prevalentemente i grandi monopoli economici e nell'attesa che a trarne vantaggio sia la totalità del genere umano, uno dei timori più giustificati che esso suscita è proprio quello dell'annullamento delle diversità in un panorama piatto e indistinto, uniformato alle culture e agli interessi dominanti. Si tratta di una svolta epocale di cui si colgono i primi pesanti esiti con sempre maggior chiarezza. A sostenerla e a renderla efficace sono i più potenti mezzi di diffusione e di

propaganda che siano mai stati a disposizione della specie umana: quelli radiotelevisivi, quelli delle reti informatiche e telefoniche, al cui interno inarrestabili processi di concentrazione stanno selezionando i dispensatori di informazione e cultura con effetti concreti e già ben percepibili di condizionamento dei comportamenti e di manipolazione delle coscienze.

In tale prospettiva l'insegnamento della storia va finalizzato oltre che ad una maggiore conoscenza delle origini e delle premesse delle realtà odierne, anche ad una fondata capacità critica e di comprensione nei confronti dei processi evolutivi in atto e alle conseguenti possibilità di progettare quanto più coscientemente e volontariamente il proprio futuro individuale e collettivo in un tornante della storia in cui ogni grande scelta è destinata a ripercuotersi sulla qualità di vita delle generazioni future e rischia di divenire irreversibile.

In una società sempre più composita può essere indirizzato anche a promuovere una formazione culturale basata sulla consapevolezza delle identità e delle diversità presenti, nella convinzione che ogni identità si evolve e che è infondata qualsiasi presunzione di una sua immobilità con cui giustificare il rifiuto dei nuovi arrivi e dei relativi cambiamenti.

A tutte queste motivazioni se ne aggiunge un'altra particolarmente sentita per una realtà come quella italiana nella quale è racchiusa la gran parte dei beni storico artistici del mondo. L'interesse e la sensibilità verso i temi della salvaguardia e della tutela dei beni ambientali e culturali dipendono in buona parte dalla soglia e dalla qualità della conoscenza storica dell'intera società. La considerazione dei patrimoni culturali pervenuti dal passato non si impone solo nell'ambito della formazione, ma anche come esigenza di percepirli e valorizzarli come risorsa. In questa luce le scuole possono concorrere alla sensibilizzazione necessaria, promuovendo in collaborazione con sedi museali, archivistiche e bibliotecarie una più ampia conoscenza dei beni presenti nel loro territorio.

Metodologie

Trovate alcune risposte ai “perché?”, se ne possono cercare altre ai “come?”.

Dato per assodato che un efficace apprendimento della storia si prospetta oggi come un'esigenza essenziale a cui la scuola dovrebbe rispondere efficacemente, occorre valutare quali metodologie e strumenti adottare, lasciando una volta per tutte quelli abbondantemente superati. Sarebbe infatti ingenuo non comprendere come le finalità suddette, benché ampiamente condivisibili, rischino di rimanere solo buone intenzioni se non si traducono in percorsi didattici coerenti ed efficaci; tanto più che fuori dalle aule delle scuole e delle università la conoscenza storica sembra oggi principalmente deputata ad avallare scelte ideologiche e politiche di movimenti e partiti. Vedere la storia così piegata, deformata e strumentalizzata non aiuta certo a far fronte alla crescente carenza di cultura storica generale e alla diffusa indifferenza che i giovani manifestano nei suoi confronti: indifferenza che trae principalmente motivo dalla convinzione che la sua conoscenza non sia di alcuna utilità ma sia estranea alla sfera dei loro valori. In effetti, così come in genere viene proposta a scuola, non può apparire che priva d'interesse e avida di energie profuse solo per acquisire passivamente nozioni e contenuti destinati quasi esclusivamente al superamento di interrogazioni ed esami. Questa percezione anche quando dovuta a ben note e diffuse forme di insegnamento nozionistiche, mnemoniche e poco stimolanti, è non solo allarmante, ma anche paradossale, poiché mai come oggi di fronte alle sfide inquietanti dell'attualità si avverte il bisogno di conoscenza del passato. A proposito del rapporto col passato va precisato che anche in ambito didattico non si tratta di manifestare un'anacronistica nostalgia verso il “bel tempo che fu”, perché chiunque ha

acquisito un minimo di conoscenza e di consapevolezza sull'esistenza delle generazioni che ci hanno preceduto ben difficilmente può essere un nostalgico o addirittura un "passatista". A chi pensa che un tempo si vivesse meglio andrebbero ricordati i disagi e le avversità, le malattie e le fatiche, le incertezze e le ostilità che si dovevano affrontare nei tempi trascorsi. È la pubblicità che nei suoi spot ama abbinare la presunta genuinità dei prodotti propagandati con un passato edulcorato in cui i mulini erano bianchi, i campi rigogliosi, i contadini vigorosi e ben pasciuti e le loro consorti linde e prosperose. La realtà era ben diversa, né peggiore né migliore; era quella vissuta allora, irripetibile e comunque non proponibile oggi, dato che le condizioni, i parametri e i valori fondamentali sono profondamente mutati. I nostri antenati non erano necessariamente più saggi di noi e le loro scelte non furono sempre quelle giuste; sapevano però che erano l'esperienza e la prova del tempo a suggerire la strada da seguire. La conoscenza delle vicende, degli usi e delle tradizioni di un tempo vale quindi essenzialmente a ricucire il presente alle sue premesse per disporre di maggior consapevolezza e autonomia di scelta; una valenza che può anche avere un effetto aggregante e rassicurante, quello che una volta era affidato al passaggio dei saperi dagli anziani ai giovani come trasmissione della matrice di appartenenza al tessuto sociale della famiglia e della comunità.

Di fronte all'*indifferenza*, all'*estraneità* e alla *passività* che compromettono la percezione della storia da parte degli scolari, le risposte che più coerentemente debbono essere perseguite per conformarvi le scelte metodologiche fondamentali sono esattamente il loro contrario: *motivare*, *interessare* e *attivare*.

La storia siamo noi: non è né una formula astratta né un concetto di difficile comprensione, bensì uno stimolo dalla formidabile capacità motivante a conoscere se stessi attraverso la storia. Dato che tutte le realtà odierne sono frutto di una lunga sedimentazione di cui è possibile rintracciare tracce e segni, leggerle come gli esiti provvisori di matrici, impronte e linee evolutive dipanatesi nella storia, significa non solo porvi al centro le generazioni del passato, ma anche trovarvi nessi significativi con quelle attuali. In tal modo il passato perde la sua apparente lontananza, dato che vi si possono rintracciare premesse ed origini dell'attualità. Anzi un percorso di apprendimento della storia che davvero prenda le mosse dagli interessi degli scolari non può che essere circolare, con il presente che funge sia da partenza che da arrivo: prendere le mosse dalla realtà odierna per un viaggio nella storia che riconducendo all'attualità ne evidenzia le premesse e possa fornire più ampie e motivate scelte per il futuro.

Il presente e il passato prossimo, il proprio vissuto e le proprie esperienze possono così essere considerati i punti di imbarco e di approdo per viaggi nella storia lontana o recente, vista come una grande rappresentazione collettiva nella quale ciascuno più o meno consapevolmente svolge la propria parte. Inoltre, trattando dei più disparati aspetti della vita, gli studi retrospettivi condotti a partire dall'attualità per leggerne lo spessore storico sono spontaneamente connotati da un'effettiva multidisciplinarietà e possono conseguire esiti originali e valori scientifici ben più sostanziosi delle compilazioni che si continuano a propinare come surrogati di ricerca.

Alla riscoperta degli elementi distintivi giunti dal passato nel proprio presente gli scolari divengono gli artefici delle loro conoscenze e allo stesso tempo assumono responsabilità nella tutela dei beni censiti e individuati. Partecipando alle ricerche sui segni e monumenti della storia assumono quel ruolo attivo che si è sempre rivelato il miglior modo per stimolare, non solo l'adozione di metodologie e strumenti di ricerca, ma anche un apprendimento efficace e duraturo. In tale prospettiva la ricerca e l'interpretazione delle fonti possono innescare la tensione alla scoperta, l'emozione della conquista dato che mettono gli scolari in grado di scoprire le loro facoltà di dare risposte ai loro stessi interrogativi e di sentirsi i soggetti del proprio apprendimento.

Rintracciare gli aspetti della vita di chi ci ha preceduto risponde poi ad una diffusa esigenza di ricono-

scere le radici culturali di una civiltà che sta perdendo gran parte delle sue peculiarità originarie e sembra avviarsi verso scenari incolori e confusi per lo strapotere dei modelli artificiali e sovralocali imposti dalla cultura televisiva. Inoltre consente di far trasparire l'umanità, la concretezza e i sentimenti dei soggetti della storia di ogni tempo, così spesso occultati dagli aridi resoconti della storia generale.

Da un lato quindi la lettura del presente come esito della storia è essenziale per comprendere identità e diversità che sono aspetti inscindibili e complementari di una società multiculturale e che non possono prescindere dalla conoscenza delle loro premesse storiche; dall'altro deve contribuire a far acquisire senso di responsabilità e capacità di progettazione in un periodo cruciale di transizione e trasformazione della vita individuale e collettiva, nel quale sono in gioco l'esistenza e la convivenza attuali e future.

Contenuti

Dopo i "perché?" e i "come?" vanno affrontati conseguentemente i "cosa?", i contenuti, ovvero gli elementi che più vengono influenzati dalle indicazioni programmatiche ministeriali e dalle varie posizioni che si sono espresse in merito alle scansioni curricolari. Tutti infatti concordano sul fatto che per la storia come per le altre discipline ogni segmento della formazione scolastica dovrebbe essere inserito in un curriculum verticale che armonizzi i rispettivi contenuti in un contesto organico e complessivo di apprendimento. Alcuni tuttavia ritengono che per la storia ciò si debba tradurre nell'abbandono del ripetersi dei cicli dell'intera storia nei tre gradi scolastici; altri che non si possa affrontare l'intero ciclo storico una o due volte soltanto, legando fatalmente alle diverse età evolutive la conoscenza di specifici periodi. Una prima avvertenza in proposito è che non esistono ricette valide per tutti, soprattutto in considerazione che alla prova dei fatti non tutte le esigenze sembrano poter convergere in un'unica soluzione. Personalmente, dopo aver valutato le diverse opzioni e i primi esiti delle "indicazioni" del febbraio 2004, ritengo che esse, rimandando alle scuole medie l'insegnamento di Medioevo, Storia Moderna e Storia Contemporanea, non solo privino fino ad allora gli scolari di indispensabili strumenti cognitivi su questioni con cui quotidianamente l'informazione li mette a contatto, ma sottovalutino proprio le due attenzioni che dovrebbero rimanere al vertice delle priorità per l'insegnamento della storia, ovvero:

- il rispetto della personalità degli scolari e delle sue fasi di formazione, poiché ignorano gli stadi di sviluppo delle loro capacità di apprendimento e dei loro interessi, presumendo che tra la terza elementare e la terza media vi sia un unico ciclo;

- il presupposto irrinunciabile che per un paese come l'Italia la cultura storica non possa essere trascurata, oltre che per comprendere, rispettare e tutelare il formidabile patrimonio di cui siamo custodi, anche per le sollecitazioni al confronto e al dialogo indotte dall'inarrestabile formazione di una società multietnica, multiculturale e multireligiosa.

Del resto basta constatare quali risultati l'applicazione rigida di tali indicazioni comportano:

La scomparsa delle visioni anche più generali dei due ultimi millenni dagli orizzonti formativi di una fascia scolare come quella "primaria", nella quale si acquisiscono sensibilità e interessi che rimangono indelebili;

La sottovalutazione e il ritardo nell'acquisizione della consapevolezza e del rispetto del patrimonio storico/artistico scaturito da quei periodi;

L'abbandono di una ricca varietà di esperienze didattiche innovative condotte sia in ambito scolastico che extrascolastico, per le quali insegnanti e operatori culturali hanno attivato ampie convergenze multidisciplinari; in particolare in riferimento alle didattiche museale e archivistica e bibliotecaria e agli apporti di enti e associazioni;

Le conseguenti lacune e mancanze di riferimenti per gli apprendimenti riferiti agli aspetti storico/ambientali da un lato e globali dall'altro, che si stavano sempre più spesso adottando come terreni di incontro e di comune formazione per gli scolari di diversa provenienza;

Le gravi ripercussioni sui corsi di formazione per gli insegnanti della scuola primaria, che non essendo più tenuti a prepararsi su quei periodi storici, potrebbero eliminarne lo studio dai loro curricula con le conseguenti carenze formative e culturali.

Naturalmente queste constatazioni lasciano presumere esiti ancor più negativi nel caso si adottasse per l'intero curriculum scolastico un unico ciclo cronologico, ancor più aberrante perché ancor più irrispettoso dell'età evolutiva e della diverse facoltà percettive delle successive età scolari. Altre e autorevoli voci hanno già sottolineato le incongruenze di una simile scelta e come essa leghi fatalmente l'apprendimento dei vari periodi storici alle diverse fasi della crescita e alle loro differenti opportunità di approfondimento e renda quanto mai problematiche le correlazioni con altre discipline come la letteratura, l'arte, la filosofia.

È significativo come su questa posizione ora convengano anche autorevoli cultori della didattica della storia che in precedenza avevano sostenuto la proposta del ciclo unico, divenuto invece per altri un dogma intoccabile e purtroppo un evidente irrigidimento preconcettuale. Appare così auspicabile che di fronte alla constatazione del danno, molti di coloro che hanno accettato quel postulato del tutto teorista dell'unica progressione cronologica, ritornino sui propri passi.

In realtà prevedere un curriculum verticale coerente e organico è doveroso, ma ciò non significa affatto affrontare la storia per una sola volta in tutta la carriera scolastica, ma predisporre fasi di insegnamento concordi, complementari e organicamente legate. In questo senso ad esempio Ivo Mattozzi e l'Associazione Clio 92 propongono il superamento delle ripetitività dei cicli con una differenziazione profonda dei "formati" con cui la storia può essere affrontata per intero nella scuola primaria, in quella secondaria di I grado e nella scuola secondaria superiore.

Nell'attuale congiuntura sempre sul piano dei contenuti e in maniera in parte connessa con la scelta della scansione curriculare dei cicli, si prospettano altre due esigenze apparentemente opposte: da un lato la necessità di orizzonti allargati per un mondo in cui informazione, comunicazione e partecipazione ai grandi eventi non hanno più confini; dall'altro il bisogno di concretezza e afferrabilità che solo i contesti vicini e circoscritti possono fornire. Ma all'apertura della storia generale o "globale" corrispondono i pericoli della sua astrattezza, mentre alla tangibilità della dimensione locale i rischi di eccessiva chiusura: sono gli insegnanti più sensibili e impegnati quelli che affrontano questo difficile dilemma, trovando spesso efficaci forme di compromesso, rese ancora più ardue dalla scarsa disponibilità di tempo e dalle pressioni spesso tradizionaliste dei genitori.

Sta di fatto che, dato che i contesti odierni sono le risultanze provvisorie di una lunghissima serie di mutamenti e di linee evolutive dipanatesi nella storia le cui tracce sono ancora impresse nei fenomeni e nei volti attuali, la profondità storica dell'attualità è percepibile sia attraverso le grandi questioni affrontabili con la storia globale sia attraverso la storia dell'ambiente prossimo, quello che si frequenta quotidianamente. Leggerne ed esaminarne lo spessore storico comporta quindi una più approfondita conoscenza degli aspetti ambientali, dei comportamenti e delle relazioni che ognuno vive e sperimenta quotidianamente. L'attenzione per il tempo e gli spazi vicini infatti, non solo risponde pienamente all'allargamento delle capacità percettive degli scolari, ma contribuisce a quelle forme di radicamento culturale che oggi sono ritenute tanto importanti, anche dal punto di vista delle appartenenze e delle identità collettive. In ambito locale può consentire di mobilitare e vitalizzare tutte le risorse e le istituzioni culturali presenti (biblioteche, musei, associazioni, università), di ricorrere alle testimonianze dirette degli anziani e di

fornire così occasioni di dialogo tra generazioni nell'attuale delicata fase di transizione, in cui il veloce e generalizzato mutamento dei modi e dei modelli di vita sta producendo vaste lacerazioni e disorientamenti.

Si consideri infine che per una collettività di provenienza eterogenea la conoscenza della storia del proprio ambiente può costituire la base comune su cui imbastire e costruire una nuova appartenenza, che non annulli le peculiarità di origine, ma le faccia concorrere a progettare e pianificare il futuro, superando incomprensioni e ostilità.

Strumenti

In una società in continua e rapida evoluzione nella quale la persona ideale dovrebbe essere dotata contemporaneamente di consapevolezza e di fantasia, di identità e di flessibilità, è compito degli insegnanti trovare strade efficaci per la trasmissione dei saperi e per le attività formative. Per loro che debbono competere con tante fonti di comunicazione e di formazione - più o meno strumentali e distorte, ma spesso ben più allettanti e appariscenti - c'è il rischio di essere percepiti come voce sgradevole e mal sopportata: quella che si ascolta e si segue per dovere, per superare le verifiche scolastiche, per accontentare i genitori, ma senza reale interesse né tanto meno entusiasmo. In primo luogo è ovvio che di fronte all'abbondanza dei messaggi accattivanti di un'eterogenea comunicazione culturale in cui domina l'immagine e la multimedialità, l'insegnamento non possa più limitarsi alle forme libresche né esimersi dall'uso degli strumenti forniti dalle tecnologie più aggiornate. In merito il patrimonio di esperienze condotte con buon esito e il novero delle nuove proposte si stanno arricchendo di anno in anno.

Ma anche fuori da questo nuovo e imprescindibile campo espressivo, gli insegnanti, nonostante non possano più disporre del privilegio di un tempo di essere l'unica voce della cultura, qualche importante e quasi esclusiva opportunità ce l'hanno ancora. Non potranno essere sempre brillanti e piacevoli come i personaggi televisivi, non avranno supporti paragonabili a quelli spettacolari, ma dispongono della grande chance di potere aprire un dialogo reale con i loro interlocutori; di farli parlare come troppo raramente possono fare; di farli scoprire raccontandosi che le loro emozioni sono reali e ben diverse da quelle fittizie, inflazionate e mercificate degli spot televisivi; di poterli spronare ad un impegno che si rivelerà gratificante perché comunque si tradurrà in cosciente crescita, nell'eccitazione della conquista personale.

La gratificazione infatti non va perseguita solo spianando la strada dell'apprendimento o cercando di renderlo gradevole, facile e quasi banale, ma anche rendendo consapevoli che comunque per acquisire conoscenze occorre impegnarsi.

Ogni conquista è tanto più efficace, duratura e gratificante quanto maggiore è il coinvolgimento emotivo che deriva dalla coscienza delle difficoltà e delle sfide che si debbono superare per raggiungerla. Ciò non significa evidentemente che si debbano perseguire itinerari ardui e selettivi, ma che si possano rendere avvincenti facendo leva sulla consapevolezza di compiere passi importanti e non comuni, qualitativamente elevati, innovativi e degni di attenzione. È una convinzione che deve essere ripetutamente stimolata nel corso delle ricerche e che può valere come ulteriore incentivo all'apprendimento: sentirsi soggetti e partecipi di imprese originali che portano a scoperte sempre nuove frutto dell'impegno di ognuno e di tutti. E durante e poi potersi raccontare, da protagonisti consapevoli e orgogliosi delle conquiste e pronti ad intraprendere altre. Tutto questo nessuno schermo lo può dare!

Del resto è stato ampiamente verificato che promuovere l'apprendimento motivando e attivando i suoi soggetti in un percorso coscientemente impegnativo e verso una meta ambita e gratificante, comporta

sempre per insegnanti e scolari un incentivo e un consolidamento della stima reciproca da cui entrambi si sentono vincolati a esprimere il meglio di sé.

Naturalmente è su queste considerazioni che si basano formule metaforiche come quella de “le radici per volare” che nel suo abbinamento apparentemente paradossale vuole racchiudere le motivazioni sulle quali l’insegnamento della storia può trovare efficaci percorsi metodologici. Sono le stesse motivazioni e finalità che hanno accomunato tante iniziative degli ultimi anni, come quelle promosse a Bologna dal Laboratorio Multidisciplinare di Ricerca Storica – dal Passamano per San Luca alla “Festa della Storia” - riuscendo a far collaborare insegnanti, docenti universitari, enti e operatori culturali e istituzioni in attività di ricerca, di didattica e di divulgazione. Un vecchio detto canadese di probabile origine pellerossa afferma che i genitori debbono preoccuparsi di fornire ai figli *le radici e le ali*, suggestivo paradosso la cui apparente contraddizione si svela con concisa chiarezza nel legame tra passato e futuro. *Le radici per volare* conoscere per capire, per creare, per essere quanto più possibile artefici del proprio futuro, rilevando gli inscindibili legami tra la storia e l’attualità e utilizzando le eredità del passato per progetti motivati e consapevoli, tratti da un apprendimento di cui ciascuno è protagonista quale costruttore di conoscenza e quale partecipe attivo della rappresentazione collettiva della storia.

Il fascicolo regionale dell’Emilia-Romagna è interamente dedicato all’insegnamento della musica nella scuola primaria. Lo “Speciale” curato da Benedetta Toni si apre con una sezione dedicata alla ricerca, prosegue con alcune attività istituzionali di formazione e si chiude con una rassegna critica di laboratori musicali significativi.

Una storia di tutti per un dialogo tra le identità

Claudio Dellucca

“La storia è di tutti” ovvero ‘Come e perché proporre una storia di tutti e per tutti’: richiamandomi all’efficace titolo del convegno svoltosi dal 5 al 10 settembre a Modena su iniziativa del Multicentro Educativo “Sergio Neri” riporto e sviluppo alcune riflessioni sul ruolo che può e deve avere l’insegnamento della storia in una scuola multiculturale.

L’incipit può essere dato dal passaggio iniziale della relazione del Prof. Charles Heimberg, rivolta nella prima giornata del convegno all’attento e numeroso pubblico di insegnanti: “In una scuola multiculturale ..si pone la questione di sapere come presentare e fare in modo che si formi la dimensione dell’alterità in tutti gli studenti.....Il rapporto con l’altro si pone al centro del modo di pensare della storia.....La storia e il suo sguardo specifico sul mondo hanno qualcosa di essenziale da far scoprire...La questione del rapporto con l’altro è al centro dell’epistemologia della disciplina e del suo modo di interrogare la società”.

Queste tesi sono indice della attualissima attenzione di storiografi e studiosi della didattica della storia alla configurazione di questa disciplina e alla funzione del suo insegnamento, questione da decenni al centro di un confronto vivace e serrato.

Una lente deformata per ricostruire il passato

Le affermazioni di Heimberg, in sintonia con altri relatori del convegno, si richiamano ad un filone della ricerca storiografica che, già nella prima parte del secolo scorso, è venuto sviluppando un orientamento in contrasto con la tendenza predominante dall’Ottocento di una storia irretita nella logica dell’eurocentrismo, delle identità nazionali e socio-culturali scarsamente comunicanti.

Gli studi storiografici hanno prevalentemente veicolato visioni negative dell’altro quando collocato al di fuori del recinto delle vicende e della cultura dei vincitori, aperture di campo su popoli e parti del mondo solo in funzione dei processi di conquista delle entità europee.

Generazioni di insegnanti hanno in gran parte assunto dai manuali una storia, esito di una ricostruzione deformata del passato,

- costellata di personaggi elevati a grandezza, come simboli per costruire identità coese per valori ed appartenenza

- incentrata su visioni statiche ed anguste di alcune grandi civiltà dell’area europea e medio orientale “sorte e scomparse come funghi”, presentate al di fuori quindi di una prospettiva di sviluppo e reciproca interazione, tale da generare l’idea di origini culturali delle diverse realtà ben circoscritte ed identificabili

- caratterizzata da grandi zone e periodi in ombra, con riflettori a lungo spenti sulle tante ed altrettanto grandi civiltà dell’ Africa, dell’ Asia e delle Americhe, improvvisamente sulla scena come comparse nei momenti di incontro-scontro con “colonizzatori-civilizzatori” dei quali troppo spesso venivano offuscate o nascoste prevaricazioni e crimini

contrassegnata dall’assoluta carenza di ricostruzione dei molteplici punti di vista: si leggano in questo senso le connotazioni di assoluta inferiorità, aggressività dei popoli barbari colpevoli di aver messo in ginocchio un impero romano faro (ormai semispento ci risulta) di civiltà.

Una storia per un'identità al plurale

Ancora con Heimberg “Se ci si posiziona nella prospettiva di una storia critica, aperta sullo scenario mondiale, oggi è quindi necessario tenere conto di questo retaggio per imparare a smantellarne gli effetti contemporanei”.

Un primo decisivo passo verso una storia di tutti, capace di parlare a tutti, di valorizzare le diverse identità, può essere costituito dall'inclusione dei punti di vista in particolare dei soggetti, dei popoli apparentemente per lungo tempo senza storia: i dominati e i vinti.

Per questo, citando Benjamin, occorre che anzitutto lo storico “spazzoli la storia contropelo”, cerchi di dare il giusto rilievo a quegli elementi conoscitivi, quelle testimonianze a lungo escluse o sottostimate “appartenenti” alle identità certo più deboli ma non per questo meno ricche ed influenti in rapporto al determinarsi delle vicende e delle grandi trasformazioni delle civiltà.

Nelle società complesse e multiculturali di questo inizio del XXI secolo deve affermarsi un'idea dinamica di identità, tanto più forte e solida quanto più emerge la propensione allo scambio e all'apertura; l'identità si costruisce con lo scambio: ciò nell'interesse di tutti i soggetti che, con diverse storie alle spalle si trovano a convivere, a confrontarsi sui banchi di scuola, nel lavoro e nella vita di tutti i giorni.

Se, come afferma Edgar Morin, attraverso lo studio della storia è possibile “insegnare la condizione umana, l'identità terrestre per contribuire a costruire le diverse identità” l'insegnamento della storia deve raccogliere pienamente la sfida quanto mai attuale di allargare la trattazione delle tematiche su scala autenticamente mondiale, divenendo importante veicolo di confronto e di unione, di passaggio dalla conoscenza alla costruzione delle diverse identità.

Alcune suggestioni per insegnare una storia di tutti

Massimo Montanari nel suo suggestivo intervento su “Un Medioevo aperto al mondo”, ha presentato questo periodo della storia come grande fase di incontro - scontro che pone le basi per la nascita dell'Europa, evidenziando la lunga e positiva coesistenza delle culture cristiana e islamica, simboleggiata anche dagli importanti contatti tra S. Francesco e il sultano: da qui un contributo alla tesi che la contaminazione culturale crea problemi ma a distanza è in grado di pagare.

Ed è proprio nel presente, “così come la storia ci ha consegnato”, che abita l'identità: le radici di per sé non spiegano nulla (Bloch), rappresentano è vero parte della nostra storia ma, come ben rappresenta l'immagine dell'albero radicato, più cerchiamo più ci allarghiamo da noi: dobbiamo per questo decentrarci, conoscere, ma ricondurre al presente la sintesi della nostra esplorazione conoscitiva.

Lo studio della storia può diventare un'occasione per allargare la nostra “finestra sul mondo”, presentandoci fasi ed epoche importanti del passato non come parentesi di civiltà o, in alternativa, passaggi affermativi di una cultura autoreferenziale ma, come spesso sono state, grandi occasioni di intreccio etnico-culturale (i richiami di Montanari al Medioevo, alle sue rilevanti contaminazioni nei costumi alimentari, sono stati in questo senso particolarmente efficaci).

Teresa Rabitti coordinatrice del laboratorio su “Nomadi e sedentari”, tenutosi nella seduta pomeridiana del giorno di apertura del convegno, ha sottolineato la necessità di superare in sede didattica il recinto delle civiltà sedentarie (identificate troppo spesso con la Civiltà in cammino) e di dare il giusto rilievo alla trattazione di una o più civiltà nomadiche: i rapporti tra queste due diverse dimensioni organizzative e culturali hanno generato scontri ed incontri senza dubbio fertili per la crescita di entrambe le tipologie di civiltà.

Anche dal laboratorio “La letteratura e il cinema raccontano l'emigrazione” (cui ho partecipato nella

seconda giornata del seminario) sono venute interessanti indicazioni per importanti focalizzazioni storiche, in particolare sui fenomeni migratori che hanno interessato ed interessano il nostro Paese.

Contando soprattutto, come nell'esperienza illustrata direttamente dalle insegnanti, su forme di narrazione coinvolgente, si possono far emergere dati conoscitivi estremamente utili e spendibili nella realtà classe per cercare di leggere interpretare fenomeni rilevanti del nostro presente globalizzato, favorendo la crescita, nel confronto, delle diverse identità.

Da Modena quindi una ricca serie di suggestioni per un approccio sempre più mondiale alle conoscenze storiche, per una ricostruzione ampia e corretta delle trasformazioni della civiltà tale da dare rilievo alle sue forme plurali e agli scambi di costruttivo meticciamento che hanno generato nuove identità e modificato sotto diversi aspetti quelle venute a confronto: una storia valida sia per Davide sia per Hamid.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. , *Mare di guerra mare di religioni*, Edizioni Cultura della pace, Firenze, 1994
- F. Braudel, *Il Mediterraneo, lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, Bompiani, Milano, 1987
- E. Burgos, *Mi chiamo Rigoberta Menchù*, Giunti, Firenze, 1987
- R. Campra, *America Latina, l'identità e la maschera*, Editori Riuniti, Roma, 1982
- R. Castellanos, Balun-Canan, *Il paese dei nove guardiani*, Giunti, Firenze 1993
- L. Grossi e R. Rossi, *Barbaro..nuovi barbari: sincronia e diacronia di una tematica interculturale*, in "I viaggi di Erodoto", Bruno Mondadori, n.13, aprile 1991
- C. Acutis (a cura di) *B. Las Casas, Brevissima relazione della distruzione delle Indie*, A. Mondadori, Milano, 1987
- M. Leon-Portilla, *Il rovescio della conquista: testimonianze azteche, maya e inca*, Adelphi, Milano, 1974
- Le Pichon e L. Baronia (a cura di), *Sguardi venuti da lontano*, Bompiani , Milano,1991
- P. Matveievic, *Mediterraneo, un nuovo breviario*, Garzanti, Milano, 1991
- A. Morino (a cura di), *Felipe Guaman Poma de Ayala, Conquista del regno del Perù*, Sellerio, Palermo, 1992
- J. G. Neihardt, *Alce Nero parla*, Adelphi, Milano, 1985
- G. Procacci, *La memoria controversa. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Cagliari, AM&D Edizioni, 2003 - riedita successivamente in *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Roma, Carocci, 2005
- M. A. Saracino (a cura di), *Altri lati del mondo*, Sensibili alle foglie, Roma 1994
- T. Todorov, G. Baudot, *Racconti aztechi della Conquista*, Einaudi, Torino, 1988
- T. Todorov, *La conquista dell'America*, Einaudi, Torino, 1992
- T. Todorov, *Noi e gli altri*, Einaudi, Torino, 1992

Oltre il Medioevo: il mondo nel millennio delle sperimentazioni (dal V al XV secolo)

Flavia Marostica

1. Premesse

Il breve percorso, pensato per la scuola media inferiore, da me presentato nel laboratorio così intitolato del Convegno “La storia è di tutti” intende mostrare come, allargando l’area territoriale del millennio, si aprono nuove prospettive che consentono di cogliere un mondo molto più variegato, vivace, complesso, in continua trasformazione attraverso diverse sperimentazioni in riferimento a tutti i fondamentali indicatori di analisi (popolazione, economia, società, potere, cultura). L’arco cronologico preso in considerazione utilizza la periodizzazione convenzionale (476 – 1492), pur nella consapevolezza della sua discutibilità.

Il percorso prevede l’uso di carte geostoriche, schede di sintesi, brevi brani di testi storiografici.

Parte 1

Nella prima parte sono stati analizzati e messi a confronto alcuni punti di riferimento fondamentali per la progettazione del percorso.

1.1. Manuali scolastici e standard nazionali

Sono analizzati gli Indici di due libri di testo, il primo del 1957 (Alfredo Bosisio, Ida Domenicani, *Luci di civiltà*, vol. II, Paravia, Torino – testo 01), il secondo del 1995 (Silvio Paolucci, Giuseppina Signorini, *Il corso della storia*, volume I e II, Zanichelli, Bologna – testo 02), nella parte che riguarda in specifico il millennio.

Nel primo è evidente l’attenzione preminente attribuita alla storia della penisola italiana e al dualismo papato/impero; gli “altri” non sono quasi mai presenti, a parte un capitolo su “la civiltà e le conquiste degli Arabi”, un altro su “le crociate” e l’ultimo su “viaggi, scoperte geografiche, grandi invenzioni” (degli Europei) in cui si parla, per esempio, di “la scoperta dell’Africa”, si usano solo ed esclusivamente espressioni geografiche, non citando mai persone regni civiltà e, coerentemente, si afferma che “in seguito ai viaggi di scoperta, Portoghesi e Spagnoli acquistarono vastissimi imperi coloniali”. Nel secondo l’area presa in considerazione è decisamente più vasta non solo perché è presente in riferimento all’Europa la distinzione tra oriente e occidente, le diversità di organizzazione del potere citate comprendono anche le città, le monarchie feudali, gli stati regionali, ma anche perché negli ultimi due capitoli a proposito delle “esplorazioni geografiche” si parla in particolare di “via delle spezie, Africa, India, Cina e passando “dalla scoperta alla conquista” si descrive “l’America prima di Colombo” e “le popolazioni d’America dopo la conquista”. In altre parole dal primo al secondo manuale si passa da una visione italo-centrica ad una visione, almeno tendenzialmente, mondiale.

Confrontando poi questi Indici con *Le Indicazioni* allegate al decreto legislativo 59/04 (testo 03) e limitandosi ai soli contenuti (conoscenze dichiarative), ci si accorge che l’area di riferimento torna ad essere limitata alla sola Europa alla quale sono dedicati 6 dei 7 contesti (“fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso”) di cui studiare “fatti, personaggi, eventi ed istituzioni caratterizzanti”; uno solo è il riferimento esplicito agli “altri” (“La nascita dell’Islam e la sua espansione), a parte la vaghezza dell’espressione “l’apertura dell’Europa ad un sistema mondiale di relazioni: la scoperta dell’«altro» e le sue conse-

guenze”; discutibile anche “l’unificazione culturale e religiosa dell’Europa” che tale non è mai stata e la confusione tra radici e identità comune. Si tratta, quindi, non solo di un restringimento di orizzonti, ma anche di un’operazione di costruzione di identità non su basi storiche, ma per fini altri.

1.2. Alcuni luoghi comuni e alcuni riferimenti storiografici corretti

Sono stati quindi presi in esame alcuni dei molti stereotipi che vengono comunemente utilizzati nell’insegnamento della storia medievale, per evitarli e per individuare, al loro posto, posizioni storiograficamente più fondate, come riportato nella tabella seguente:

Invasioni di barbari	⇐ ⇒	Migrazioni di popoli già latinizzati
Comuni e libertà	⇐ ⇒	Comuni entro una realtà ancora feudale
Continuità dei regni medievali	⇐ ⇒	Diversità regni romano-barbarici e monarchie feudali
Cristianesimo in tutta Europa dopo il IV sec.	⇐ ⇒	Processo di diffusione lento con rotture
Brusca interruzione commerci e espansione Arabi	⇐ ⇒	Continuità del commercio dei beni di lusso

Parte 2

Nella seconda parte del laboratorio sono stati abbozzati tre temi sui quali si articola il percorso.

2.1. I popoli delle origini

Nella carta01 è rappresentata la *penisola italiana* a metà del VII secolo, in alcuni territori dominata dai Bizantini e in altri dai Longobardi, i “barbari” che hanno “derubato” i romani; nella carta02 al momento della Pace di Lodi (1454), divisa in tanti principati ancora, ma per poco, indipendenti; in queste due carte si concentra tutto il mondo preso in considerazione dal primo manuale analizzato e quindi le esperienze economiche, politiche, culturali, sociali trattate sono esclusivamente quelle che la riguardano. Ma, allargando lo sguardo al resto d’Europa e al mondo, cosa emerge?

La carta 03 descrive la situazione dell’Europa, del Mediterraneo e del Medioriente nel 476 d.C. “sotto l’urto delle” cosiddette “invasioni barbariche” o grandi migrazioni, tra la fine del mondo antico e l’inizio di quello cosiddetto medievale, tra impero romano d’occidente e impero bizantino: in questa prospettiva il fenomeno riguarda tutti i territori rappresentati. La carta 04 allarga ulteriormente l’orizzonte perché descrive anche gran parte dell’Asia: i movimenti migratori riguardano i “nomadi della steppe”, tra l’Asia centrale e l’Europa centrale, sono rivolti verso ovest, verso est, verso sud, e coinvolgono, oltre l’impero romano, anche altri 3 grandi imperi (persiano, indiano, cinese). In questa ottica larga la carta 05 focalizza l’attenzione sull’Europa orientale e sugli insediamenti degli Slavi nell’alto medioevo e sulla loro prima espansione verso est e verso ovest. La carta 06, infine, rappresenta nel contesto del vecchio mondo (Europa, Asia, Africa) gli “imperi nomadi” dal 1000 al 1500: accanto ai grandi imperi asiatici ed europei c’è la formazione del dominio mongolo (prima Gengis Khan e successori e poi Tamerlano) che rappresenta una prima forma di controllo stabile dei territori della Siberia e dell’Asia centrale (pax mongolia e via della seta).

Nel testo 04 viene riportato un breve brano (da Walter Pohl, *Le origini etniche dell’Europa. Barbari e Romani tra antichità e medioevo*, Viella, Roma 2000) molto utile per ragionare sulle *origini dell’Europa* in un contesto allargato. Lo storico, infatti, dopo aver collocato nella prima metà del primo millennio d.C. la romanizzazione dell’Europa sud-occidentale con alcuni pochi rimescolamenti dovuti alle grandi migrazioni, sottolinea che la seconda metà del millennio è stata caratterizzata dalla grande espansione slava.

Ricorda inoltre, anche se “viene spesso dimenticato”, il fenomeno assai rilevante dei “popoli provenienti dalle steppe eurasiatiche” che arrivano e si stanziavano nel bacino del Carpazi, “nel cuore dell’Europa”, popoli molto diversi tra loro e accumulati solo dai pregiudizi e dal terrore con cui vengono visti sia dall’Europa che dalla Cina, ma che portano la “cultura delle steppe che, certamente, ebbe una parte nella costruzione dell’Europa”.

2.2. Le religioni

Il testo 05 è uno schema della diffusione delle grandi religioni monoteiste abramitiche in Europa. Il cristianesimo, prima tollerato e poi assunto come religione di stato dall’impero romano con gli editti del IV secolo, nell’alto medioevo viene assunto anche dai nuovi regni dell’Europa sud-occidentale che riconoscono il primato di Roma; la parte sud orientale che ruota attorno Bisanzio nel 1053 si distacca, non riconoscendo il primato del Papa, ma anche a causa di alcune questioni teologiche e liturgiche, ed evangelizza la penisola balcanica e l’Europa orientale tanto che nel 1453, caduta Costantinopoli, Mosca diventa il centro del cristianesimo ortodosso. Dunque un cristianesimo che si afferma lentamente e si spacca. Durante il Millennio, inoltre, si diffonde in Europa anche l’Islamismo attraverso prima le conquiste arabe (tra il 711 e il 720 gli Arabi conquistano quasi interamente la penisola iberica e vengono solo gradatamente estromessi a partire dal 1000 e definitivamente nel 1492: rimangono quindi quasi 8 secoli; tra il 827 e il 902 conquistano la Sicilia e la tengono fino al 1091, per quasi 2 secoli e mezzo) e poi le conquiste turche (nel 1354 sbarcano nella penisola balcanica e iniziano la conquista che completano nel 1453 con la caduta di Costantinopoli ed estendono in età moderna fino quasi sotto le mura di Vienna: la presenza ottomana dura, quindi, circa cinque secoli e mezzo, fino ad oggi); imposto o accolto spontaneamente l’islamismo si diffonde in modo significativo. Infine sono diffuse un po’ ovunque fin dal 70 d.C., anche se emarginate, le comunità ebraiche: possono vivere abbastanza tranquillamente e numerose solo nella penisola iberica islamica, ma nel 1492, caduto il regno di Granada, vengono espulse e si rifugiano in altre zone europee non spagnole.

Un’Europa, dunque, molto composita dal punto di vista religioso. Ma allargando gli orizzonti a livello mondiale (carta 07) quale è la prospettiva?

La carta 08 rappresenta il *mondo nell’VIII secolo*: non c’è solo il Sacro Romano Impero, cristiano, ma anche il grande regno islamico degli Abassidi (larga parte dell’Africa del nord e Medioriente), il khanato turco in Asia centrale e la Cina; ci sono, inoltre, nella Americhe i Maya al centro e gli Huari al sud: le religioni sono tante e anche i grandi imperi. La carta 09 descrive le grandi aree geografiche *intorno al 1000* con elementi di continuità e altri di novità; anche l’Europa si allarga, comprendendo le nascenti monarchie feudali, oltre che arabi e bizantini; oltre la Cina è segnalata l’India e in Africa l’impero del Ghana e anche due imperi nell’America centrale e del sud. Ancora più composito e allargato nella carta 10 il mondo all’*inizio del Trecento* con un’Europa politica cristiana (metà cattolica e metà ortodossa) che ormai coincide quasi con l’Europa fisica e con alcune aree economiche chiave, una grande area islamica in tutta l’Africa del nord, ma anche alcuni importanti regni nel corno d’Africa e nell’Africa subsahariana, un grande impero cinese e le grandi isole del sud est asiatico, più i regni nelle Americhe (Aztechi, Maya, Incas). Infine la carta 11 disegna il mondo *a metà del Quattrocento*, sostanzialmente simile a quello di un secolo e mezzo prima, ma con l’impero cinese ancora più esteso.

2.3. I viaggi

Il terzo tema abbozzato è l’intreccio di storie economiche, storie personali, storie politiche e pone problemi interpretativi che vanno ben al di là della storia medievale.

La carta 12 disegna le grandi *vie commerciali* che legano l'Europa (Bisanzio) con l'Asia sud orientale e l'Africa orientale, una via terrestre al centro che passa sopra il mar Nero e il mar Caspio e una via marittima che passa per il mar Rosso e l'Oceano indiano. In particolare la carta 13 descrive la via marittima delle spezie che arriva fino alle grandi isole dell'Asia sud orientale e interessa anche le città marinare di Venezia e Genova e la carta 14 la via terrestre della seta, funzionante fin dell'epoca dell'impero romano, che collega i grandi porti del Mediterraneo orientale con le grandi città dell'Asia meridionale. Ne viene un quadro di intensi traffici che non si sono arrestati mai del tutto. Ma accanto e magari a sostegno di questi itinerari ci sono anche importanti viaggi di singole persone o di intere spedizioni.

La carta 15 rappresenta i viaggi di *Marco Polo* (1271-1295) lungo l'antica via della seta e in piena fioritura dell'impero mongolo; la carta 16, invece, racconta i tanti viaggi dell'arabo *Ibn Battutha* (1325-1360) attraverso Asia ed Africa.

Ma è la carta 17 che riproduce i 7 viaggi dell'ammiraglio cinese *Zeng He* (1404-1433) lungo la Cina, l'Indocina e le grandi isole del sud est asiatico, l'India, l'Arabia, il corno d'Africa, viaggi condotti con un grande seguito e navi enormi per intessere rapporti con altri popoli e mostrare lo splendore della Cina, quello che pone le domande più intriganti: perché, infatti, c'è una brusca interruzione di questi viaggi e solo pochi decenni dopo, con navi molto più piccole e meno uomini sono, invece, gli Europei a conquistare il mondo ?

Le carte 18, 19, 20 descrivono i *grandi viaggi degli Europei* a partire dall'inizio del Quattrocento (Portoghesi, cui seguono più tardi Spagnoli, Inglesi, Francesi, Russi) sia verso oriente (attorno l'Africa e lungo le rotte dell'Oceano indiano fino alle isole del sud est asiatico e del Pacifico) sia verso ovest (Americhe), viaggi segnati dal Trattato di Tordesillas (1494) tra Spagna e Portogallo per delimitare le reciproche sfere di influenza nel mondo e individuare una linea (la Raja) per separarle, assicurando al Portogallo il periplo africano e alla Spagna le rotte atlantiche verso le Americhe; dal 1503 ha inizio anche la tratta degli schiavi dall'Africa per lavorare le piantagioni americane, dopo che i nativi sono ridotti ad un decimo a causa delle malattie e del lavoro.

Una parziale risposta alla domanda sopra formulata si può trovare in due scritti.

Il testo 06 riporta un brevissimo brano (Jared Diamond, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, Torino, 1998) in cui, dopo aver accennato alle modalità con cui progredisce la tecnologia, si afferma che il vantaggio iniziale dell'Eurasia, dovuto alla "geografia particolare" (ambiente, piante, animali, clima) e non alla "particolare intelligenza dei suoi abitanti", "era diventato un gap incolmabile nel 1492", anche se "l'Europa rimase la meno avanzata delle grandi civiltà eurasiatiche almeno fino al tardo Medioevo."

A conclusione dell'intero percorso il testo 07 (Luca e Francesco Cavalli-Sforza, *Supremazia di un continente*, in *La Repubblica* del 1° luglio 1997) ribadisce queste posizioni, sostenendo che "quando gli Europei, nel Rinascimento, sviluppano la navigazione oceanica e si dirigono verso ogni angolo del pianeta, le migliaia di anni di vantaggio accumulate si sono tradotte in una formidabile superiorità", ma osserva anche che "forse l'alta opinione che gli occidentali hanno avuto di sé per tanto tempo svanirà comunque nel XXI secolo, quando l'asse del mondo si sarà spostato a Oriente. Speriamo almeno che la conoscenza della storia aiuti i futuri padroni del mondo a non essere, a loro volta, razzisti".

Alcune riflessioni a posteriori tra convegno e ricerca IRRE ER

Flavia Marostica

Il convegno “La storia è di tutti” è stato anche un’occasione per mettere alla prova le linee della ricerca che l’IRRE ER - superata la fase di assistenza alle scuole e alla sperimentazione dell’innovazione che ha caratterizzato le attività della prima metà degli anni Novanta - sta conducendo da tempo sull’insegnamento della storia, sempre più orientata a lasciare uno spazio crescente al rinnovamento dei contenuti e ad attribuire grande attenzione alle storie dei paesi non europei e alla storia mondiale, oltre che alle questioni squisitamente didattiche (progettazione modulare, valutazione, metodi di insegnamento etc...) e al dibattito sui curricoli nazionali (curricoli verticali, area geostoricosociale, valore formativo della disciplina etc...), attraverso tre distinte fasi.

Nella prima (1995-1999) ci sono, per così dire, le *premesse*. Nel 1995 è stata fatta un’*Indagine sull’insegnamento apprendimento della storia del Novecento negli anni terminali degli istituti superiori con esame di maturità, pubblici e privati, della regione* attraverso una rilevazione quantitativa i cui risultati sono stati presentati, accompagnati da più riflessioni qualitative, in un affollato Seminario il 2 dicembre 1996. All’inizio nel 1997 l’interesse si è focalizzato su *Le rilevanze storiografiche e la progettazione dei curricoli di storia del Novecento* con 6 incontri di studio e 4 di laboratorio in cui sono stati prodotti moduli di apprendimento di storia del Novecento. Ma già nel 1998-1999, dopo un’altra *Indagine sull’insegnamento apprendimento della storia del Novecento nelle classi III della Scuole Medie della regione*, analoga alla precedente, nella convinzione che non era possibile fare storia del Novecento senza approfondire la storia degli altri continenti e in collaborazione con il Centro Cabral di Bologna, gli orizzonti si sono allargati a *Le storie degli altri nel Novecento* con 6 incontri di studio e 4 incontri di laboratorio per la produzione di moduli di apprendimento su l’Africa subsahariana, l’Africa settentrionale e l’Asia sud occidentale, l’Asia orientale (Cina, Giappone, India) e l’America latina.

Nella seconda fase (2000-2002) è stata condotta una riflessione specifica su *I nuovi curricoli di storia* nel convegno del 3 ottobre 2000 (con 700 presenze e 34 gruppi di lavoro) in cui una delle relazioni verteva sulla storia mondiale.

Inoltre. Nell’autunno del 2000 sono stati realizzati 12 incontri di studio su *Globalizzazione e storia mondiale* per provare a leggere in modo sintetico e comparato, cioè mondiale, le storie degli altri. Se il primo modulo di tre incontri verteva sulla *globalizzazione* e l’economia, il secondo di tre incontri sui *diritti umani* e il terzo di un incontro sulla *geografia della globalizzazione*, il quarto modulo di 5 incontri era tutto sulla *storia mondiale/world history*; sono stati affrontati i seguenti temi: *I curricoli di storia nel riordino dei cicli*, *L’insegnamento della storia nei Programmi del Consiglio d’Europa*, *Dalla storiografia alla produzione di materiali didattici: un’esperienza di storia mondiale col MPI*, *Analisi di un libro di testo di World History usato negli USA*, *Analisi di un testo di World History e problemi di trasposizione didattica*. Sempre nel 2000, in occasione di Bologna 2000 Capitale Europea della Cultura, in collaborazione con il Centro Cabral, sono stati realizzati incontri con i docenti per predisporre moduli di apprendimento su *Bologna e il mondo oltre l’Europa*. *Viaggiatori bolognesi in cerca dell’altro*, la ricerca su sei bolognesi che nell’età moderna hanno visitato il mondo che ha prodotto un volume e una mostra inaugurata con un seminario di studio il 20 ottobre 2000; il 23 ottobre sono stati presentati ai docenti i materiali

didattici predisposti e il 27 ottobre c'è stato un incontro con i docenti che hanno scelto di sperimentarli.

Infine. È stato condotto nel 2001-2002 uno specifico *Progetto di ricerca sulla storia mondiale* per capire cosa è, per reperire e analizzare testi storiografici, per predisporre strumenti di analisi/socializzazione, per raccogliere materiali didattici già predisposti, per sensibilizzare/disseminare. Sono stati così realizzati 4 incontri di studio, sono stati prodotti alcuni materiali (griglie per la schedatura di un 1. Testo storiografico 2. Atlante 3. Ipertesto 4. Manuale 5. Sito web 6. Video) e accumulati molti altri strumenti (testi storiografici in italiano e inglese, materiali didattici già predisposti, 4 schede atlanti, 2 schede testi storiografici, relazioni saggi comunicazioni). Accanto all'attività di ricerca è stata condotta anche una sensibilizzazione/disseminazione con il *seminario* del 27 novembre 2002 in cui è stato presentato alle scuole medie della regione il progetto nazionale e i lavori delle 9 scuole che hanno sperimentato; una sintesi dei lavori scritta da Marta Dondini e Giovanni Gatta, *Storia mondiale. Cinque anni di sperimentazione*, è in "Innovazione educativa" n.6/2002.

Contemporaneamente, sempre nell'intento di allargare gli orizzonti della storia insegnata, sono stati realizzati prima il 3 ottobre 2001 (poi ripetuto per eccesso di iscrizioni, più di 300, il 7 marzo 2002) in collaborazione con il Dipartimento di Paleografia e Medievistica dell'Università di Bologna un convegno su *Medioevo e luoghi comuni*, i cui atti sono stati pubblicati nel 2004 e disseminati in tutte le province della regione, nell'intento di presentare una storia medievale priva di stereotipi e inserita in un contesto mondiale; poi il 24 aprile 2002 un convegno su *Islam* in collaborazione con più Dipartimenti dell'Università di Bologna e con le principali associazioni di docenti di storia in cui si è ragionato, facendo attenzione alla geografia, alla storia, all'intreccio tra religione diritto e società, alla cultura e ai problemi di metodo nello studio di questa realtà.

Nella terza fase (2003-2005), apparentemente meno intensa, sono stati realizzati nell'autunno del 2003 *tre incontri di studio* dedicati ai nuovi curricoli in via di definizione tra alcuni esperti e gli insegnanti già presenti in quattro giornate di studio preparatorio, ma lo sforzo maggiore è stato dedicato all'apertura e all'implementazione di in *sito satellite* dedicato (www.storiairreer.it) con uno spazio particolare riservato, oltre che alle questioni didattiche, alla storiografia e in particolare alle *storie degli altri* e alla *storia mondiale* per mettere a disposizione delle scuole materiali utili per la ricerca didattica; questa attività che si è configurata come una vera e propria ricerca ha raccolto in gran numero: saggi e relazioni sulla storiografia e sull'insegnamento, standard nazionali (USA), materiali didattici già predisposti (percorsi strutturati accessibili via internet, manuali/libri di testo prodotti e utilizzati in USA, moduli di apprendimento predisposti su scala mondiale in formato cartaceo), sitografia e bibliografia (testi storiografici che ricostruiscono la storia su scala mondiale, articoli di riviste), bibliografia su popolazione e ambiente (la popolazione nella storia, la popolazione oggi e nel futuro, la popolazione e le risorse alimentari, le malattie, il clima, i limiti dello sviluppo), bibliografia per l'insegnamento apprendimento della storia mondiale. Nello stesso sito c'è anche una raccolta di *buone pratiche* e di materiali prodotti dalle scuole della regione sulla storia mondiale.

È stato realizzato, infine, nel 2005 e si sta concludendo, in collaborazione con il Centro Cabral di Bologna con i Dipartimenti di Discipline Storiche e di Politica Istituzioni dell'Università di Bologna, un altro percorso di ricerca su *Il mondo oltre l'Europa* che ha consentito di approfondire *Le radici storiche dei conflitti in Africa Subsahariana*, *Capire l'Iraq oggi*, *Cina-Europa: storia di una reciproca immagine*, *Le vie dell'islam in Indonesia* e *La trasposizione didattica: i nuovi curricoli e le storie degli altri*.

Il convegno e i suggerimenti degli storici e degli esperti ci hanno ampiamente confermato che la strada intrapresa è quella giusta.

Non solo fonti: il laboratorio storico incontra la didattica del prodotto

Cristina Bonelli - Ermanno Rosso

*La scuola del laboratorio è una scuola attiva e sperimentale,
dove s'impara a sapere attraverso il saper fare e il saper relazionare*
F. Frabboni, *Il laboratorio*, 2004

In un fortunato articolo del 1978 Raffaella Lamberti ricapitolava i problemi dell'insegnamento/apprendimento della storia e indicava nel laboratorio di storia lo strumento per risolverli e per riconciliare la didattica della storia con il rinnovamento metodologico e tematico della storiografia del '900¹. Da allora l'idea di laboratorio storico si è largamente diffusa tra gli insegnanti. Tuttavia, se l'aggiornamento metodologico patrocinato negli anni '80 e '90 dagli IRRSAE, dal Landis², dalle sezioni didattiche degli Istituti storici della Resistenza, dalle associazioni degli insegnanti ha sicuramente reso familiare il nome del laboratorio storico, a questa familiarità non ha corrisposto una altrettanto diffusa pratica e forse nemmeno una reale comprensione degli orizzonti di riferimento e delle operazioni connesse alla didattica laboratoriale.

Nella pratica d'aula è ancora lunga la strada da percorrere per arrivare ad una didattica attiva che tenga conto non solo dei contenuti disciplinari, ma anche dell'epistemologia della disciplina e delle mediazioni didattiche indispensabili per sviluppare una autentica formazione storica dei giovani.

L'individuazione di buone pratiche, la diffusione di sperimentazioni didattiche, la socializzazione di prodotti didattici che mostrino nel concreto i risultati formativi che possono essere raggiunti sono quindi ancora oggi un veicolo indispensabile per favorire l'innovazione nel campo della didattica della storia.

Le esperienze di laboratorio storico del Liceo Gioia vanno in questa direzione e tengono conto non solo delle esigenze formative ed epistemologiche da cui sono nati i modelli didattici laboratoriali, ma anche dell'evoluzione storica di questi stessi modelli.

Oltre il laboratorio storico

Il laboratorio storico nasce come pratica didattica che introduce gli studenti nell'officina dello storico e attraverso il saper fare sviluppa una corretta comprensione della disciplina storica, della sua grammatica, dei suoi metodi, dei suoi concetti fondamentali. In questa prospettiva la pratica laboratoriale si è spesso concentrata nell'esercitazione sulle fonti, introducendo modelli induttivi di formazione della co-

¹ R. Lamberti, *Per un laboratorio di storia*, "Italia contemporanea", n. 132, 1978. La proposta metteva a frutto in particolare le esperienze di rinnovamento didattico elaborate negli anni '60 e '70 dal Movimento di cooperazione educativa, ma in quello stesso prolifico anno mettevano a tema le loro riflessioni sul rinnovamento della didattica della storia Ivo Mattozzi (*Contro il manuale, per la storia come ricerca*, "Italia Contemporanea", 1978), Scipione Guarracino (*Dalla narrazione dei fatti all'analisi dei problemi*, in AA.VV., *Scuola e territorio*, La Nuova Italia, Firenze 1978) e altri.

² Proprio per favorire questo rinnovamento della didattica della storia, per diffondere la teoria e soprattutto la pratica della didattica laboratoriale in storia, nel 1985 è nato ufficialmente il Laboratorio nazionale per la didattica della storia (Landis) diretto da Raffaella Lamberti.

noscenze storiche. A questa pratica laboratoriale originaria, più riproduttiva che creativa, che pur mantiene intatta la sua validità, si sono però aggiunte nel tempo esigenze diverse, che tengono conto anche delle nuove scoperte nell'ambito delle teorie dell'apprendimento e dell'avvento della multimedialità come contesto di vita e di apprendimento formale e informale degli studenti. Al loro contatto il laboratorio storico si è spontaneamente evoluto, incontrando le didattiche del progetto e del prodotto, che inseriscono il processo di apprendimento non dentro un contesto formale e astratto, ma dentro concreti compiti da risolvere, progetti da realizzare e prodotti da creare, rendendo vive le conoscenze apprese.

Le prime formulazioni della didattica del progetto e del prodotto risalgono alla pedagogia democratica degli inizi del XX secolo, ma ci sembra che solo oggi, grazie al suo aggiornamento da parte delle didattiche costruttiviste e alle nuove tecnologie che facilitano la realizzazione di artefatti culturali, essa possa generalizzarsi e non essere occasionale e spesso estemporanea esperienza didattica³.

Il principio ispiratore comune delle pratiche laboratoriali e delle didattiche del prodotto è semplice e noto: *facendo si impara*. Solo nel momento in cui ci si confronta praticamente con le cose, ci si accorge se le si possiede veramente, se le si è comprese. A due millenni da Aristotele una concezione snobistica ed aulica della conoscenza ritiene ancora che il "fare" appartenga alle "arti meccaniche", e sia estraneo all'autentica cultura, ma anche nel pensiero filosofico, solo quando lo "usiamo", quando cioè, ad esempio, utilizziamo con proprietà un concetto appreso per decodificare un diverso contesto, solo allora sappiamo se lo abbiamo compreso. Altrettanto, e avvicinandosi agli esempi concreti presentati in queste pagine, solo ponendosi l'obiettivo non teorico, ma pratico di una comunicazione storica efficace ci si interroga a fondo sulle problematiche della comunicazione stessa, si studiano le sue regole e i suoi modelli, si decodifica l'informazione mediatica a cui si è quotidianamente sottoposti. La costruzione del prodotto comunicativo permette non solo di ancorare il sapere appreso a un contesto che lo rende significativo, ma anche, all'insegnante, di controllarne effettivamente la comprensione e il padroneggiamento.

Oltre a questo, la convergenza di una molteplicità di saperi e pratiche verso la costruzione di un prodotto raggiunge due obiettivi fondamentali:

1) realizza un apprendimento non decontestualizzato, non isolato, ma, come è nella vita, inserito in una molteplicità di livelli di apprendimento: storia, ma anche comunicazione, educazione all'immagine, psicologia;

2) consente l'allestimento di ambienti di apprendimento realmente interdisciplinari e realmente cooperativi, basati su una effettiva suddivisione di compiti e condivisione di risorse e capacità, tutte concorrenti al successo del prodotto finale.

Le esperienze qui presentate realizzano pienamente un laboratorio storico basato su una didattica del prodotto e quindi si prestano molto bene ad esemplificarne le potenzialità.

Le sperimentazioni del Liceo Gioia

Il laboratorio al Liceo "Gioia" è, infatti, una specifica scelta didattica che si lega all'idea di una *scuola* che sa anche diventare *bottega*, officina d'apprendimento, proponendosi lo scopo di insegnare ad *apprendere* e a *inventare*, non solo di informare/acculturare⁴. Così, trasformando le classi in comunità d'apprendimento cooperativo e mirando consapevolmente alla realizzazione di prodotti interdisciplinari che sap-

³ Per una prima introduzione alla didattica per progetti si può vedere Anna Amati, *La didattica per progetti: una strategia di rinnovamento*, in "Strumenti Cres", maggio 1998 o Franca Quartapelle (a cura di), *Didattica per progetti*, Franco Angeli, Milano 1999.

⁴ Per un'estesa trattazione della pedagogia e della didattica del laboratorio si può vedere Franco Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Milano 2004, soprattutto pp. 76-109.

piano coniugare e contaminare più saperi, il laboratorio storico del Liceo “Gioia” ha cercato, nel corso degli anni, di sperimentare un metodo centrato sulla ricerca storica tanto quanto sull’invenzione comunicativa. *Learning by doing* ha significato allora innanzitutto *saper fare*, padronanza disciplinare e metodologica, competenze negli statuti e nelle procedure dei saperi, ma anche saper stare con gli altri e *saper comunicare*, sia nel contesto relazionale della classe sia rendendo visibile/fruibile il proprio percorso e prodotto didattico oltretutto riflettendo sullo stesso processo comunicativo nel suo progressivo svolgimento e padroneggiamento tecnico.

È nato, in tal senso, il progetto “Scrittura e comunicazione *nella* storia” che ha portato, nell’a/s 2002-’03, alla realizzazione del giornale storico (*Il Fiorentino*, datato 25 febbraio 1525), nel successivo a/s 2003-’04 ha prodotto il telegiornale storico (*TG-Gioia*, redatto il 21 gennaio 1793) e infine, nell’a/s 2004-’05, un “autentico-falso d’autore” (il *Bollettino di Filosofia Civile*, con direttore M. Gioia, datato maggio 1799).

Le finalità e le motivazioni che stanno alla base di questo progetto sono sintetizzabili nella scelta didattica del laboratorio, finalizzato alla realizzazione di un prodotto, di un artefatto culturale che testimoni l’attività/operatività (anche attraverso l’uso delle tecnologie informatiche) degli studenti: la creazione di un giornale storico, di un telegiornale storico e di un falso d’autore mette in campo infatti varie competenze di ricerca storica e di rielaborazione creativa, di decodifica delle strutture del linguaggio giornalistico/telegiornalistico nonché di uso e di riproduzione di tali tecniche, ma soprattutto è animata dalla volontà di far acquisire competenze trasversali attraverso un’attività fortemente interdisciplinare che nella realizzazione del prodotto sappia coniugare diversi saperi (letterario, artistico, storico, filosofico, scientifico etc) in un’esperienza di scrittura sviluppata secondo il criterio della verosimiglianza/plausibilità storica. E quest’ultima è risultata la competenza forse più significativa: il laboratorio storico è stato, infatti, esperito non solo come saper ricercare e usare/analizzare i documenti, ma anche e soprattutto come saper focalizzare il punto di vista attraverso l’analisi critica dei documenti, quindi come saper individuare e riprodurre la mentalità del tempo, decentrando il proprio sguardo per assumere quello contemporaneo agli eventi, in un atteggiamento di creativa “verosimiglianza” e capacità di scrittura referenziale al contesto storico-culturale e alla destinazione editoriale.

Queste attività laboratoriali, sebbene finalizzate all’elaborazione di prodotti diversi, hanno però sviluppato un percorso abbastanza simile nelle fasi di realizzazione che così sintetizzo:

	Fasi di realizzazione	Giornale storico <i>Il Fiorentino</i>	Telegiornale storico <i>TG - Gioia</i>	Bollettino di filosofia civile <i>di M. Gioia</i>
1	svolgimento del modulo di riferimento	1492-1559	1700-1815	1700-1815
2	individuazione del fatto centrale e scelta della data di stampa	battaglia di Pavia, 25 febr 1525	decapitazione di Luigi XVI, 21 gen 1793	maggio 1799, Piacenza
3	scelta del punto di vista e del luogo di stampa	italiano, Firenze	italiano, Milano	figura/pensiero del Gioia, Piacenza
4	scelta del modello grafico-editoriale sulla base dell’analisi comparativa e decodifica dei modelli di alcune attuali testate giornalistiche/ telegiornalistiche o, nel caso del Bollettino, di alcune riviste culturali italiane settecentesche	modello “Repubblica”	format intermedio tra TG2 e TG5	modello del “Conciliatore”

5	creazione delle redazioni e dei loro responsabili, scelta degli ambiti/temi giornalistici e dei servizi/articoli			
6	lavoro di ricerca sugli ambiti dei servizi (ricerche bibliografiche, documentarie tramite manuali/saggi, internet), costruzione di un dossier di riferimento (fonti coeve testuali e iconiche, approfondimenti) e degli apparati di corredo (cartine, immagini, grafici, cronologie, statistiche etc)			
7	suddivisione dei tipi di scrittura e degli spazi editoriali, costruzione della scaletta dell'articolo			
8	laboratorio di scrittura: elaborazione della bozza d'articolo, correzione e revisione, riscrittura			
9	impaginazione (giornale e Bollettino) e/o montaggio digitale (telegiornale)	<i>Adobe in design</i>	<i>studio 9 - Pinnacle systems</i>	<i>Word, Adobe- PDF</i>

Il giornale storico, realizzato da una classe 3° liceo scientifico (da aprile a maggio 2003), è andato in edicola come allegato del quotidiano locale “Libertà” e ha ricevuto apprezzamenti dallo stesso quotidiano “Repubblica”; il telegiornale, prodotto da due classi 4° e 5° liceo scientifico (da febbraio a maggio 2004), è stato presentato presso il Liceo “Gioia” in un momento pubblico e, successivamente, è andato in onda in versione integrale sulla TV locale “TeleLibertà” e in breve spezzone su TeleDucato e su RaiTre-Regionale. Infine il Bollettino è stato elaborato da un gruppo di classi interindirizzato (due 4° liceo scientifico, una 2° liceo classico e una 5° ginnasiale) con lo scopo di partecipare “attivamente” al convegno di studi “Al servizio dello Stato e della Chiesa tra Rivoluzione e Restaurazione: le élites e l’eredità culturale del Collegio Alberoni” intorno alle figure dei grandi discepoli del Collegio Alberoni, in particolare quella di M. Gioia, proposta dalle Università (Statale e Cattolica) di Milano; la rivista così realizzata è infatti stata stampata e presentata dagli studenti nella giornata conclusiva del sopraccitato convegno.

Tutti i lavori, con i relativi piani di progetto e fasi di realizzazione, sono presenti infine sul sito dello stesso Liceo “Gioia” (www.liceogioia.it) come modello e proposta da riprodurre in diversi e/o altri contesti scolastici.

In conclusione, queste esperienze laboratoriali e i loro prodotti sembrano forse testimoniare come *l'imparare facendo e creando* sia una reale possibilità nella scuola, attraverso la quale sviluppare la naturale predisposizione ad apprendere del soggetto creando contesti in parte simili a quelli della vita reale (vale a dire: sociali e collaborativi, significativi e non fittizi/astratti come troppo spesso viene avvertito l'apprendimento scolastico) che offrano una molteplicità di *scaffolding* (lett: “impalcature”, cioè: contesto-guida e/o docente-regista che sorregge ma non trasmette, direziona ma non dirige, supporta ma non impone), facendo leva sull'interazione sociale e sull'uso di tecnologie che sorreggano i processi di ricerca e i progetti finalizzati a scopi reali e visibili, i “prodotti” appunto. E questo pare incoraggiare l'idea che *il gioco e il laboratorio* nella scuola, valorizzando la natura attiva e strategica dell'apprendere, conducano a un apprendimento non solo sostanziato sotto il profilo disciplinare, ma anche intenzionale, auto-diretto, condiviso, riflessivo... un apprendimento ove, in ultima analisi, teoria e pratica sono sempre situate *in azione* nel dinamico e flessibile gioco dei ruoli.

Come ci suggerisce N. Goodman, non solo conoscendo ma anche “parlando, pensando, agendo e interagendo” noi costruiamo i nostri mondi.

Ermanno Rosso è vivo più che mai nelle nostre menti e nei nostri cuori con la sua lucida intelligenza, la sua disponibilità umana, la sua serietà e precisione professionale provata nelle tante e lunghe esperienze realizzate insieme. Grazie

Educare alla convivenza civile*

Gabriele Boselli

1. Ricostruire un quadro unitario dell'educazione

Dalla riforma del 1923 ai programmi degli anni sessanta, l'educazione scolastica ha in genere mantenuto un forte raccordo con la funzione di istruzione e un deciso profilo unitario generale. Dagli inizi degli anni settanta in poi, il tecnicismo ha prima separato l'educazione dall'istruzione e in seguito proceduto a ulteriori scissioni dell'"educazione" in componenti di brevissimo arco teleologico. Negli ultimi tempi si potevano annoverare una decina di "educazioni": alla cittadinanza, all'intercultura, stradale, ambientale, alla legalità, alla salute e chi più ne ha più ne metta lasciando tutto alle scuole il compito di elaborare piste culturali e pedagogiche di raccordo.

È infatti necessaria comunque una conoscenza generale come fondazione dell'interpretazione e della progettualità pedagogica. Come teoria di una paideia, comprensione e invito a un'educazione alla pienezza, *humanitas*, proposta culturale. Senza uno sguardo sull'Intero nessun particolare è del resto autenticamente visibile.

Occorreva dunque un nuovo quadro d'insieme che ricomponesse i dispersi frammenti; all'ardua impresa si sono accinti gli studiosi che hanno redatto i documenti pedagogici della Riforma attuale, con risultati apprezzabili considerando la difficoltà del compito e una certa fretta nell'affrontarlo che ha portato a un lavoro piuttosto sommario sulle fondazioni teoriche. Specie considerando che manca un credibile addensamento di valori nell'orizzonte generale del mondo della vita e della civiltà di fatto, che in generale difetta una adeguata convergenza fra la civiltà di fatto e quella ideale.

Scrivere oggi sull'educazione alla convivenza civile significa esporsi a tutte le dizioni e le contraddizioni del tempo, alla trazione di molteplici radici e vettori: convivenza quando anche la sola coesistenza è difficile, *civis* o *civitas* come struttura principale della radice semantica e scenario teleologico?

Le scuole e le università d'Italia sono ancora quelle "case dell'essere" ove si forma la capacità di pensiero inserito nella contingenza ma capace di guardare e progettare oltre la stessa? Sono valorialmente universali? Sanno orientare versus unum, ove l'unum non sta per "il solo" ma "l'intero"?

2. La pedagogia dei videogames: affermare in qualsiasi modo il proprio dominio

Che l'uomo nasca buono, naturalmente vocato alla giustizia e alla bontà e possa esser reso egoista e malvagio dalla società in cui cresce –come Rousseau sosteneva– può essere confermato da molti fenomeni, pur contrastati da altri di segno opposto. C'è ad esempio un gioco per Playstation 2, GTZ (ho cambiato la sigla per prevenire noie legali), che insegna esplicitamente a ogni ragazzino come affermarsi diventando un perfetto boss della mala: imbrogliare, rubare, sedurre strumentalmente, diffamare, studiare i codici per eluderli e violarli con rischi ridotti, costruire associazioni a delinquere, rispettare le gerarchie del potere per salirle, corrompere poliziotti e giudici, far uccidere, abolire le regole preesistenti e imporne di nuove a proprio uso.

* Elaborazione e ampliamento dall'articolo *Dar luogo al formarsi su idee di valore*; Saggio breve sulla convivenza civile pubblicato in *Encyclopaideia* n.17, 2005, Bologna, CLUEB

L'incendio, la devastazione e l'allagamento sono tra le pratiche consigliate dal videogame per divenire un "tipo in gamba" e affermare la propria azienda criminale fino a far scomparire la concorrenza e neutralizzare le forze dell'ordine. L'importante è essere pragmatici e non avere "pregiudizi" morali di alcun genere; consigliabile anzi manifestare ove serva una sentita adesione ai "valori" dell'ambiente da deprecare e magari donare vistosamente in beneficenza.

In questo gioco come in altri analoghi sussiste una formazione perversa a "valori" incompatibili con la convivenza civile eppure assai intensamente avvertiti sul piano emotivo a loro modo educanti a un ordine, l'ordine del più forte, dell'uomo al di là del bene e del male, che non ha altro dio che se stesso. Un siffatto essere ristruttura la propria coscienza, la propria intenzionalità e i propri sensi di inadeguatezza/colpa a partire dalle condizioni del proprio dominio o della propria gregarietà. Il suo conoscere si curva (o fa piegare, la famosa "flessibilità") alle esigenze della supremazia, il suo insegnare corrompendo (anche lui a suo modo insegna) instaura nel territorio d'azione nuove perverse "normative" del pensare e dell'agire.

Eticamente analoghi sono i giochi di affari "legali", i giochi picchiaduro e i giochi di guerra: l'importante è che il giocatore, eliminati avversari individuali e/o istituzionali, riscritte a proprio favore le regole, acquisisca il pieno dominio del campo. Non sono riuscito a reperire videogames "etici", che facciano cenno a valori di cui l'idea occidentale di società civile e politica possa ritenersi attuazione.

3. Videogames come elemento dell'ambiente di formazione della coscienza etico-politica

Quel che il GTZ insegna espressamente (incremento della prepotenza e della cattiveria, macrobullismo, affermazione dell'ingiustizia, dominio sulle leggi), è ben integrato da moltissimi war games e films (vedi *Fanteria dello spazio*) che educano gli sfortunati giovani che li frequentano a pensare che la guerra è un bel gioco e che il nemico è uno schifoso insetto da sterminare e che in ogni caso tutto è lecito perché Dio è con noi. Buona parte del sistema informativo (TV, Internet, vari apparati di comunicazione) predica tutto questo tacitamente, ipocritamente, 24 ore su 24 e non c'è quasi contraltare anche perché scuola e università sono largamente inquinate dal pregiudizio secondo cui l'unico peccato è il non fare e tutto quello che è tecnicamente possibile può essere fatto senza remore.

Non c'è dunque da sorprendersi se i ragazzini più deboli (cui non sono stati additati incisivamente valori autentici e autenticati dalla persona di chi li indica) sono catturati da questa forma infame di ideologia, studiano le cose solo in funzione propria e compiono piccole e grandi violazioni dell'ordine delle strutture relazionali.

Millenni di pedagogia occidentale insegnano invece che non c'è convivenza senza coscienza, che il vivere insieme è essenzialmente dato dall'incontro di coscienze che danno luogo a relazioni, intersoggettività; che costituiscono orizzonti storici di valore.

L'ambiente d'inizio secolo è per una parte notevole un "cattivo maestro" di coscienza civile. Intendo per coscienza civile del ragazzo l'atto incerto e oscillante ma sempre in qualche modo originario e intenzionale dell'avvicinarsi e del prender le distanze da se stessi e dalle cose per guadagnare un razionale (relativamente stabile, coerente, esplicativo dei fenomeni, produttivo di atti) sentimento di sé e un inserimento intellettualmente ed eticamente autonomo nel tessuto generale delle relazioni.

La coscienza civile costituente si ritrova nell'amo ergo cogito, nel pensiero-in-tensione-verso, in un atto immediatamente donativo di posizione (relativa) nel campo relazionale e di senso; e fonte di significati. La coscienza volgerà in conoscenza e pratica civile con il prender lucidamente e razionalmente (secondo l'architettura dei costumi e dei saperi) parte a un mondo che viene pensato –pur nella progressiva consapevolezza delle lenti di lettura– come originalmente offerentesi.

Nonostante tutte le relativizzazioni improprie (vedi § 6), coscienza dell'essere inseriti in una struttura di civiltà è l'avvertire sempre e comunque entro le linee di una tradizione culturale il legame necessario del vivente con il vissuto altrui, entro un atteggiamento percepito più sensatamente, alla luce di una **ragione in relazione** che l'azione pedagogica indirizza a essere sempre più forte e libera-di.

La coscienza introduce la conoscenza dell'ethos sociale: si fa trascendentale quando perviene attraverso se stessa a un sentimento intersoggettivo della distinzione, delle correnti valoriali, della relazione e del **limite**. Avvia alla conoscenza etica quando, consapevole dell'esser-ci, fuoriesce intenzionalmente dal non-conscio attraverso atti di tensione profonda all'oltre.

La coscienza apre alla conoscenza profonda dei valori della propria civiltà e del più universale possibile orizzonte dei costumi quando trattiene il soggetto dal non perdersi nell'attualità dominata decentrandosi dall'autenticità del sé fino a perderne nozione; quando lo fa riflettere sugli atti, assumere consapevolmente nuove disposizioni, sapere ulteriormente di sé, autoeducarsi attraversando plurali campi di esperienza di vita civile.

La scuola e parte dell'università¹ e delle chiese fanno quel che possono e in molti casi anche di più ma le forze della reificazione -quelle che disperdendo la costellazione di valori su cui si regge la vita civile e riducono l'uomo a cosa- appaiono preponderanti; a breve e medio termine gli episodi scolastici della distorsione dello sviluppo della coscienza e dell'anomia (mancanza di norme sentite) sono forse destinati a estendersi, anche per effetto della crisi di molte famiglie, totalmente assorbite dal lavoro o angosciate dalla sua precarietà o sofferenti per la sua mancanza, e delle risorse relativamente minori di cui la scuola dispone. Ma non possiamo rassegnarci.

4. La formazione etico-politica nell'età dei signori della tecnica

L'ossequio ipocrita dei disonesti ai valori è nel nostro tempo contrappuntato da una sorta di "pudore della morale" e dei "valori" da parte di molte persone oneste; ciò li porta non di rado ad espungerli dalla rappresentazione pedagogica.

Il controllo sistemico delle costituzioni² di valore deve accompagnarsi dunque a un forte declino della moralità ovvero dell'intima adesione delle persone ai valori dichiarati. Cambia il **sentimento dei valori**. L'adesione sentita ai valori del predicante è di solito inversamente proporzionale alla potenza imbonitiva

¹ Esiste ormai una questione dell'Intero particolarmente grave per l'Università, vista la difficoltà di questa antica e nobile istituzione di essere ancora luogo universale in quanto davvero aperto al contributo di tutti e dunque legittimato a indirizzare i saperi versus unum. L'università italiana (ma è così un po' ovunque, e in U.S.A. anche peggio) contratta dalle coazioni ad agire proprie dell'epoca e incapace di epochè, mi sembra non riuscire più a dare ai giovani quelle larghe indicazioni di senso, quelle fondazioni, quelle aperture indeterminate che ebbi la fortuna di vedermi porgere quarant'anni fa, quando studiavo a Urbino. Studente di Pedagogia, ne uscii senza saper fare nulla di particolare, senza aver appreso le tecniche dell'insegnamento ma avendo ricevuto le chiavi di ogni sapere possibile.

Oggi l'università dà strumenti e competenze specifiche, non la **capacità indeterminata di conoscere**. Manca di passato e di futuro, non orienta la navigazione del giovane nella complessità del mondo, non dona **fondazioni generali** per la costruzione del personale edificio di conoscenza; pare essere immersa totalmente non nel mondo-della-vita ma nel mondo delle ideologie inesplorate e delle tecniche temporaneamente in uso. Il problema dell'università è nel non saper più tracciare grandi sintesi della conoscenza, nel non saper offrire **visioni non contingenti dell'Intero** o almeno di ampi settori della conoscenza, perdendosi invece nel tentare di dar luogo a mere competenze e nel fabbricare improbabili profili professionali che saranno superati appena lo studente avrà finito il corso degli studi.

² Poiché non si ha direttamente accesso al mondo ma alla coscienza dello stesso, dobbiamo costruire un'immagine di collegamento stabile tra questa e il complesso dei fenomeni. Senza una costituzione del mondo "a convergere" dal soggetto e dalla sua cultura c'è solo psicologismo o enciclopedismo.

La scuola deve mettere in moto il pensiero nel senso di pro-muovere l'autocostruzione delle strutture ideali del mondo (le uniche cui si possa avere accesso diretto) verso cui si è in-tesi a partire dalla coscienza soggettiva del trascendentale del mondo intenzionato. La **costituzione** è uno statuto di tipo proiettivo; è anche e soprattutto un'esperienza di indagine in quanto pone continuamente nuove questioni.

Le discipline, memoria dell'umanità riferita a una varietà di regioni ontologiche, tradizioni interpretative, sono la versione debolmente sedimentata, scolastica della costituzione trascendentale. Per conservare questo carattere devono essere aperte ai soggetti e al fluire degli eventi, gettarsi nel mondo, scoprire di non essere solo strumenti per intendere e governare la realtà ma anche la realtà stessa nei termini della sua storica accessibilità.

della cattedra da cui sono proclamati ma anche il “poveraccio” è divenuto cinico e ormai è solito agire in modo che il criterio della propria azione non sia quello che egli si augura come criterio di condotta degli altri verso di lui. Non solo il ricco ma anche il poveraccio agisce in modo di trattare l’umanità, in se stesso come negli altri, sempre come mezzo e quasi mai come fine (ulteriore capovolgimento della morale kantiana). Anche il poveraccio non ha di solito principi ma scopi coincidenti con gli effetti concreti del suo agire. Al “tu devi” kantiano è succeduto l’imperativo categorico del “tu puoi e tutto quello che è in tuo potere fare, puoi farlo senza alcuna remora”. Non fosse per i limiti fisici all’espansione dell’io, questo in molti casi cancellerebbe l’universo intero per estendere solo di qualche metro il proprio dominio. Anche questa non è una novità, ma la potenza della tecnica rende questa cupidigia assai più devastante.

La rappresentazione dell’essere adulto e il proiettarsi verso l’adulità di molti ragazzi sono oggi contraddittoriamente nutrite dall’ideologia del successo a qualsiasi costo come da quella - tradizionale, indebolita ma tuttora sussistente- della vita come vicenda ordinata a valori permanenti, esperienza al limite indifferente al riconoscimento mondano.

5. Etica e morale

Ma l’educatore -ci ha insegnato Enzo Paci- è nell’epoca ma non vi appartiene; configura una visione etica -come ci invitò Kant- cercando di dar forma e attualità a principi e non inseguendo risultati. Intendo per etica il complesso delle tensioni all’autoadempimento della società e per morale la ricerca e l’adempimento di principi che intenzionino intersoggettualmente la vita delle persone in modo che ciascuno sia quel che sente di dover essere, là ove il dover essere collima anche se non coincide con quello degli ideali della comunità di appartenenza. Una costituzione di valore, una dichiarazione di principio (Hegel, Fenomenologia dello spirito, 1806) esprimono il punto di sintesi, la provvisoria conclusione di una dialettica tra entità e concettualizzazioni anche contrarie.

Un valore nella storia è per divenire; nel momento in cui raggiunge lo stato compiuto (ma può impiegare millenni), non è più, è divenuto altro. Ma la direzione evolutiva dei valori è nel loro stagliarsi nell’ora dello splendore e soccombere poi all’orizzonte, ma non prima di aver fornito luce alle generazioni di persone che si succedono sulla terra.

“Valore” e “volontà” hanno una radice comune che significa tensione a.... C’è volontà autentica quando c’è adesione non individuale ma personale (di un soggetto in relazione con...) a una gamma di valori. Senza una qualche fondata idea di valore non c’è neppure autentica volontà ma soggezione all’anonima, insaziabile volontà di potenza del sistema plutocratico³.

6. Relatività contro relativismo nichilistico

I rischi di alienazione come distrazione da relazioni autentiche e dunque da ogni valida prospettiva sui valori di fondo della convivenza civile per dedicarsi tutti a necessità materiali e fatuità, (con annessi

³ Con l’età tardomoderna mutano le attrazioni valoriali dell’uomo e il valore degli effetti del suo agire prevale sui principi e sullo stesso valore del suo essere: impera l’ideologia del risultato verificabile la cui misura è data dal denaro. Plutone è stato tolto dagli inferi e portato in collina, da dove domina il mondo.

Accanto al classico sapere testuale, si è formato un codice di desiderabilità virtuale, che trova la sua fondazione nell’osservazione/fruizione diretta di quanto compare sullo schermo dei tubi catodici e nell’assorbimento dei prodotti offerti dal Mercato (agli occhi dei più è forse questo -il Mercato Unico Mondiale- il nuovo vero Oriente). Il giovane che ammazza i genitori per prendere i loro soldi esprime estremisticamente ma con coerenza assoluta il valore cardinale dell’Età della Borsa. È il vero eroe dell’ideologia del sistema informativo globale.

Ma è un eroe disperso e disperdente. Dispersione è l’abbandono o l’abbandonarsi dei soggetti personali, istituzionali o fisici a una apparentemente propria gravità individuale che è invece **aliena** e alienante; una gravità insensata, senza coscienza delle relazioni che comunque nel profondo li costituiscono, seppur tanto debolmente da far ritenere scomparsa ogni relazione autentica.

mancanza di volontà e coraggio nel pensare e nell'agire, disinteresse ai valori, carenza di motivazioni di fondo, solitudine affettiva, intellettuale e fisica, integrazione gregaria) appaiono fortissimi nella società odierna, anche perché "pompati" in immense quantità dal sistema informativo globale; e non solo per i soggetti minori o stranieri. Nella scuola, oltre alla disaffezione/demotivazione/disagio, dispersione degli alunni, c'è anche -in non rari casi che tuttavia fanno ombra ai maggioritari comportamenti virtuosi- quella dei genitori, degli insegnanti, dei dirigenti, degli ispettori e dirigenti amministrativi nonché dell'alta dirigenza.

Ogni tipo di convivenza civile come atto di configurazione di un soggetto individuale o collettivo dipende dal soggetto attore e autore, dalla particolare conformazione della sua struttura categoriale generale e disciplinare; è inerente (e deve guadagnare inerenza) rispetto a ciò di cui tratta; è influita dal campo e dal tempo in cui il soggetto e l'argomento della sua ricerca sono inseriti. Quando gli innumerevoli atti di convivenza (o di estraniamento) si addensano e si stabilizzano l'interna dinamica di relatività non vien meno ma semplicemente si articola storicamente e si complessifica.

Il valore di un atto è quello che si stabilisce nel mondo-della-vita, inteso come il campo dei fenomeni che si estende fra il soggetto e il suo orizzonte; si consolida nella relazione con la comunità; anche se in seguito non verrà più condiviso, il suo valore permane come testimonianza di una configurazione generale o regionale del mondo che fondò validamente l'esistere.

Esplicitare che un concetto o un comportamento è analizzato e gestito da un certo punto di vista, che questo punto di vista appartiene a qualcuno che ha una storia e un volto (che si volge a), denunciare il contesto in cui avviene l'atto non è togliere valore ma attribuirgliene. Il valore non si rivela e si forma solo nel gesto di dono, è anche nell'atto di ricevimento.

Additare la relatività come indicazione di coordinate del campo relazionale non è anche qui insegnare che nulla abbia valore se non di autoaffermazione del suo detentore. Direi che sia proprio l'individuazione delle coordinate di relatività a fornire un qualche appoggio alla veritatività dell'atto educativo e delle sue sedimentazioni storiche. Relativamente a un soggetto, a un argomento, a una cultura e a un contesto, l'indagine fenomenologica può pervenire al maggior valore di verità onestamente configurabile nelle attuali contingenze dell'educare. Porre i giovani di fronte al cruciale (incontro, estraniamento, dramma, gioia) problema del configurarsi delle relazioni entro l'orizzonte del mondo della vita è possibile premessa all'introdurre al vivere felici secondo civiltà. È invitare a convito, a vita con.....

7. Dispiegarsi in forma propria nel mondo-della-vita

Si parla di solito di mondo-della-vita al singolare, come se il concetto potesse contenere e ridurre ad un unicum tutte le sue forme incontrabili. Siamo in un mondo che è una sedimentazione e una espansione, una implosione e una esplosione, un continuo finire e rinascere di mondi: mondo naturale, spirituale, virtuale etc. Tutti compresi entro un qualche orizzonte ma non vi è un orizzonte degli orizzonti e il centro è plurale e variabile. Una pedagogia del convivere non può non far riferimento e orientare a quanto di questo conflittuale consorzio di mondi è indicabile come mondo-della-vita.

Questo non è (soltanto ?) un cosmo, cioè una unità ideale generata dal pensiero; è additabile come l'orizzonte del vissuto, la grande parentesi che contiene la sostanza e la cifra di tutte le nostre percezioni, di tutti i passaggi entro di esso. È l'Intero, il mondo vivente nella sua complessità, nella sua originaria infinita ricchezza. Non è il videogame anche se il videogame ne è frammento, pezzo staccato, scheggia dispersa e disperdente che può determinare aintenzionalità.

A questo mondo della vita dobbiamo prestare e insegnare a prestare attenzione (continuum di atti)

pura, possibilmente libera da pre-concetti che allontanino dalla sua pur lontanissima "realtà originaria". Husserl individua il MDV nel "il mondo che si dà realmente nella percezione, esperito ed esperibile" dove l'espressione "realmente" non ha nulla di metafisico ma significa solo "presente" entro l'orizzonte degli eventi con cui abbiamo relazioni producenti percezione. È il mondo cui ci troviamo di fronte in quanto insieme di tutte le "realtà" (accesso frazionario), evidenti e inevidenti che siano. È il mondo come datum (dato a), linea di confine che racchiude la materia in-definibile ma in parte additabile e raccontabile di tutte le intuizioni e di tutte le fantasie pre-comprensive e pre-costitutive. È un mondo grande e da soli ci si disperde di sicuro; ma senza valori di collegamento alle trame dello spirito ci si può disperdere (smarrire radici e intenzionalità autentiche) anche vivendo con altri.

È infatti anche idea psicologicamente necessaria di un mondo pre-liminare: il mondo di prima della soglia dell'esperienza evoluta e valorialmente matura, di prima di ogni forma di sapere disciplinare, di ogni quadro della realtà elaborato dalle scienze. Altrimenti non sarebbe "dato" ad alcuno: non aprirebbe mai spazio all'area in cui hanno inizio e luogo le operazioni relazionali e cognitive.

Le varie discipline ne disegneranno un quadro con le proprie categorie, i propri nessi, le proprie funzioni, lo interpreteranno e interpretandolo lo renderanno altro, ne faranno un novum (Mancini). Ma è essenziale che l'educazione, pur evocando un altro mondo, rispetti e anzi porti a evidenza quello originario, che gli universi di n.mo ordine siano gravitanti intorno al primo, siano percepiti dai giovani come evoluzione di questo. Altrimenti si sentiranno negati e si allontaneranno da noi, si ribelleranno.

Abbiamo tutti bisogno di pensare che il mondo-della-vita abbia avuto inizio prima e permanga tale oltre di tale disegno, sia ancor originalmente offerto all'esser vissuto da noi; che non sia solo dato da noi ma dato a noi. Perché ogni disciplina interpreta secondo proprie categorie, nella propria tradizione e struttura teoretica ma fa riferimento a qualcosa che non è riducibile alla disciplina stessa. O almeno così abbiamo bisogno di pensare.

Il mondo-della-vita civile è pre-liminare e post-liminare anche in quanto conserva sempre un fondo di resistenza all'analisi, non è oggetto del tutto esplicitabile e delimitabile di scomposizione nei suoi elementi costitutivi secondo un disegno pre-ordinato al mondo-della-vita stesso. Permanendo in larga parte ipercomplesso e inesplicitato, non si può programmare l'evoluzione dell'inserimento del ragazzo; **i gesti educativi essenziali (introduttivi, intenzionanti, generativi) sono allora l'invito e l'attesa.**

È un mondo che si esperisce, ma non è riproducibile secondo articolati altri dal mondo stesso; infatti le discipline che addensano la conoscenze sono **interne, METAMONDI storicamente sedimentati nella storia della nostra civiltà. L'originario percepibile dalla nostra contingenza non è il primitivo, l'inizio, ma il profumo (o il puzzo) attuale dell'aria.**

La turris eburnea in cui si potrebbe aver voglia di andar a stare potrà essere altissima, dar l'impressione di far vedere il mondo dall'altrove; ma poggia sul mondo, vi sta, se ne respira l'atmosfera. La rappresentazione e l'esperienza attiva del mondo-della-vita avvengono nella vita, **sono** vita, sono storia (vita dalle origini).

Il mondo-della-vita civile non è rappresentabile (tantomeno dominabile, per fortuna) nella sua interezza: possiamo prender coscienza di esso come di un orizzonte entro cui noi ci muoviamo con relativa consapevolezza delle relazioni di campo. Dove prender coscienza non è operazione passiva ma costitutiva (ri-creatrice?) dello stesso mondo. È il limite che contiene la nostra vita e l'attività pedagogica esprime questo limite ma vi traduce in gioco ogni movimento originario possibile che abbia memoria e si distenda intenzionalmente, verso il non-io, l'oltre; non mondi estinti (della morte non c'è esperienza) ma mondi altri.

Possiamo parlare di MDV solo al plurale.

8. L'orientamento. Tracce nella storia.....

L'orientamento ai valori -quel gesto pedagogico che illumina la vita, quando non la rabbuia- accoglie nella sua declinazione filosofico-pedagogica due nuclei ideali, entrambi condensati nel verbo latino orior: l'idea di Oriente e l'idea di nascita.

Negli orizzonti culturali indoeuropei è a Oriente che si guarda. Per gli orientali l'occidente –almeno sul piano culturale- non è quel che l'oriente è per noi: è il punto in cui il sole va a riposarsi e morire. È il regno del tramonto e della notte, a meno che non si sia mussulmani e si abiti a est della Mecca.

Nel pensiero greco la dispersione è quella del molteplice dall'Uno, che il filosofo tenta di recuperare attraverso la ricerca del Principio³. Nell'intera tradizione occidentale di origine classica –che poi trova il suo punto più alto incontrandosi con la visione ebraico-cristiana- la prima dispersione è quella dell'uomo da se stesso; poi quella dell'universo da Dio, la terza quella dell'uomo dal paradiso terrestre conclusa con la conciliazione attraverso il sacrificio del Cristo.

La geografia culturale europea dei valori –magnificamente configurata nella riforma scolastica del 1923- è dunque asimmetricamente sospesa tra l'alba dell'Oriente e il mai finito tramonto dell'Occidente (Spengler); Oriente è luogo metaforico ove tralucono i valori emergenti, i punti cui conviene indirizzarsi; a Occidente i processi di materializzazione degli stessi, il loro declinare, la loro fine. Un valore è per essere; nel momento in cui raggiunge lo stato, non è più. Ma poiché il sole va verso occidente la direzione evolutiva delle culture e dei relativi valori è nel loro stagliarsi nell'ora dello splendore e soccombere poi all'orizzonte della storia, ma non prima di aver fornito luce alle generazioni di persone che si succedono sulla terra.

9. Necessità di indicazioni di senso

Da millenni, la funzione di orientamento della scuola fa incontrare la capacità di conferimento di senso propria del singolo soggetto come delle tradizioni culturali e delle discipline. La scuola avvia la persona all'incontro con il mondo-della-vita nella sua pienezza; lo fa attraverso il dono che il buon maestro fa di se stesso, le relazioni tra compagni e l'istruzione nelle discipline. Queste ultime sono la traccia per i passi ulteriori lasciata dalle generazioni trascorse, il sofferto cammino in altri mondi della vita che deve essere continuato, le tradizioni degli atti ideali.

Essenziale rimane –come ci addita da oltre un secolo Giovanni Gentile- la funzione del Maestro, soggetto educante, colui che non viene dall'Oriente ma lo ricerca anche lui; che non porta all'oriente, ma lo indica; egli è cultura vivente, pensiero in atto, raggio che viene da molto lontano nel tempo e rinvia “per radi cenni” a orizzonti che possono essere pensati ma non descritti in modo preciso e analitico. Le rotte dell'orientamento pedagogico non prevedono mappe precise e ben definite, ma doti di memoria, fantasia e intuizione in chi guida la navigazione.

Non sappiamo fino a che punto l'incremento con mezzi tecnici della pressione del sistema informativo globale permetterà alla scuola di conservare due ottiche essenziali: una visione sufficientemente autonoma rispetto all'epoca e la facoltà di uno sguardo critico sulla cultura dei mass media. E di continuare a fornire indicazioni di senso credibili. Anche se ciascuno di noi nasce forse già atteso da un destino, dobbiamo comportarci come se in gran parte questo dipendesse da noi, Aiutando il ragazzo o il collega a ridisegnare l'orizzonte delle sue relazioni e delle sue attese.

Il divenire del soggetto è eminentemente pro-tensionale; accade -augurabilmente secondo intenzionalità- più ad fines che propter causas. E il futuro agisce sul presente forse più del passato.

10. Orientare l'intenzionarsi della coscienza civile

Si dovrà tentare comunque una riproposizione non moralistica dell'etica e una indicazione "pura" (di principio, non strumentale) dei valori come fondazioni di una qualità relazionale dell'esistenza centrata sulle persone. Vi sono due tipi di moralismo: quello semplicemente inefficace e quello semplicemente disonesto. Quest'ultimo è devastante e pregiudica ogni possibilità di convivenza civile autentica.

Anche se tutte le epoche sono state contrassegnate da una pluralità delle direzioni etiche di senso presenti nella cultura e nella società, **la stagione che attraversiamo appare particolarmente contraddittoria nelle indicazioni fondanti la proiezione del soggetto verso la vita.** Le intenzionalità di fondo sono legate al problema dei valori **aventi dignità culturale** e dell'interna configurazione delle costellazioni assiologiche. Ci sono valori riconosciuti e che non hanno dignità culturale (furbizia, mancanza di scrupoli, seduttività, grinta...) e altri che hanno dignità culturale ma non riconoscimento pratico (onestà, trasparenza, bontà d'animo...). La discrepanza che il soggetto in formazione percepisce tra valori dichiarati e non riconosciuti crea in esso disagio e predispone all'anomia, all'indifferenza morale, alla neutralità etica ovvero fa mancare le basi della **convivenza secondo civiltà.**

Peraltro, il capovolgimento dell'etica cristiana ma anche kantiana dell'intenzione come criterio di validità (apprezzamento secondo un profilo di valore) non poteva essere più completo. L'a-posteriori, ciò che è l'effetto, in quanto e se fa comodo, è indicato come attuazione del dover essere, una sorta di "Dio lo vuole" laddove dio coincide con l'io di chi ha la forza e la capacità di deterrenza per decidere. Il principio non è più principio in quanto è assunto a posteriori e la contingenza diviene elemento portante di tale concetto dal nome abusato. Specie quando i valori sono branditi da governi poco credibili sul piano etico-politico

Questi rischi vanno evitati. L'analisi trascendentale ci ha mostrato nella tradizione idealistica e in fenomenologia come il soggetto armonicamente relazionato tenda, attraverso il suo "essere-corpo" e il suo "essere lingua", a costituire il "mondo della vita", ovvero a progettarsi nel mondo entro sensate e significative strutture di relazione. Pro-gettarsi dunque (e progettare l'educazione alla convivenza e alla convivialità) come immergersi nel flusso aperto all'esperienza piena della soggettività e all'attraversamento del campo esistenziale nell'intersoggettività.

L'orientamento pedagogico dell'intenzionalità di vita civile potrebbe così esprimersi.

- Cogliere, analizzare e dialettizzare la deintenzionalizzazione dell'esistere pedagogico del docente in atto nelle scuole negli ultimi vent'anni per effetto di modelli progettuali prescrittivi e di tecniche di valutazione oggettivistiche (leggi docimologismi tipo INVALSI o PISA);

- Coltivare in se stessi e nei giovani l'epoché difensiva: non subire le correnti protointenzionali del **mondo-cosa** e soprattutto del mondo alieno degli apparati di massa direttamente, senza la protezione assicurata da operazioni intellettuali ed emotive di parentesizzazione (intenzionalità di difesa da masse informative sistemiche). Senza ciò la persona potrebbe non giungere mai a un **mondo proprio** armonicamente relazionato con quelli altrui.

- Ri-trovamento del punto di vista trascendentale: guardare e progettare la vita civile non dal punto di vista del soggetto-altro (impossibile) e nemmeno dal solo punto di vista personale e/o della società (sarebbe alienante) ma secondo lo stato della relazionalità complessiva che il soggetto, confortato dall'amicizia del maestro e dei condiscipoli, può instaurare con gli elementi del suo campo di esperienze.

- Ritrovare il nucleo della propria tensione originaria verso la vita sociale (l'uomo naturaliter sociale) e con essa muovere verso un suo trascendimento autentico, ovvero radicato nel soggetto e nella storia che lo (ci) attraversa e mosso verso una direzione di senso accettabile dalle componenti oneste del consorzio civile;

- Lasciare che le intenzioni altrui abbiano corso etico nei loro abitatori e ciascuno possa liberamente -

ma non da solo- trovare nel dialogo e nel confronto con l'altro (intersoggettività) qualcuno dei transitori profili d' identità e di relazione che lo attendono.

11. Approdo: prolegomeni a una educazione alla convivenza civile

Fondazione ampia e profonda - Un' azione pedagogica di orientamento etico e morale alla convivenza civile deve trovare nell'Intero della cultura una fondazione doppiamente plurale: plurale nel tempo (tutte le stagioni dello spirito) e plurale nello spazio (tutte le culture innervate dal ceppo linguistico indoeuropeo, ma con apertura a tutte le altre).

La funzione di orientamento della scuola a valori cui la cultura del continente europeo conferisce dignità condensa la capacità di conferimento di senso propria del singolo soggetto come delle tradizioni di appartenenza.

La cultura intera come grande traccia - Ogni tipo di sapere ha rilevanza etica, è la traccia per i passi ulteriori lasciata dalle generazioni trascorse, il sofferto cammino che deve essere continuato per un convivere secondo le indicazioni perenni della civiltà occidentale. Ogni disciplina scolastica, nel rispetto del mondo della vita, porta avanti le tradizioni degli atti ideali che hanno costituito il mondo da caos in cosmo, ordinando l'universo dei fenomeni dell'abitare umano.

Piccole tracce -L'orientamento alla convivenza civile non può essere progetto funzionalistico, preciso e predeterminato, ma traccia mostrata del cammino delle generazioni e cenno -appassionato ma aperto alla dialettica- sulle molteplici direzioni possibili. Una traccia, non un binario, una piccola via, non un'autostrada.

Il buon pastore, errante - Essenziale rimane la funzione del soggetto educante, colui che non viene dal Bene ma lo ricerca anche lui; che non porta al Giusto, ma lo indica; egli è -al meglio e con tutti i suoi peccati- etica in atto, corpo vivente della civiltà; è raggio che viene da molto lontano nel tempo e rinvia a orizzonti di valore che possono essere pensati ma non descritti in modo preciso e analitico. È vitale che il docente ami lo studio delle radici della convivenza civile e i suoi interlocutori. Può non bastare ma è essenziale per ricostruire l'universo intenzionale degli alunni

La missione del maestro porta a offrire ai discepoli un aiuto per non perdersi nella **coesistenza incivile**, nella valuta, nel non-valore spesso egemone all'esterno della scuola. O se ci si è già perduti a rientrare. Non nel "pensiero del gregge," ma in se stesso, secondo la tradizione dell'Occidente.

Il Peccato - Si può avviare una discussione sulla categoria culturale del peccato. Il peccato antico era violazione delle tavole; nel postmoderno va visto prevalentemente come violenza sulle attese create. È soprattutto peccato di delusione.

Disagio - Il disagio non è qualcosa che vada ridotto solo riadattando il soggetto all'ambiente; vanno invece sviluppate nell'ambiente idee amiche del soggetto.

Il ragazzo in disagio, distratto, svogliato o a rischio di dispersione da se stesso (o l'insegnante, il dirigente, l'ispettore in tali condizioni) non va analizzato positivisticamente come addensamento deterministico di effetti dovuto a cause ben precise. C'è chi nasce già effettivamente disassato rispetto al proprio baricentro intenzionale, chi si disperde anche nell'ambiente più favorevole e chi è ben presente a se stesso e al mondo pur avendo attraversato le situazioni più difficili.

Integrazione e distanza dall'ambiente assiologico - È importante che la scuola detenga e manifesti un quadro (pluralistico) di idee, offra prospettive di valore, indicazioni di senso, esempi di amore per lo studio e la persona umana che si troverà a convivere con altri entro possibili conflitti personali e culturali. Dobbiamo dimettere il culto tardomoderno dei risultati a qualsiasi costo etico, non disperderci dietro gli obiettivi, avere e offrire una gamma di fini che muova i nostri giorni per poter arricchire di senso i giorni altrui.

Mirare lontano

Rileggere nella Bibbia il libro di Abacuc e non lasciarsi corrompere dallo spettacolo della disonestà e della prepotenza vincenti

- Lasciar distendere indefinitamente lo sguardo fino all'orizzonte e lasciar pensare all'oltre.

- Volgere l'attività scolastica non al conseguimento di obiettivi "corti", poco persistenti, circoscritti, immediati ma promuovere l'avvicinamento ad un fine coindividuato nell'intersezione delle prospettive a lungo termine di un civile convivere che abbia eticamente valore.

- Far crescere la speranza anche nel tempo del declino e delle aspettative decrescenti sulla qualità della vita: dire ai giovani che sarà dura, ma che ce la possono fare e bene senza violare l'etica.

Sitografia

www.toysnjoys.com/xbox.html - www.playstation.com/ - www.microsoft.com/xbox/

Bibliografia

- AA.VV., *L'educazione morale nella società attuale*. Atti del 29° Convegno di Scholé, La Scuola ed. 1991
- Bertoldi F., *Critica della certezza pedagogica*, Armando, 1988
- Bertolini P., *Ad armi pari*, UTET, Torino, 2005
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico* (1988) La Nuova Italia, 1990, 2^a
- Bertolini-Caronia, *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze, 1993
- Bibbia, *Primo libro dei Maccabei*, Libro di Abacuc
- Boselli G., Caddy J., Giusti M., Mortari L., Pazzaglia L. in *Senso della politica e fatica di pensare* a cura di Antonio Erbetta, CLUEB Bologna, 2003
- Boselli G., *Postprogrammazione* (1991) Firenze, La Nuova Italia, 1998, 2^a
- Boselli-Serio (a cura di), *Fondazioni culturali nelle riforme scolastiche*, Armando Roma, 2005
- Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri Milano, 1992
- Filograsso N., *I dilemmi dell'educazione nella società acentrica*, Quattroventi Urbino, 1997
- Gentile G., *Genesi e struttura della società* (1944) Mondadori, Milano, 1954
- Hartmann N., *Etica. Assiologia dei costumi* (1926) Guida, Napoli, 1970
- Hegel G.G.F., *Lineamenti di filosofia del diritto* (1820) Laterza Bari, 1954
- Jonas H., *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 1990
- Kant I., *Critica della ragion pratica* (1788) Laterza Bari, 1968
- Melucci A. (a cura di), *Professione docente*, Fara, Rimini, 2005
- Nietzsche F., *Al di là del bene e del male* (1886) Mursia, Milano, 1970
- Pomi M., *Gli stupori di ego*, Il Segnalibro Torino, 1997
- Scheler M., *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori* (1916) Bocca, Milano, 1944
- Scheler Max, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori. Nuovo tentativo di fondazione di un personalismo etico* San Paolo edizioni, Roma 1996
- Scheler Max, *La posizione dell'uomo nel cosmo* (1928) F. Angeli, Milano 2000
- Stein Edith, *Il problema dell'empatia* (1917) Franco Angeli, Milano 1986

La “Costituente” di classe

Pier Giuseppe Ellerani

Presentiamo un progetto didattico per il secondo biennio della scuola primaria, inerente l'educazione all'affettività, che si prefigge di condurre gli alunni al raggiungimento dei seguenti obiettivi specifici:

- elaborare e scrivere il regolamento di classe.
- indagare le ragioni sottese a punti di vista diversi dal proprio.
- manifestare il proprio punto di vista e le esigenze personali in forme corrette e argomentate.

Risulterà necessario disporre del sotto elencato materiale didattico: cartelloni da scenario, pennarelli colorati, cartoncini, forbici, colla, nastro adesivo, puntine, testo facilitato della Costituzione Italiana fino a parte prima – titolo I, art.28, fogli bianchi.

La **finalità** del progetto è quella di utilizzare un tempo per la costruzione di un regolamento di classe condiviso, argomentato e accettato, attraverso varie fasi che simulano il lavoro di una Costituente. Il risultato finale pone in evidenza come sia necessario affrontare e superare diversi passaggi, prima che si possa ritenere “propria” una regola. Il lavoro espone quindi all'espressione di propri punti di vista, al rischio della loro discordanza con la maggioranza, all'attenzione di questa verso l'integrazione di idee minoritarie, all'argomentare punti di vista anche sapendoli minoritari, alla critica delle idee e dei principi nel rispetto di ogni persona, incluse quelle di culture diverse dalla propria. Il lavoro per piccoli gruppi aiuta a costruire il contesto di “controversia cognitiva”, di opposti che si confrontano comprendendo il punto di vista dell'altro per assimilarlo e non giudicarlo in modo dogmatico.

Fase introduttiva: i principi

Suddividendo la classe in piccoli gruppi cooperativi di massimo quattro alunni, uniti casualmente, l'insegnante consegna i fogli facilitati della Costituzione e un elenco di domande introduttive come “Perché quanto è scritto nella Costituzione vale per tutti noi?”, “Gli articoli scritti hanno tutti la stessa importanza?”, “Che cosa sceglieresti per la nostra classe?”. Ogni componente il gruppo può studiare individualmente o in coppia alcuni articoli, trovare risposta alle domande e successivamente confrontarsi all'interno del proprio gruppo. A conclusione, ogni gruppo stila un elenco di idee guida ai quali ispirarsi per costruire la Costituzione di classe. L'insegnante pone attenzione a categorizzare i principi che, raccolti tutti insieme, saranno una guida per la fase successiva.

Fase costituente

Formando i gruppi nuovamente, questa volta uniti dall'interesse verso una categoria di idee guida, viene assegnato il compito ad ogni piccolo gruppo di predisporre le regole attraverso le quali spiegare il principio. Ogni gruppo si prepara al dibattito pubblico delle proprie regole, realizzando alla fine un testo introduttivo per l'intervento del proprio portavoce alla costituente.

La fase del dibattito, è preceduta dalla lettura del portavoce, dopo la quale ogni altro gruppo predisponde delle controrelazioni e controargomentazioni. Nel frattempo il gruppo proponente si prepara a sostenere il dibattito. A conclusione, ogni gruppo raccoglie le argomentazioni degli altri e le rielabora, pervenendo ad un nuovo elenco di regole e di testo introduttivo che motiva le integrazioni.

L'insegnante raccoglie tutti i testi nuovi e predispose la prima bozza completa delle regole dopo il primo dibattito. Il testo sarà oggetto di lavoro per la revisione ed accettazione finale di ogni piccolo gruppo, che redigerà un nuovo documento suddiviso in due parti: regole accettate e regole da modificare. Solo su queste ultime avverrà il secondo dibattito, analogo al primo. Solo in terza lettura le regole, se risulteranno ancora non condivise, saranno messe ai voti.

Fase deliberante

In questa fase viene assegnato ad ogni gruppo un numero equo di articoli – non tra i propri prodotti – ai quali i membri del gruppo dovranno assegnare corrispondenti sanzioni in caso di violazione. Il lavoro viene svolto in coppie nel gruppo, che solo alla fine discuterà insieme e trascriverà il risultato in un cartellone e successivamente in file di word. I prodotti vengono dibattuti come nella fase costituente.

A conclusione della fase deliberante, viene approvata la costituzione della classe formata dalle regole e dalle sanzioni.

Fase di riflessione e revisione

Dapprima individualmente e poi in forma assembleare, gli alunni vengono invitati a riflettere “in che cosa la costituzione mi piace”.

Fase di valutazione

A conclusione viene assegnato un tema argomentativo sui valori della partecipazione democratica a scelta tra:

- Immagina di essere un giornalista che opera per il più importante quotidiano della tua città. Ti viene assegnato dal tuo direttore per la pubblicazione in prima pagina la realizzazione del seguente pezzo: “scegli un articolo della Costituzione italiana e commentalo. Indica in che cosa lo condividi, perché è importante per te e come vorresti venisse attuato intorno a te”.

- Immagina di essere uno scrittore che ha partecipato a tutti i lavori della Costituente di classe. Hai l'idea di descrivere il lavoro sulla carta costituzionale di classe che hai visto elaborare, per raccontare le nostre memorie. A conclusione esprimi le tue riflessioni sull'attività svolta.

La revisione dell'attività avviene con le seguenti domande attraverso una struttura cooperativa simultanea:

- a) Che cosa ho imparato da questa attività;
- b) Come ho rispettato gli altri;
- c) In quali situazioni di vita quotidiana o lavorativa potrò riapplicare quanto realizzato in classe.

Prove di... partecipazione

Ilde Castellari

Ogni anno, a partire dal 1997, l'Amministrazione Comunale di San Lazzaro di Savena (Bologna) propone agli alunni delle classi quarte e quinte delle scuole primarie e a quelli delle classi prime, seconde e terze delle secondarie di primo grado presenti nel territorio un'esperienza di cittadinanza partecipata, denominata "Consiglio Comunale Ragazzi" (CCR).

Il CCR è composto solo di ragazzi (un rappresentante per ognuna delle classi sopra citate), affiancati da un operatore del Comune con funzioni di referente.

Tale organismo giovanile ha il compito di affrontare temi di interesse generale, individuati annualmente da ciascuna scuola.

L'attività si prefigge di conseguire i seguenti **obiettivi**:

- avviare gli alunni alla partecipazione diretta e indiretta di fondamentali momenti della vita democratica;
- promuovere la consapevolezza che la vita democratica di una comunità dipende anche dall'impegno di ciascuno.
- favorire una prima conoscenza delle istituzioni comunali e del loro funzionamento.

Un'esperienza pluriennale

Nel nostro circolo il percorso si articola durante tutto il periodo scolastico a partire dal mese di novembre e coinvolge, oltre agli alunni del secondo biennio, i loro docenti; un insegnante ha il ruolo di referente dell'intero progetto. Tra gli strumenti utilizzati, risultano i verbali delle sedute del CCR.

Le modalità operative utilizzate dall'insegnante si possono sinteticamente indicare nelle seguenti:

- illustrare il progetto agli alunni, attivarne interesse e motivazione, stimolarne l'impegno;
- guidare gli alunni che si propongono come candidati affinché utilizzino l'esperienza come occasione di confronto e non di conflitto;
- organizzare le elezioni del rappresentante della classe al CCR, in collaborazione con l'insegnante referente;
- una volta insediato il CCR, curare le interazioni tra il bambino eletto e la classe, affinché lo scambio di informazioni e proposte sia il più ampio e proficuo possibile;
- promuovere e guidare varie attività (ludiche, espressive e cognitive) e momenti comunicativi (resoconti, assemblee, rapporti) connessi all'argomento cardine del CCR, allo scopo di favorire la maggiore integrazione possibile tra la classe e il suo rappresentante eletto, tra le proposte degli alunni e le deliberazioni del CCR;
- stimolare e sostenere, anche in collaborazione con gli altri docenti del plesso, ogni possibile collegamento tra le proposte del CCR e le deliberazioni dell'amministrazione.

Modalità di verifica

In considerazione degli obiettivi che l'esperienza si pone (presa di coscienza dell'importanza dell'esercizio dei propri diritti di cittadino e interiorizzazione di alcune modalità di partecipazione democratica), una "verifica" può avvenire solo tramite l'osservazione (libera, mirata e/o sistematica) dell'inse-

gnante. Essa consente di rilevare la motivazione, l'interesse, la tenuta e l'impegno di ogni singolo alunno e dell'intero gruppo classe.

L'esperienza realizzata nelle classi del nostro circolo, nell'arco di questi anni, è risultata positiva.

Valutazione

La principale significatività dell'esperienza si rappresenta nel consentire agli alunni di sperimentare modelli di partecipazione democratica alla vita del proprio comune, attraverso l'esercizio del diritto di voto, la lettura dei verbali...

Ritengo che la formulazione di ipotesi di cambiamento di una situazione esistente e l'abitudine a "mettersi in ascolto" dei compagni (per confrontare le proprie opinioni con quelle degli altri e modificarle, se necessario) rappresentino uno snodo imprescindibile di quella *educazione al decentramento* che dovrebbe caratterizzare il percorso della scuola primaria.

Ho riscontrato negli alunni un certo interesse nei confronti di questa attività perché concretizza un più stretto collegamento tra scuola ed extrascuola e utilizza modalità operative di coinvolgimento diretto e di simulazione...

In estrema sintesi, reputo l'iniziativa particolarmente significativa per lo sviluppo del senso civico di ciascun bambino; tuttavia esistono alcune aree di possibile miglioramento relative ad un collegamento sempre maggiore tra l'impegno del consigliere eletto e quello dell'intera classe, così come tra le proposte del CCR e le azioni intraprese dall'amministrazione comunale.

Dalla classe al CCR: un esempio

L'esperienza è stata da me realizzata in due classi quinte a modulo (38 alunni), in quanto insegnante sia dell'area antropologica che di scienze, in collaborazione con la collega di matematica.

I ragazzi erano stati invitati a formulare proposte di soluzioni possibili sul risparmio energetico, da presentare al CCR.

Il lavoro, che si è protratto circa per un paio di mesi, si poneva due ordini di obiettivi:

- di conoscenza: conoscere le finalità del progetto agenda 21, soprattutto in relazione alla realtà locale; acquisire e/o approfondire alcune informazioni sui danni causati dall'effetto serra, sviluppo sostenibile e compatibilità ambientale, le fonti di energia termica, fonti di energia rinnovabile e non, possibili modalità di risparmio energetico;

- di comportamento: avviare nel comportamento degli alunni piccole azioni quotidiane di cambiamento in direzione del risparmio energetico; far formulare agli alunni proposte fattibili di cambiamento nella scuola; promuovere la consapevolezza che occorre impegnarsi, individualmente e socialmente, per uno sviluppo sostenibile.

L'attività è stata inserita in una cornice più vasta: sul tema del risparmio delle risorse, le due classi avevano già trattato, nell'anno scolastico precedente, il tema dell'acqua come risorsa preziosa e non inesauribile. In quinta, pertanto, si è pensato di centrare l'attenzione su sprechi e possibilità di risparmio nell'uso del riscaldamento, avvalendosi delle opportunità offerte dal progetto "Agenda 21".

Un esperto (operatore dell'associazione *Anima mundi*) ha tenuto due incontri con gli alunni. Durante il primo incontro ha fornito – attraverso modalità coinvolgenti - alcune informazioni di base sui concetti

precedentemente citati; al termine ha assegnato dei questionari per la rilevazione dei consumi nel riscaldamento, da compilare individualmente a casa e collettivamente a scuola.

Nel corso del secondo incontro è stato rilevato che i consumi di riscaldamento sono troppo elevati (tanto a casa, come a scuola); per la riduzione del consumo domestico l'esperto ha fornito suggerimenti utili; per la situazione della scuola, ha illustrato varie modalità di risparmio, ponendo in evidenza la risorsa rappresentata dall'energia solare.

In relazione a ciò, i ragazzi hanno formulato le seguenti proposte al CCR:

- applicare un termostato in ogni aula, in modo da regolare autonomamente la temperatura;
- installare nella scuola dei pannelli solari per il riscaldamento.

Come strumenti sono stati utilizzati un termometro per la rilevazione della temperatura nei vari ambienti della scuola e i tabulati relativi ai consumi e alle spese di riscaldamento nella scuola, oltre ai materiali abituali della vita scolastica.

Modalità di verifica

Relativamente agli obiettivi di conoscenza, si è proceduto alle consuete verifiche orali e scritte, che hanno fornito esiti complessivamente positivi.

Dalle conversazioni effettuate, si ritiene che complessivamente gli alunni abbiano acquisito una certa consapevolezza della necessità del risparmio energetico.

Valutazione

L'esperienza è stata per me significativa perché ha permesso ai ragazzi di ragionare su tematiche complesse, relative alla costruzione di un "ambiente sostenibile" (in particolare sul risparmio energetico) in modo adeguato alla loro età e a partire dalle loro esperienze quotidiane.

Ho riscontrato negli alunni un forte interesse perché il percorso di lavoro non è stato libresco, bensì è partito dalle loro dirette osservazioni; ritengo sia stato molto importante, ai fini di suscitare la motivazione nei ragazzi, l'intervento in classe dell'esperto.

Ricerca e sostegno per lo sviluppo dell'istruzione degli adulti

Maria De Rose

Il progetto nazionale 'EdALab'

I dati sulla situazione dell'istruzione della popolazione adulta in Italia rivelano che circa il 60% della popolazione non va oltre l'acquisizione della licenza media, un terzo ha un diploma di scuola secondaria superiore e solo il 7,7% possiede una laurea¹.

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, attraverso gli Uffici Scolastici Regionali e gli Istituti Regionali di Ricerca Educativa, ha, da anni, avviato indagini ed interventi relativi all'Educazione degli Adulti (EdA).

Relativamente a tale tematica, va ricordato che l'O.M. n. 455 del 1997 ha promosso la definizione di un sistema formalizzato di educazione degli adulti, che ha dato vita alla costituzione dei Centri Territoriali Permanenti (CTP), funzionanti presso le istituzioni scolastiche del primo ciclo, e che la Direttiva Ministeriale n. 22 del 2001 ha indicato le linee guida per l'attuazione dell'Accordo sottoscritto in sede di Conferenza Unificata, in data 2/3/2000².

Contestualmente, l'assetto delle competenze istituzionali ha subito modifiche, soprattutto in conseguenza dell'entrata in vigore del decreto legislativo n. 112 del 1998, che delega alle Regioni "la suddivisione, sulla base anche delle proposte degli Enti locali interessati, del territorio regionale in ambiti funzionali al miglioramento dell'offerta formativa"³ e che dispone che i Comuni mettano in atto (anche d'intesa con le istituzioni scolastiche) iniziative relative all'EdA⁴.

L'Accordo della Conferenza Unificata del 2/3/2000, inoltre, delinea una struttura organizzativa relativa al sistema generale di educazione degli adulti, prevedendo, tra l'altro, l'istituzione di Comitati Regionali con compiti di programmazione, promozione, monitoraggio e valutazione del sistema EdA.

Attualmente, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha affidato agli IRRE un progetto nazionale di ricerca e di sostegno allo sviluppo dell'istruzione degli adulti, denominato 'EdALab'.

Il Progetto, ponendo particolare attenzione agli obiettivi fissati dal Consiglio di Lisbona per il 2010 (tra cui l'impegno a innalzare le competenze di base ed a favorire il conseguimento di un titolo di studio superiore da parte del maggior numero di persone) è finalizzato al rientro dei giovani adulti e degli adulti nel sistema formale di istruzione per il conseguimento di un diploma di istruzione secondaria di II grado. Di durata biennale (2005/2006), esso valorizza la collaborazione multiregionale tra gli IRRE, sostenuta da sette IRRE capofila: Lombardia, Veneto, Liguria, Toscana, Umbria, Lazio, Puglia.

Al fine di conseguire il risultato del miglioramento dell'offerta formativa, attraverso la realizzazione di *corsi flessibili, integrati e personalizzati*, in funzione del rientro nel sistema di istruzione dei giovani adulti per il conseguimento di un diploma, il progetto ha come *obiettivi*:

- sollecitare la domanda di istruzione e formazione attraverso la messa a punto di idonee strategie ed efficaci strumenti di pubblicizzazione dell'offerta;

¹ MIUR – *Programma Operativo Nazionale 2000-2006. PON Scuola per lo sviluppo. Descrizione della situazione attuale e dei principali risultati del primo triennio di programmazione*, 2003, vedi <http://www.dps.tesoro.it/documentazione>

² Provvedimento della Conferenza unificata Stato - Regioni e Stato-Città ed Autonomie locali (GU 26/6/2000 n. 147).

³ Art. 138, comma 1, lettera c.

⁴ Art.139, comma 2.

- promuovere nei dirigenti scolastici e nei docenti la progettazione di percorsi flessibili, modulari, integrati e personalizzati destinati ai giovani adulti per il conseguimento di un diploma di scuola secondaria di II grado;
- sviluppare e sostenere la progettazione formativa in rete (CTP-Istituti di istruzione secondaria sedi di corsi serali);
- riconoscere e valorizzare le competenze acquisite dai giovani adulti e dagli adulti nel sistema di istruzione formale ed in quello non formale attraverso la ricerca e la realizzazione di percorsi di accoglienza, orientamento, riorientamento e accompagnamento;
- incrementare la qualità dell'offerta formativa:
 - fornendo un set di competenze all'operatore della formazione in età adulta, che comprenda saperi e abilità riconducibili ad uno specifico profilo professionale;
 - sostenendo l'azione professionale dei docenti impegnati nei CTP, nelle scuole serali e nelle scuole carcerarie, attraverso la cultura e la progettazione/realizzazione delle reti, la creazione di comunità di apprendimento e di pratiche innovative, l'utilizzo di metodologie di apprendimento e di autoapprendimento capitalizzabili e motivanti;
- sperimentare la progettazione formativa integrata tra Regione, Enti locali, Sistema educativo formale (USR, IRRE, Università) e non formale (Enti, Associazioni, Università della Terza Età);
- avviare un nuovo assetto del sistema formativo regionale che integri esperienze ed attività promosse e realizzate dai CTP, dagli Istituti di Istruzione Secondaria sedi di corsi serali, dai CRSEC (Centri Regionali di Servizi Culturali), dalle Università della Terza Età.

Il progetto si sviluppa, a livello regionale, in una prima fase di informazione e sensibilizzazione rivolta ai Dirigenti delle Istituzioni scolastiche sedi di CTP e di corsi serali per adulti, quindi, nella fase vera e propria della ricerca, che prevede l'attivazione di laboratori di ricerca-azione

per i Dirigenti, finalizzati alla produzione di linee-guida per la realizzazione di corsi integrati, flessibili e personalizzati con riconoscimento di crediti per il conseguimento di diploma;

per i docenti, finalizzati alla progettazione di una offerta formativa realizzata attraverso corsi flessibili, modulari, integrati e personalizzati, in funzione del rientro nel sistema di istruzione dei giovani adulti per il conseguimento di un diploma.

La formazione degli operatori territoriali (tutor) avverrà anche mediante l'utilizzo dell'e-learning secondo un modello 'blended', che integra la formazione in presenza con quella on-line. Quest'ultima si realizzerà in collaborazione con l'INDIRE, che sta mettendo a punto una sezione della piattaforma Puntoedu riservata al progetto 'EdALab'. È prevista, inoltre, la collaborazione con l'INVALSI, che si realizzerà attraverso l'utilizzo degli 'Strumenti per lo studio sull'Alfabetizzazione della Popolazione Adulta' (Progetto 'SAPA'), opportunamente calibrati, in appositi laboratori.

L'istruzione degli adulti: aspetti di criticità ed ambiti della ricerca

I Centri Territoriali Permanenti, le scuole secondarie di secondo grado con corsi serali e gli istituti di istruzione comunque impegnati nell'educazione degli adulti hanno messo in atto strategie differenti per realizzare un'offerta formativa rivolta agli adulti. Si è trattato di un cammino non sempre lineare, nel corso del quale le scuole sedi di corsi serali⁵ hanno manifestato maggiori difficoltà. In proposito, è stato

⁵ Il 1997 è stato l'anno di emanazione delle Circolari ministeriali sui progetti 'Sirio' e 'Aliforti' (già previsti nel 1990), che hanno contribuito a smuovere la rigidità di una scuola serale intesa come specchio di quella 'del mattino'. Sono stati introdotti, infatti, l'orario

osservato che, tra i motivi della resistenza della scuola superiore ad uscire dal proprio schema tradizionale, svolge un ruolo non secondario “ la cultura dei suoi operatori [che] non ha ancora percepito la dimensione del problema dei rientri scolastici”⁶.

Il tema della *promozione della domanda di formazione* è importante per tutti i livelli coinvolti, quello politico e istituzionale, in primo luogo, nazionale e regionale, con tutti gli ambiti di intervento specifici - normativo, delle risorse umane e finanziarie, organizzativo ecc.- e quello relativo agli operatori, Dirigenti e Docenti delle Istituzioni scolastiche, poiché è collegato alla focalizzazione del punto di vista dalla scuola sul territorio e sui soggetti che vi operano, nella prospettiva della educazione e della formazione per tutto il corso della vita.

Se è vero che gli interventi istituzionali di governo del territorio possono modificare *trend* negativi, è altrettanto vero che la scuola ha il compito di promuovere istruzione, formazione ed educazione, offrendo opportunità di rientro nel sistema di istruzione, attraverso percorsi formativi specificamente rivolti ai bisogni di una utenza adulta estremamente variegata - dal giovane adulto che ha abbandonato la scuola, a chi ha scelto il lavoro piuttosto che la continuazione degli studi, e poi, via via che aumenta l'età di riferimento, a chi cerca una 'identità' lavorativa passando attraverso esperienze diverse, a chi ha perso il lavoro, a chi non 'sa' trovarlo o vive a 'rischio di marginalità sociale'.

Occorre che le scuole progettino ed attivino percorsi che non costituiscano una semplice 'facilitazione' del curriculum tradizionale, bensì offrano risposta alle esigenze di formazione delle persone, alle politiche di sviluppo del territorio, alle strategie di equilibrio sociale, avendo ben presenti le dinamiche dell'apprendimento in età adulta e, in particolare, il peso che l'esperienza, il vissuto, e, in genere, l'extra-scuola svolge nel determinare la decisione del rientro in formazione.

Il rientro nel sistema di istruzione di giovani adulti e di adulti al fine del conseguimento di un titolo di studio implica, prima fra tutte, la questione della *motivazione*. La decisione di ritornare a scuola può essere determinata, anche nel giovane adulto, dalla necessità di una riqualificazione professionale o dal desiderio di migliorare la propria posizione sociale ed economica. La motivazione, tuttavia, va *promossa e stimolata*; proprio nei giovani prevalgono spesso atteggiamenti di frustrazione e senso di inadeguatezza; mentre occorre che maturi in loro il bisogno di conseguire abilità e conoscenze utili a migliorare il proprio stile di vita, di consentire l'esercizio del diritto all'educazione e alla formazione permanente e di contrastare disoccupazione, marginalità e disagio sociale.

Altra questione legata al rientro nel sistema di istruzione dei giovani adulti è la *specificità dell'offerta formativa scolastica* destinata a questo tipo di utenza. Il rientro degli adulti nel sistema di istruzione secondaria di II grado al fine del conseguimento di un titolo di studio oltre che promosso, va anche sostenuto da una offerta formativa *adeguata ai bisogni e alle caratteristiche specifiche dei giovani adulti e degli adulti*. Si tratta di realizzare un modello di formazione di tipo modulare e flessibile, che consenta l'individualizzazione dei percorsi sia in rapporto a interessi/conoscenze dei singoli utenti sia in rapporto alle loro disponibilità e capacità di apprendimento. La semplice riduzione del numero di anni necessari per giungere al conseguimento di un titolo di studio non è una soluzione efficace: occorre sperimentare itinerari diversi e alternativi a quelli tradizionali (ancora sostanzialmente ancorati alla centralità dell'insegnante e all'apprendimento per discipline scandito in anni scolastici). È indispensabile costruire itine-

ridotto (per rendere la frequenza compatibile con impegni familiari e di lavoro degli utenti), l'utilizzo del sabato mattina per la realizzazione di corsi di recupero e, soprattutto, il passaggio da una didattica di programma a una didattica della programmazione con l'introduzione di unità didattiche modulari.

⁶ L. Albert, *Adulti nella superiore: nuove norme e vecchie pratiche*, in "Percorsi", n. 2, 1997.

rari che puntino sul coinvolgimento attivo dei soggetti, che facciano riferimento a competenze e saperi da acquisire attraverso un sistema di unità formative (da costruire anche in rapporto alle caratteristiche di profili professionali aggiornati) e di strategie di riconoscimento di crediti formativi.

Su tale complesso insieme di problematiche, insieme al recupero e all'approfondimento dei contributi della ricerca educativa e didattica, è indispensabile attivare percorsi di ricerca-azione per la elaborazione e la sperimentazione di Unità Formative (di base e di indirizzo) per corsi di istruzione secondaria di II grado destinati ai giovani adulti e agli adulti.

Tra le motivazioni che possono indurre un giovane adulto a rientrare in formazione per l'acquisizione di un titolo di studio svolge sicuramente un ruolo importante il riconoscimento delle competenze pregresse. Vedersi riconosciuto, infatti, un bagaglio di conoscenze ed esperienze acquisite anche al di fuori dei tradizionali percorsi di formazione (ad esempio nel mondo del lavoro, nelle attività di volontariato, ecc.) può rappresentare per l'adulto uno stimolo a rimettersi in gioco.

Per organizzare un valido sistema per il bilancio e la certificazione delle competenze, il riconoscimento dei crediti, la rilevazione dei bisogni e la progettazione dei percorsi formativi, è necessaria l'integrazione dei diversi soggetti istituzionali che a vario titolo operano sul territorio.

Le trasformazioni avvenute nel mondo del lavoro, a partire dagli anni '70, hanno determinato un incremento di forme di educazione, istruzione, formazione legate a esigenze e interessi individuali.

Per rispondere ai nuovi bisogni professionali molti adulti seguono corsi di formazione che non sempre si concludono con una certificazione formale. Si rendono, quindi, necessarie nuove forme di riconoscimento, valutazione e certificazione, da parte di soggetti giuridicamente abilitati, delle competenze acquisite dai singoli in contesti e percorsi molto diversi tra loro. L'apprendimento assistito dalla tecnologia – uno degli obiettivi strategici della priorità del programma Tecnologie della società dell'informazione⁷ – apre la ricerca alla questione del valore aggiunto apportato dalle tecnologie dell'informazione e dai nuovi media ai processi di apprendimento. L'obiettivo principale di tale strategia consiste nell'incremento di efficienza dell'apprendimento a livello individuale e collettivo. La complessità della società contemporanea impone trasformazioni nel sistema formativo, al quale si richiede maggiore flessibilità e accessibilità, per rispondere ai bisogni di utenze particolari e soprattutto geograficamente distanti dalle sedi di formazione, come quelle montane o insulari. L'uso di sistemi interattivi e di piattaforme aperte consente di dar vita a modalità di insegnamento distribuito, di apprendimento basato sull'esperienza, di apprendimento collaborativo e di apprendimento personalizzato. L'e-learning può essere efficace, in particolare, per dotare territori svantaggiati dal punto di vista geografico e a rischio di spopolamento di risorse per la formazione, lo sviluppo locale, l'inclusione sociale e la crescita dell'occupazione. In questo senso, l'e-learning costituisce un veicolo di accesso alle risorse formative, utilizzabile anche per l'utenza diversamente abile e per quella carceraria nonché per sostenere forme di apprendimento a distanza indispensabili in particolari condizioni di vita e di lavoro.

⁷ *Technology-enhanced Learning*, in <http://elearningeuropa.info>

Cultura, culture, intercultura: analisi in chiave interculturale dei libri di testo della scuola primaria

Giovanna Cipollari

Sulla base dei bisogni formativi dei docenti marchigiani, che operano in classi multietniche, l'IRRE – Marche, in linea con i fini istituzionali di Ente di Ricerca a servizio delle scuole del territorio, ha elaborato il Progetto “Oltre l’etnocentrismo”, coordinato dal Professor E. Damiano, docente di Didattica Generale all’Università di Parma ed esperto di Educazione interculturale¹. Tale Progetto pluriennale promuove la costituzione di tre gruppi di lavoro di insegnanti marchigiani coordinati da docenti universitari e da un Comitato tecnico composto da ricercatori IRRE, esperti della CVM -ESCI² e dell’Istituto Regionale di Storia del Movimento di Liberazione.

Il primo gruppo, coordinato dal professor A. Portera, docente di Didattica Interculturale all’Università di Verona, ha come oggetto di studio l’analisi in chiave interculturale dei libri di testo della scuola elementare.

Il secondo gruppo, coordinato dal Comitato tecnico IRRE - CVM, è impegnato nella riqualificazione professionale dei docenti attraverso un aggiornamento da conseguire con Seminari sulla revisione delle discipline in chiave interculturale.

Il terzo gruppo ha come attività la costruzione di una matrice curricolare da sperimentare in contesto d’aula sulla base di materiali didattici interculturali forniti dalla ricerca Universitaria su commissione dell’IRRE - Marche.

I tre gruppi di lavoro sono concepiti in una logica sistemica per cui ognuno di essi attua una fase di lavoro interrelata ed interconnessa con le altre. L’innovazione scolastica richiede infatti una convergenza tra obiettivi, contenuti, mezzi che vanno monitorati e verificati nella loro reciproca e continua interazione.

La ricerca sui libri di testo

L’ipotesi su cui si fonda la ricerca è che i testi scolastici, legati ai canoni di una cultura etnocentrica e nazionale, promuovono la percezione della “cultura altra” come “straniera” nel senso di creare una linea di confine tra chi vive nel mondo occidentale e chi ne sta fuori con inevitabili effetti di separazione e di discriminazione che non favoriscono quell’arte dell’incontro che rappresenta la finalità educativa per *soggetti migranti di un pianeta cosmopolita*.

Tale ipotesi di fondo ha orientato l’IRRE - Marche che, presa visione della ricerca del *Centro Studi Internazionali dell’Università di Verona*, ha delegato il professor Agostino Portera, coordinatore del Centro, a seguire il gruppo marchigiano. Dai contatti tra l’esperto e lo staff IRRE - CVM è scaturita l’adozione di una griglia simile a quella adottata in un precedente lavoro³ di ricerca della scuola veneta.

¹ Cfr. E. Damiano (1998), *Homo migrans: discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale*, F. Angeli, Milano ed E. Damiano (1999) *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione Interculturale in Europa*, F. Angeli, Milano, sono i testi a cui si è ispirato il Progetto.

² CVM- ESCI - acronimo di Comunità Volontari per il Mondo, settore dell’Educazione alla Solidarietà, Cooperazione, Interculturalità – è un ONG di Volontariato Internazionale accreditato dal MIUR come ente di Formazione.

³ A. Portera (2000), *L’educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare* CEDAM Padova

L'obiettivo principale è quello di avviare l'insegnante - ricercatore ad acquisire una *sensibilità* interculturale seguendo uno schema elaborato scientificamente ed in grado di fornire una metodologia di approccio con cui leggere i vari argomenti andando oltre quello che appare in superficie ad un primo contatto con il testo. Tradurre l'Educazione interculturale nella pratica professionale significa imparare a cogliere i significati dei vari linguaggi, da quello verbale a quello iconico, da quello delle "presenze" a quello delle "assenze", da quello emozionale-narrativo a quello argomentativo-problematico, da quello trasmissivo - dogmatico a quello euristico-interpretativo, dalla descrizione fenomenologica a quella storicistico-comparativa per analizzare le coerenze o le incoerenze rispetto ad un progetto formativo che ne costituisce l'humus e lo sfondo. L'insegnante che prende coscienza del progetto del curatore del testo ha poi la possibilità di un uso *flessibile* del libro in relazione agli obiettivi del curriculum scolastico. La promozione di tali competenze non è tanto finalizzata a "giudicare" con sentenze definitive o pareri inappellabili i libri scolastici, quanto piuttosto a rivedere gli strumenti didattici come punti di partenza da problematizzare in contesto d'aula in funzione dell'educazione multi-trans-interculturale. In tale accezione i testi diventano materiale "vivente" da interrogare e da "umanizzare" in rapporto ai bisogni formativi del presente. Sono questi, in definitiva, a fornire le chiavi di interpretazione della cultura che è tale quando risponde alle istanze dei suoi fruitori.

Un secondo obiettivo è quello di offrire un servizio utile ai curatori - autori dei testi ed alle Case Editrici così da fornire loro strumenti di riflessione per rispondere alle innovazioni che stanno attraversando la società e di riflesso la scuola.

Un terzo obiettivo, direttamente legato ai precedenti, è quello di arrivare - tramite gli *insegnanti ricercatori* - ai loro colleghi per una implementazione sul territorio regionale dei laboratori sull'analisi dei testi.

La scelta dell'IRRE-Marche è stata quella di scommettere sugli insegnanti, sulla loro capacità di mettersi in gioco, di essere loro stessi ricercatori e protagonisti, in linea con i criteri stessi che accompagnano l'Educazione interculturale.

Il campione oggetto della Ricerca è stato limitato a sette libri di lettura, sette sussidiari e tre testi di religione che al momento dell'analisi erano i più diffusi nel territorio⁴. L'esiguità del campione, rispetto all'universo molto più ampio dei libri in adozione nel territorio marchigiano, è stato legittimato da un criterio di *convenienza* rispetto all'obiettivo principale della Ricerca. La formazione dei docenti richiede infatti un'attività di confronto e dialogo, uno scambio di idee e di punti di vista con possibilità di *briefing* sia interni (tra docenti dello stesso plesso) sia esterni (tra docenti di plessi diversi): di qui la scelta di far lavorare sullo stesso testo più soggetti.

L'analisi dei libri di testo adottati nelle scuole marchigiane mostra un notevole miglioramento rispetto ai risultati delle ricerche precedenti ed in particolare rispetto a quella veneta, documentata nel già citato volume di A. Portera.

I libri di lettura, diversamente che nel passato, presentano spazi maggiori e numerose sezioni dedicate ai temi dell'Educazione interculturale. Vi è anche spesso una esplicita dichiarazione di intenti - sia nelle guide per insegnanti che nelle unità di analisi - di perseguire fini legati all'Educazione alla pace, alla tolleranza e alla multi-trans-interculturalità. Dei brani si cita sempre l'autore ed il titolo e la gamma

⁴ **Libri di lettura:** *L'altalena delle parole* Cetem; *Lecture... OK* Cetem; *Mi piace un sacco* Atlas; *Boscomignolo* Giunti; *Mago Magù* Ardea; *Rosso fragola* Raffaello; *Il Viaggio* Fabbri.

Libri di religione: *Parliamo di Dio* Il Capitello; *Risplende una gioia* Raffaello; *Quale gioia* Atlas

Sussidiari: *Scacco Matto* Raffaello; *Sapere e saper fare* Giunti; *Io Scopro* Giunti; *Progetto Domino* Fabbri; *Come Robinson* Capitello; *Duemila Più* Cetem; *Genius* Raffaello.

fuoriesce da quella tradizionale chiamando in causa sia diversi scrittori stranieri sia soggetti che in questi anni si sono dedicati ad una letteratura aperta alla conoscenza di *culture altre* raccogliendo fiabe, storie di vita, novelle, leggende, tradizioni, usi e costumi delle diverse parti del mondo. Una cura particolare si nota anche in riferimento all'apparato iconografico, decisamente attraente per la vivacità dei colori e per l'importanza che riveste all'interno della pagina dove spesso l'immagine, quasi sempre accompagnata da didascalia, occupa uno spazio rilevante rispetto al testo scritto.

I libri di religione presentano diverse pagine sulle confessioni non cristiane con una serie di informazioni importanti per conoscere culti e riti diversi dai nostri; numerosi sono anche i riferimenti ai temi relativi all'educazione alla pace ed a i diritti umani in una logica che depone per un crescente attenzione dell'IRC in chiave di attualità storica.

Nei Sussidiari si notano nonostante l'impostazione tradizionale delle discipline, dei tentativi di innovazione utili per l'Educazione interculturale in quanto si introducono legami interdisciplinari e persino sezioni "Interculturali" all'interno dei saperi specialistici avviando nuove potenzialità di collegamenti. La stessa introduzione di mappe favorisce la cultura del "legame" e dell'interconnessione che giova ad allargare un pensiero monodisciplinare e monoculturale. Anche l'approccio per "Quadri di civiltà", sia pure appena abbozzato, depone per nuovi orientamenti. Del resto risulta parimenti interessante la relativizzazione della rappresentazione cartografica nell'assunzione comparativa sia della carta di Mercatore sia di quella di Peters: tale richiamo, anche se limitato ad un sussidiario, rappresenta tuttavia una notevole novità rispetto alla precedente ricerca che ne evidenziava l'assenza. In sintonia con una dimensione innovativa e problematica appare, nella sezione degli Studi sociali, l'approccio del *riconoscimento dei diritti* che rovescia l'ottica dell'educazione alla cittadinanza tradizionalmente basata sulla logica del rispetto delle regole. Anche l'utilizzo del canone del tempo e dello spazio per mostrare le trasformazioni della famiglia di ieri e di oggi rientra in una concezione *costruttivista* che aiuta ad uscire, se scientificamente condotta, da visioni statiche e monoculturali.

All'interno di questo quadro, è tuttavia doveroso evidenziare come permanga sostanzialmente un approccio monoculturale che fa da sfondo ad una rappresentazione etnocentrica del mondo. Diverse Unità di analisi non sono esenti da pregiudizi e stereotipi fino a scadere in alcuni casi in forme di assimilazionismo e xenofilia che compromettono l'arte dell'incontro da assumere come senso ricapitolativo dell'Educazione Interculturale. Restano nei testi attuali i limiti di un eccessivo nozionismo, la riconferma di una didattica basata soprattutto su attività di verifica di conoscenze acquisite, un metodo normativo- trasmissivo, il linguaggio descrittivo di tipo assertorio, una presentazione di contenuti con una tecnica cumulativa e per giustapposizione, uno schema evolutivo acritico e deterministico, la schematizzazione che divide il mondo in paesi sviluppati e sottosviluppati secondo indici di ricchezza genericamente affermati da dati poco rispettosi sia delle diverse tipologie sociali sia di una scala di valori legati a parametri "umani". La presenza di questi elementi attesta una letteratura scolastica ancorata ad una cultura di stampo positivista e non ancora proiettata verso le nuove istanze di una visione paradigmatica, sistemica ed interrelata che caratterizza la nostra società globale.

Bibliografia

- AA.VV. (1996), *Le etiche della mondialità*, Cittadella, Assisi.
- Brusa A. (1993), *Guida al manuale di storia*, Roma.
- Brusa A. (1991), *Il programma di storia*, Scandicci.
- Brusa A. (1997), *World history: il racconto del mondo*, Milano.
- Cambi F. (1992), *La ricerca storico-educativa in Italia 1945-990*, Milano.
- Damiano E. (1990), *Dal dire al fare: i libri di testo nella scuola dell'obbligo*, in *L'educazione del cittadino*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E. (1991), *Epistemologia e didattica: analisi di curricoli per la scuola elementare*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E. (1998), *Homo migrans: discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale*, F. Angeli, Milano.
- Damiano E. (1998), *La casa di Salomone. Sussidiari per la scuola elementare*, A. Mondadori, Milano.
- Damiano E. (1999), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione Interculturale in Europa*, F. Angeli, Milano.
- Falteri P. (1993), *Interculturalismo e immagini del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*, Quaderni di Eurydice, Roma.
- Mancini R. (2000), *L'etica come luogo massimo*, in Cipollari-Filipponi, *La ricerca didattica per un'etica interculturale*, Emmepiesse, Ancona.
- Mattozzi I. (1998), *Educare con la storia: percorsi didattici di storia locale per la scuola elementare*, Bergamo.
- Mattozzi I. (1990), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza.
- Mattozzi I. (1995), *Contro il manuale, per la storia come ricerca: l'insegnamento della storia nella secondaria superiore*, Bologna.
- Moltmann J. (1990), *La giustizia crea futuro*, Queriniana, Brescia,.
- Morin E. (1994), *Terra patria*, Cortina, Milano.
- Portera A. (2000), *L'Educazione interculturale nella teoria e nella pratica*, Cedam, Padova.
- Panikkar R. (1994), *Il daimon della politica: agonia e speranze*, Dehoniane, Bologna,.
- Sundermaier T. (1999), *Comprendere lo straniero*, Queriniana, Brescia.
- Zolo D. (1995), *Cosmopolis. La prospettiva del governo mondiale*, Feltrinelli, Milano.

Le “Regioni della Conoscenza”: una “Azione” europea per accrescere l’importanza dei fattori locali

Lucia Cucciarelli

Il mese di giugno ha testimoniato un rilancio molto forte delle politiche del *lifelong* e del *widelong learning*: da Bruxelles a Roma direttori della Commissione Europea, docenti universitari, assessori regionali e *policy makers* hanno esplorato nuove possibili forme di sinergia, dalla promozione del territorio e al trasferimento delle buone pratiche locali riferite al raggiungimento degli obiettivi di Lisbona. La sintesi brussellese coniuga il locale con l’obiettivo del 2010 in una nuova definizione: le *Regioni della Conoscenza*.

Dimitri Corpakis, direttore della DG Ricerca della Commissione Europea a Lubljana l’8 giugno ha ricordato che tutte le economie avanzate sono basate sulla conoscenza con il grave rischio che la concentrazione di risorse e la ridondanza di informazioni siano limitate a pochi network e che la globalizzazione tenda ad aumentare le disparità fra le regioni.

Le condizioni che potranno permettere il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona 2010 sono lo sviluppo sostenibile, l’occupazione, la coesione sociale, una migliore governance, il sostegno del *lifelong learning*, la promozione della mobilità, ma soprattutto la ricerca, identificata come una delle pietre miliari.

Il documento programmatico che nel febbraio 2005 ha rilanciato gli obiettivi di Lisbona sottolinea l’implementazione di azioni di networking fra gli operatori economici degli Stati membri, le università e le regioni, con un preciso accento sull’occupazione e sull’importanza della ricerca e dell’innovazione. Da uno studio comparato condotto in 211 regioni emerge che solo 28 regioni investono in R/D ricerca e sviluppo il 50% della somma globale investita dai paesi europei.

I quattro fattori critici per lo sviluppo della conoscenza a livello territoriale sono: le infrastrutture, la governance o meglio i collegamenti fra istituzioni, il profilo delle imprese locali e i collegamenti fra scienza e industria. L’azione pilota le *Regioni della Conoscenza* (KnowREG) viene per la prima volta presentata dal Parlamento europeo nel 2003, indipendente dal sesto programma di ricerca e dal FSE, con un budget di 2.5 milioni di euro. Le attività sperimentali previste prevedono network fra le regioni d’Europa, con un ruolo preciso delle università, centri di ricerca e imprese per creare le Regioni della Conoscenza in grado di fornire modelli regionali di implementazione della strategia di Lisbona dimostrando quindi il ruolo centrale della conoscenza come motore dello sviluppo regionale. A tutt’oggi sono stati finanziati 53 progetti per una media di 250.000 euro a progetto in due distinte aree: le iniziative per un supporto tecnologico regionale integrato e per attività di supporto (finanziamenti specifici a enti di ricerca per formazione consulenza tecnologica per la creazione di società spin off, incubatori e reti transregionali). Fra le prime erano ammessi partenariati di cooperazione fra regioni con diversi livelli di sviluppo e azioni promosse dalle università (il progetto ReKnoMa della regione Toscana). Per un proficuo scambio di esperienze e di modelli è stata istituita la piattaforma IRE come ambiente di mutuo apprendimento. Il bando 2005, scaduto il 19 maggio, prevede uno stanziamento di 8,95 milioni di euro con un budget massimo di 500.000 euro e un contributo comunitario pari al 100% dei costi eligibili.

I mondi di Jules Verne

Emy Beseghi

Il misterioso Verne, uno dei romanzieri più complessi ed audaci del nostro Ottocento, moriva cent'anni fa. Scrittore amatissimo, autore eclettico, che in poco più di 50 anni scrisse 80 romanzi, una quindicina di copioni teatrali e alcune importanti opere divulgative, genio ispiratore della pellicola cinematografica e della fantasia visionaria di illustratori classici e moderni, Verne regna da oltre un secolo sull'immaginario di un pubblico configurato fin dall'inizio come doppio: gli adolescenti alla ricerca di avventure fantastiche e gli adulti che il suo gioco scientifico ha divertito e incantato. Sognatore e profeta di fine millennio, ha esplorato le varie parti del mondo mescolando scienza e immaginazione. Le sue intuizioni, le sue previsioni sul futuro si sono realizzate in maniera sorprendente: dal sommergibile nucleare del Capitano Nemo ai Viaggi sulla luna; dal satellite artificiale che ruota intorno alla Terra 80 anni prima che i russi lanciassero lo Sputnik sino al miliardario Steve Fosset che ha appena fatto il giro del mondo in ottanta ore. Verne ha compiuto da solo un lavoro prodigioso: collezionando notizie, resoconti di viaggi, lasciandosi attrarre da tutto ciò che appariva sui giornali, curioso impenitente e appassionato lettore dei libri di esploratori ha tentato un colpo formidabile. E cioè il viaggio straordinario di fare della scienza cultura, mescolando rigore e immaginazione. Accentuando le potenzialità delle invenzioni dell'epoca, prevedendone gli sviluppi ma mettendo in guardia dalle possibili derive del progresso, Verne non avrebbe mai previsto che i viaggi straordinari da lui immaginati non avrebbero mai avuto fine.

I suoi racconti, che si collocano al limite tra il romanzo d'avventura, il racconto di fantascienza e la robinsonnade, descrivono un'epoca di pionieri invitando al viaggio, reale e simbolico, carico di rimandi al romanzo di formazione... Negli anni 60 poi divenne per la "Nouvelle Critique" e i suoi eredi un vero e proprio caso, al centro di un risveglio ermeneutico esercitato con grande finezza grazie a chiavi interpretative di indiscutibile suggestione: da quella psicoanalitica (con Moré, Soriano) a quella simbolica di Simone Vierende a quella semiologica e strutturale di Barthes, Foucault, Serres. Le sue opere sono una miniera che non finirà mai di essere esplorata.

Come pedagogo mi pare che l'enciclopedia avventurosa di Verne contenga un presagio didattico: Verne sembra che abbia creato per noi un incredibile museo da cui ricavare tutto ciò che ci serve per riscrivere il pianeta Terra che amava come dovrebbe amarlo il più colto e partecipe degli ecologisti. "Voglio descrivere la terra intera sotto forma di romanzo" diceva Verne che dava corpo agli spazi immaginari dei testi di geografia, mineralogia e zoologia, facendoli confluire in una zona franca dove coesistono flora, fauna, e climi di latitudini diverse. Un'enciclopedia esemplare che unisce apprendimento e piacere. Un'enciclopedia che evoca il fascino della "Biblioteca del Capitano Nemo".

Ruggero Toni, *Il dirigente scolastico*, Milano, Bruno Mondadori, 2005, pp. XI-187

Il ruolo, la funzione, i compiti inerenti la figura professionale del dirigente scolastico sono da tempo al centro di un serrato dibattito culturale - oltre che istituzionale - al quale partecipa oggi, con le proprie argomentazioni, Ruggero Toni, autore di un interessante lavoro appena edito da Bruno Mondadori.

Autonomia, dirigenza, norma: sono questi i vertici della triangolazione analizzata. Sofferamoci seppur brevemente a declinare, con l'autore, queste "parole-chiave": per autonomia si vuol intendere non solo un modello gestionale organizzativo e di governo ma, anche e prima di tutto, un'opportunità per il miglioramento complessivo della qualità del servizio; il ruolo della dirigenza scolastica appare ormai essenziale nel processo di riforma, in qualità di promotore, facilitatore, supporto, esperto...; relativamente alla norma legislativa essa viene vista principalmente come strumento regolativo delle competenze e dei rapporti, dei vincoli e delle procedure.

Sullo sfondo, ma nel ruolo del co-protagonista, si colloca la profonda trasformazione culturale, organizzativa, amministrativa che sta investendo la scuola italiana.

Da qualche anno, infatti, le ricerche pedagogico-didattiche, la riflessione culturale e le istanze sociali richiedono in modo ineludibile e improcrastinabile che la scuola diventi soggetto di un sistema formativo di qualità, integrato e permanente.

In altri termini, si fa sempre più strada l'idea di una comunità sociale che - come scrive Franco Frabboni nella *Premessa* - possa essere anche "fabbrica di conoscenze accessibili a tutti".

A condurre (ma anche a guidare, sostenere, motivare, promuovere, organizzare, governare, gestire, coordinare...) questo "progetto di scuola" è chiamato il Dirigente Scolastico; il cui nuovo ruolo ri-

chiede compiti di grande responsabilità culturale, istituzionale, sociale e civile.

La professionalità che si viene delineando - sostiene l'autore - deve tener conto delle importanti innovazioni che da alcuni anni stanno cambiando la scuola. Prima di tutto l'autonomia organizzativa, amministrativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, che sono al centro della riflessione dell'autore.

L'autonomia funzionale richiede la capacità di rispondere ai bisogni formativi (individuati mediante processi di auto-organizzazione e di auto-regolazione) con una progettualità in grado di fornire risposte flessibili e di adattamento organizzativo, le sole capaci di rispondere all'incalzante cambiamento della società della conoscenza.

Il dirigente scolastico, pertanto, non può non farsi carico delle difficili mediazioni, dell'incertezza: quest'ultima può/deve essere vista non tanto come situazione di debolezza, quanto come opportunità per promuovere l'innovazione in una scuola circondata da cambiamenti sociali e culturali di cui non si intravedono i confini.

Nel suo operare, il capo di istituto si muove all'interno di un contesto legislativo in cui le norme fungono da guida e collante alle varie azioni che egli deve porre in essere. Una conoscenza approfondita dei principi ispiratori, delle finalità, dello "spirito" della legge consentono al dirigente di farne uno strumento di innovazione (e non di mera esecuzione burocratica) per perseguire i compiti fondamentali connessi al proprio ruolo.

Il volume tratta ampiamente questi aspetti ed è completato da una ricca appendice normativa, che rende il volume un agile strumento per quanti vogliono affrontare lo studio di questa figura professionale: definita nelle norme, eppure così sfumata nei contorni, quotidianamente caricata di impegni e responsabilità nuovi, eppure - come si evince da queste pagine - ancora così appassionante.

(M. Cristina Gubellini)

Hanno collaborato alla realizzazione di questo fascicolo:

<i>Emy Beseghi</i>	Docente di Letteratura per l'infanzia - Università di Bologna
<i>Cristina Bonelli</i>	Docente, Liceo Ginnasio "Gioia" di Piacenza
<i>Gabriele Boselli</i>	Dirigente tecnico – Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna
<i>Ilde Castellari</i>	Docente, 1° circolo didattico di San Lazzaro di Savena (BO)
<i>Giovanna Cipollari</i>	Ricercatrice IRRE Marche
<i>Lucia Cucciarelli</i>	Ricercatrice IRRE Emilia Romagna
<i>Simona D'Alessio</i>	Doctoral Student, University of London (UK)
<i>Claudio Dellucca</i>	Ricercatore IRRE Emilia Romagna
<i>Maria de Rose</i>	Ricercatrice IRRE Puglia
<i>Rolando Dondarini</i>	Docente di Storia medioevale e di Didattica della Storia - Università di Bologna
<i>Pier Giuseppe Ellerani</i>	Dottorando in Pedagogia, Università di Urbino
<i>Franco Frabboni</i>	Commissario straordinario per l'IRRE Emilia Romagna
<i>M. Cristina Gubellini</i>	Docente in utilizzo presso l'IRRE Emilia Romagna
<i>Flavia Marostica</i>	Ricercatrice IRRE Emilia Romagna
<i>Ermanno Rosso</i>	Docente, Landis di Bologna
<i>Giancarlo Sacchi</i>	Redattore della rivista "Innovazione Educativa"
<i>Tiziano Salvaterra</i>	Assessore all'istruzione e alle politiche giovanili - Provincia Autonoma di Trento

*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2005
per conto della TECNODID Editrice srl
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
dalla Editor Tipografia
Melito di Napoli (NA)*