

Sommario

INNOVAZIONE EDUCATIVA

Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi

Numero 3-4
Giugno 2004

Direttore

Franco Frabboni

Segretaria di redazione

Maria Cristina Gubellini

In redazione

Angela Assireli
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

e-mail: Innoedu@irreer.it

Il punto

Editoriale

Franco Frabboni 2

La parola a ...

Mariangela Bastico 4

a cura di Giancarlo Sacchi

Il dibattito

Il troppo e il vano

Beniamino Brocca 7

Su alcuni concetti-chiave della Riforma

Maria De Rose 9

Le nuove Indicazioni Nazionali

Giancarlo Sacchi 13

Laudatio

La Laurea Honoris Causa a Jerome Bruner

Roberta Cardarello 15

La ricerca

Una patente a punti per i genitori

Franco Frabboni 21

Genesi della teoria della mente: dai giochi di imitazione ai giochi di finzione

Franca Pinto Minerva 23

La palestra delle intelligenze plurali

Piergiuseppe Ellerani 27

Comprendere la musica: sapere e saper fare

Giuseppina La Face Bianconi 31

Voci dall'IRRE

I prossimi bandi di concorso presso gli IRRE: novità e procedure

Ruggero Toni 36

La professionalità docente

La formazione iniziale degli insegnanti ...

Maria Grazia Contini 40

Formazione in servizio: è tempo di un rilancio

Giancarlo Cerini 43

Il portfolio delle competenze: ipotesi per un suo possibile impiego

Giuliana Santarelli 53

Osservatorio europeo

Progetto Comics

Lucia Cucciarelli 56

CLM. Una partnership per sperimentare nuove metodologie di insegnamento

..... 57

Lo scaffale

Recensioni 59

Editoriale

Franco Frabboni*

Pedagogia “copernicana” contro pedagogia “tolemaica”; pedagogia della discrezione contro pedagogia della indiscrezione.

Per una pedagogia leggera, congetturale, rispettosa del processo di crescita dei bambini come dei giovani, impegnata sui *processi* più che sui “prodotti” dell’azione educativa. Una Pedagogia che ha a baricentro l’*educazione intellettuale*, quale leva irrinunciabile di alfabetizzazione collettiva: di emancipazione e di liberazione (e non di modellamento) delle giovani generazioni.

Pollice verso alla pedagogia tolemaica

1. Nei venti lustri del ventesimo secolo hanno a lungo risuonato *tam tam pedagogici* che ripetevano insistentemente questo *grido d’allarme*: attenzione alla crescente e dilagante scomparsa dell’infanzia come dell’adolescenza. Il loro *J’accuse* era rivolto contro la duplice violenza patita dai bambini e dai giovani nella società “adultocentrica” e “consumistica” del Novecento. Queste, le imputazioni.

Da una parte, infanzia e adolescenza sono gettate anzitempo nella *foresta degli adulti* (il loro ineluttabile destino sembra essere la precoce colonizzazione nella società dei “grandi”); dall’altra parte, infanzia e adolescenza sono gettate anzitempo tra le onde del *mare dei consumi* (il loro ineluttabile destino sembra essere l’omologazione nella cultura di mercato, la standardizzazione nell’universo mediatico): dove si tramutano in galline dalle *uova d’oro*, in quanto “terminali” di un ghiotto investimento consumistico e ideologico.

A partire da questi presagi oscuri, le scienze pedagogiche del secolo scorso consegnano alla progettazione educativa di questo nostro terzo millennio un compito ineludibile e improcrastinabile. Combattere, con grande sollecitudine, tanto la cultura “mercantile” - che nega ai bambini e ai giovani la loro identità *storico-sociale* e, conseguentemente, i loro *diritti di cittadinanza* (senza identità “antropologica” non possono che scomparire) - quanto quella Pedagogia “deviata” (*tolemaica*) ideologicamente al servizio dell’odierna società delle *globalizzazioni*: dei mercati e del leviathan massmediologico. È una pseudo-pedagogia impegnata ad imprigionare l’infanzia e l’adolescenza nelle false agiografie, nelle metafore rassicuranti, nelle retoriche ideologiche, e che allude ad una persona metafisica, astorica, senza volto antropologico. In cammino verso una deriva *a-scientifica* (per l’appunto: *ideologica*) nei confronti dell’educazione delle giovani generazioni.

Altro è il compito da assegnare alla Pedagogia del terzo millennio. Farle indossare un abito da sera dai “flessibili” paradigmi scientifici e dalla filosofia della “discrezione”. Con questo *look* esistenziale e culturale potrà disporre dell’autorevolezza educativa per suggerire alle giovani generazioni come percorrere “autonomamente” sia i sentieri della *foresta degli adulti*, sia le rotte del *mare dei consumi*. Quindi, come disporre di calessi e di velieri che non siano “targati” dalla **Pedagogia tolemaica**.

2. Quali sono i segni di riconoscimento di questa Pedagogia dell’*indiscrezione* (*tolemaica*) alla quale

rimproveriamo di concorrere alla *scomparsa* del soggetto in età evolutiva? Questa, la sua sdrucita carta d'identità: è una Pedagogia pervasiva, saccente, ipertrofica nei confronti dell'infanzia come dell'adolescenza, tanto da annullare le loro *identità* e le loro *differenze*. Disattenta (e forse nemica) delle "pluralità" dei volti infantili e giovanili, impossibilitati a costruirsi - mattone su mattone - le sfere costitutive della loro vita personale: socioaffettiva, cognitiva, estetica, etica, religiosa. È una Pedagogia colpita da una sindrome ossessiva: l'*educazione intellettuale*. La sua paura è l'*autocostruzione*, da parte del soggetto in età evolutiva, della propria *macchina della mente* (da mettere in moto il più tardi possibile). Rispettare l'infanzia e l'adolescenza - secondo l'*ermeneutica tolemaica* - significa tenerle il più a lungo possibile nel cassetto dei sogni, in una nuvola di beata e felice ignoranza. Quasi che la personale "scoperta" della realtà conduca all'inquinamento e alla corruzione dell'incontaminato universo fantastico e immaginativo delle giovani generazioni.

Questa pseudopedagogia postula e sogna un'infanzia e un'adolescenza al *singolare*: metaforiche, astratte, astoriche, *inesistenti*. È un approccio *ascientifico* all'educazione perché fondato sull'assioma di una *persona* i cui processi di sviluppo e i cui orizzonti utopici sono decisi *a priori*, deterministicamente ricavati da un quadro ontologico già dato e intoccabile. Per questo è una Pedagogia metafisica, pesante, clonata: disattenta (e forse nemica) nei confronti delle *diversità* e delle *pluralità* dei volti infantili, impossibilitati a costruirsi - mattone su mattone - le sfere costitutive della vita personale: affettiva, sociale, cognitiva, etica, estetica. Soprattutto ha un'*ossessione*, che si fa comportamento "ideologico": la formazione di un *pensiero plurale*. Questa paura nei confronti della costruzione della *macchina della mente* (da procrastinare il più possibile) nasconde a fatica la logica fondamentalista e ascientifica di una Pedagogia che identifica il rispetto dell'infanzia e dell'adolescenza con la *lontananza* dai dispositivi cognitivi di scoperta autonoma delle forme di rappresentazione simbolica della realtà.

3. Per evitare l'onda lunga dell'*indiscrezione tolemaica*, è necessario che la Pedagogia del ventunesimo secolo scelga senza incertezze il versante/altro della Pedagogia: il regno della **Pedagogia copernicana**. Questa linea "postmodernista" capovolge di segno quella *tolemaica* (a-scientifica) nel nome di un'infanzia e di una adolescenza al *plurale*, colorate di *diversità* esistenziali e culturali.

Siamo alla Pedagogia della *discrezione*: leggera, congetturale, rispettosa del processo di crescita dei bambini come dei giovani, impegnata sui *processi* più che sui "prodotti" dell'azione educativa. È una Pedagogia che ha a baricentro l'*educazione intellettuale*, quale leva irrinunciabile di alfabetizzazione collettiva: di emancipazione e di liberazione (e non di modellamento) delle giovani generazioni.

A partire da questo "posizionamento" della **Pedagogia copernicana** (illuminato dal volto della *discrezione*) possiamo affermare che nel suo cielo educativo appare ben visibile una "galassia" popolata di bambini e di adolescenti della *ragione*: equipaggiati sì di fantasia-sentimento-lievità esistenziale, ma corredati anche di corporeità-logica-cultura antropologica. È una "galassia" che allude ad una nuova generazione dotata di sangue sociale, voglia di conoscere, di partecipare e di trasformare il proprio mondo di cose e di valori.

* Presidente IRRE Emilia Romagna

Mariangela Bastico*

1. Quali sono in questo momento le priorità della Regione riguardo al sistema scolastico e formativo?

Le priorità della Regione sono contenute nella legge regionale su scuola e formazione (12/2003) i cui obiettivi sono elevare progressivamente il numero di ragazze e ragazzi che, al compiere del 18esimo anno di età, possiedano o un diploma di scuola media superiore o una qualifica professionale. Già da questo e più ampiamente nel prossimo anno scolastico la legge è applicata in uno dei suoi aspetti più significativi: l'offerta formativa di percorsi integrati di istruzione e formazione, il cosiddetto biennio integrato, di cui all'art.27, che dà opportunità a tutti i ragazzi di frequentare la scuola, di scegliere meno precocemente, di poter passare dall'istruzione alla formazione e viceversa. Siamo partiti da questa priorità anche per affrontare l'emergenza determinata dall'abrogazione, con la legge Moratti, della legge che innalzava l'obbligo scolastico a 15 anni. In assenza di questa e in assenza del cosiddetto canale dell'istruzione e della formazione professionale, l'unica certezza per i ragazzi non iscritti a scuola sarebbe stata la strada, non essendo possibile neppure l'attivazione di contratti di formazione lavoro quali l'apprendistato. A questa emergenza così grave si è cercato di dare anche una risposta nazionale che ha colto e generalizzato la scelta dell'integrazione prevista dalla nostra legge attraverso l'accordo approvato in conferenza Stato/Regioni e articolato successivamente in accordi a livello regionale.

Stiamo comunque applicando la legge nella sua interezza, in particolare per quanto riguarda le norme a sostegno dell'autonomia scolastica, la costituzione degli organi di partecipazione e la parte relativa alla formazione professionale e all'educazione degli adulti.

2. Stato e Regioni: poteri e responsabilità nell'ottica delle modifiche costituzionali. Il punto di vista dell'Emilia-Romagna

Va anzitutto chiarito che la legge della Regione Emilia-Romagna "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita", non regola in modo alternativo parti dell'ordinamento scolastico nazionale che, anzi, intende porre a fondamento della propria normativa. Questo va detto anche alla luce del ricorso del Consiglio dei ministri alla Corte Costituzionale che, comunque, non sospende l'efficacia della nostra legge.

Abbiamo detto chiaramente e confermato che la legge regionale è l'applicazione a livello regionale del Titolo V della Costituzione, nel pieno recepimento dell'ordinamento nazionale, a garanzia del diritto di ogni ragazzo all'istruzione, che è e deve rimanere nazionale. Ciò vale sia per la scuola, sia per la formazione professionale. In questo contesto, la legge regionale non crea nuovi vincoli al sistema ma, al contrario, ha scelto la valorizzazione delle autonomie scolastiche e dei soggetti della formazione professionale offrendo maggiori opportunità per il raggiungimento di una finalità forte: quella della lotta alla dispersione, secondo il principio del "non uno di meno". A queste autonomie proponiamo il fare insieme in un quadro non già di isolamento o, peggio, di competizione, ma di arricchimento reciproco grazie all'intrecciarsi delle competenze. La legge, infatti intende sostenere le reti e i consorzi di scuole, nonché i patti territoriali tra scuole ed enti locali, associazionismo, terzo settore e altri soggetti interessati a un sistema educativo di qualità.

La legge 12, del resto, si è "fermata prima" rispetto alla sentenza della Corte Costituzionale – la n. 13/2004 – relativa al ricorso presentato dalla Regione contro l'art.22 della finanziaria 2002, che ta-

gliava il personale docente e imponeva perciò vincoli molto stringenti alle attività didattiche. Tale sentenza ha stabilito che compete alle Regioni l'organizzazione, la gestione e la distribuzione del personale docente alle istituzioni scolastiche autonome, competenza peraltro strettamente interconnessa con quella in materia di programmazione dell'attività formativa già attribuita alle Regioni dalla legge Basanini. La sentenza stabilisce inoltre che le Regioni devono legiferare per poter attuare la competenza così chiaramente riconosciuta dalla Consulta, mentre allo Stato spetta solo la definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni. Molto importante, a mio parere, è inoltre l'affermazione del principio di continuità. Nonostante le norme attuali siano infatti – alla luce della sentenza – incostituzionali, e quindi perdano di efficacia, la Consulta ha inteso salvaguardare il diritto fondamentale all'istruzione stabilendo il principio che tale diritto è garantito soltanto dal funzionamento del sistema scolastico.

3. Autonomia scolastica ed enti locali: quali gli interventi della regione per il governo del territorio?

Tutte le politiche della Regione sono volte a garantire e valorizzare l'autonomia scolastica. In particolare, la legge regionale impegna la Regione, all'art. 21, a "trasferire alle autonomie scolastiche ogni competenza propria in materia di curricoli didattici". All'art. 22 la legge promuove inoltre l'istituzione dei Centri di servizi e consulenza (Csc) per le istituzioni scolastiche autonome. All'art. 25 si stabilisce di potenziare l'offerta formativa attraverso la concessione di finanziamenti per progetti didattici innovativi. In questo quadro, la grande manchevolezza attuale – che non può essere colmata da una legge regionale – è l'assenza di organi di governo dell'autonomia scolastica, in pratica gli organi collegiali. Non ho condiviso la proposta di nuovi organi collegiali ora ferma in parlamento, perché introduce un'idea di scuola come azienda; in pratica si progettano organi collegiali che dovrebbero essere come una sorta di consiglio di amministrazione. Non può essere così, perché gli organi di

governo devono rappresentare la comunità scolastica nella sua interezza e cioè dirigenti scolastici, docenti, genitori e studenti. Non sono neppure convinta del fatto che debba esserci una rappresentanza degli enti locali, perché il confronto tra autonomia scolastica e autonomia territoriale deve avvenire su un tavolo esterno e in condizioni di dialogo paritario e di riconoscimento reciproco. Un ruolo importante già esercitato nella nostra regione dal sistema degli enti locali è la programmazione dell'offerta formativa nei vari territori, ridefinita recentemente sulla base di indirizzi regionali finalizzati a estendere la presenza nei territori degli istituti comprensivi, per quanto riguarda la scuola di base, e ad aggiornare gli indirizzi delle scuole superiori in coerenza e a sostegno dello sviluppo dello sviluppo sociale ed economico dei territori.

4. La legge regionale che porta il suo nome è stata considerata da molti una fuga in avanti. Come si inserisce nel più complessivo processo riformatore dello stato e della scuola?

Da parte nostra non c'è stata e non ci sarà nessuna fuga in avanti. Anche per questo motivo riteniamo non motivato il ricorso del governo alla Corte Costituzionale, in particolare alla luce della sentenza n.13 della Consulta ci attribuisce ulteriori competenze rispetto a quelle che non abbiamo normato con la legge. Particolarmente ingiustificata è, a nostro avviso, la parte del ricorso che riguarda l'articolo 7 della legge, comma 5, e cioè l'assegno di studio per i docenti - finanziato dalla Regione - che intendono usufruire dell'anno sabbatico, esigenza più volte espressa anche per sostenere il livello di progettualità delle scuole. In questo quadro, diventa ancora più preoccupante la proposta di devoluzione attualmente in discussione alle Camere. Infatti, qualsiasi ulteriore devoluzione di competenze rispetto al quadro definito dal Titolo V avrebbe come unico esito lo scardinamento dell'ordinamento nazionale, una sua frantumazione in 20 sistemi regionali che non sarebbero più garanti del diritto all'istruzione per ogni ragazzo. In particolare non condivido la cessione di

quote di programmi alle Regioni, cessione che apre ingerenze pesanti della politica nei confronti delle autonomie didattiche e della libertà d'insegnamento.

5. Gli impegni regionali per garantire il diritto allo studio: scelte politiche, investimenti economici, strategie organizzative

Un'altra legge importante per questa legislatura è stata la n.26 del 2001 sul diritto allo studio. Legge che, oggi possiamo dirlo, ha davvero centrato i suoi fondamentali obiettivi: estendere il diritto allo studio, semplificare le procedure di accesso e di fruizione del diritto e le attività amministrative per Province e Comuni. Sottolineo inoltre la grande differenza fra le borse di studio previste dalla nostra legge sul diritto allo studio, che punta a sostenere gli studenti con famiglie economicamente disagiate, e i buoni scuola erogati da alcune Regioni - sul modello tracciato dalla Lom-

bardia - solo alle famiglie che scelgono per i loro figli le scuole private. La Giunta dell'Emilia-Romagna ha scelto una strada molto diversa, quella del diritto allo studio per tutti gli studenti, sia che frequentino scuole pubbliche sia private, con l'unica discriminante del reddito.

Oltre al contributo relativo alle borse di studio - un investimento, per quanto riguarda lo scorso anno, di oltre 16 milioni e mezzo di euro - la legge 26 prevede interventi per un totale di altri 14 milioni di euro per quanto riguarda i servizi (trasporti, mense e ausili per disabili), i progetti di qualificazione attuati dalle autonomie scolastiche e, da quest'anno, per esperienze innovative scuola-lavoro per le classi quinte degli istituti professionali.

* Assessore Scuola, Università, Formazione Professionale, Lavoro e Pari Opportunità della Regione Emilia Romagna

L'intervista è stata raccolta da Giancarlo Sacchi

SEGNALAZIONI IRRE

di Anna Maria Bonora

Luciano Lelli (a cura di), *Sperimentazione della riforma in Emilia - Romagna D.M. n. 100 del 18 settembre 2002. Rapporti*, "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia - Romagna, n. 9), Bologna, Ufficio Scolastico Regionale, 2004

Il volume dà conto dell'ampio ed intenso lavoro svolto da parte delle scuole dell'infanzia e primaria partecipanti alla sperimentazione della riforma degli ordinamenti scolastici, avviata in seguito all'emanazione del D.M. n. 100 del 18 settembre 2002.

Complessivamente in Emilia-Romagna hanno partecipato 59 plessi scolastici, comprensivi di 103 sezioni di scuola dell'infanzia e classi prime di scuola primaria.

Tutte le scuole pubbliche (statali e paritarie) hanno accentrato per la prima volta l'attenzione - come giustamente rilevato nella sua *Introduzione* dal Dirigente Regionale Lucrezia Stellacci - su questioni organizzative e pedagogico-didattiche fondamentali quali: la continuità educativa e didattica, la flessibilità organizzativa, la didattica laboratoriale, il portfolio delle competenze, i piani di studio personalizzati, la figura tutoriale, l'informatizzazione, la lingua inglese, l'anticipo, la formazione docente.

Si è trattato di un intenso lavoro di riflessione, analisi, studio e di documentazione che ha preso il via a partire dall'anno scolastico 2002/2003 e dei cui risultati il libro offre testimonianza.

Il volume si compone infatti di due parti. Nella prima, dopo la chiara e puntualizzante introduzione di Luciano Lelli, curatore del rapporto oltre che coordinatore del lavoro di monitoraggio e sostegno sulle scuole sperimentatrici avvenuto anche in collaborazione con l'IRRE ER, si notano importanti contributi di Agostina Melucci, Gabriele Borselli, Dario Ghelfi e Piero Pergolotti, che hanno focalizzato gli aspetti più salienti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia, nelle Romagne, nelle province di Bologna, Ferrara, Modena, Parma e Reggio Emilia. Nella seconda parte s'è data voce diretta alle scuole perché potessero offrire riflessioni sul tema; così per ogni scuola hanno parlato dirigenti e docenti facendo il punto su processi, contenuti, procedimenti metodologici, fasi attuative e verifiche.

Ne è emerso un quadro molto interessante di scuole sparse in tutti i punti della regione, da Brisighella a Renazzo, da Codigoro a Faenza, da Traversatolo a Trecasali di Parma a Monghidoro di Bologna, tanto per citarne alcune, fortemente motivate alla ricerca e all'innovazione didattica, metodologica ed organizzativa. Ogni scuola ha dato un prezioso contributo alla comprensione dei vari temi della Riforma, cercando di fare il punto sul suo vissuto e sulla sua storia pregressa, e sul modo in cui ha cercato di armonizzarli in relazione agli aspetti innovativi proposti dalla Riforma.

Il volume, quindi, se da un lato documenta e, in un certo senso, archivia un itinerario di cambiamento attuato per un anno da parte di un campione quantitativamente esiguo di istituti scolastici, riesce a fornire un contributo di aiuto a tutte le scuole, ormai tenute a incamminarsi lungo i percorsi innovativi sanciti da apposite norme, fornendo loro efficaci materiali per orientare riflessioni e scelte nella delicata congiunzione delle peculiarità del nuovo assetto ordinamentale con l'autonomia operativa che è il loro primario tratto distintivo.

Il troppo e il vano

Beniamino Brocca*

In tutte le leggi – essendo confezionate dall’uomo – si rinvencono, spesso, delle ridondanze superflue e dei vuoti nocivi, di fronte ai quali non sono ammessi né il disconoscimento né l’aggiustamento. Non si possiede, infatti, una investitura o una, eventuale, autorizzazione, per correggerli, sull’esempio di F. A. J. Giustiniano che dichiarava (a D. Alighieri, incontrandolo nel Paradiso) di aver tolto da “dentro le leggi [...] il *troppo* e il *vano*”. Purtroppo questa operazione non è preventivabile in quanto si è privi del “voler del primo amor”, ma soprattutto perché altro è il compito assegnato e accettato per questo saggio stringato sul decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59.

Il mandato ricevuto è sobrio e circoscritto all’analisi, alla descrizione e alla comprensione del testo.

Si può, in primo luogo, cominciare con una domanda: qual è l’*anima* del provvedimento? Chiedere se l’articolato sia vivificato da una ispirazione (o, come si diceva una volta, abbia un asse culturale) è molto importante per tre ordini di motivi: primo, perché solo colui che “attacca il suo aratro ad una stella è in grado di tracciare un solco diritto”; secondo, perché un progetto educativo serio è sempre permeato da un ideale pedagogico; terzo, perché il possesso di una visione antropologica incentiva l’opera di istruzione e di formazione. L’anima di una qualunque legge può essere delineata o attraverso una esplicita dichiarazione descrittiva inserita nel documento o attraverso la esposizione dei suoi tratti caratteristici, disseminata nei vari commi.

Per un decreto delegato, quale è appunto il n. 59/2004, sarebbe preferibile la prima ipotesi in quanto risulterebbe di immediata accessibilità, anche da parte degli inesperti, e di agevole adottabilità nelle scelte concernenti l’insegnamento/apprendimento. In nessuno, però, degli articoli del decreto legislativo compare in modo palese una enunciazione in cui si esprima il senso di una tensione etica, un protocollo di valori condivisi, una concezione della società e della storia; un modello del vivere nel proprio tempo..., cioè una teoria e una pedagogia della scuola. Forse, scrutando tra le righe, si possono estrapolare alcune frasi (un po’ datate) riconducibili ad una più generale strategia di orientamento e di impulso del sistema educativo: eguaglianza delle opportunità, unitarietà didattica, continuità educativa, rispetto delle diversità, valorizzazione della relazionalità..., ma sono insufficienti per riconoscere in esse le pulsazioni di un’anima. La circostanza suggerisce due semplici annotazioni. Innanzitutto, si deve ammettere che se una solenne esplicitazione di principi non trova seguito, a volte, negli atti e nei comportamenti applicativi, tanto più, un’assenza di un pur debole presupposto pedagogico, fa correre il rischio di implementare degli ordinamenti e dei curricoli eccezionali e scadenti. Inoltre, si deve chiarire che se un qualsiasi provvedimento legislativo non può essere, giustamente, un trattato di filosofia, non può essere parimenti un prontuario di ingegneria istituzionale.

Si può, in secondo luogo, proseguire la disamina – sempre su di un piano generale – ricordando che la legge 5 giugno 2003, n. 151 (chiamata anche “legge La Loggia”) fissa in maniera inequivocabile le linee per l’adozione dei decreti legislativi in materia di “adeguamento dell’ordinamento della Repubblica”. All’articolo 1 (commi 4 e 5) si rinvencono alcuni *canoni* direttivi estremamente espliciti e straordinariamente attuali. Si impone, infatti, all’esecutivo di predisporre dei decreti legislativi “meramente ricognitivi dei principi fondamentali che si traggono dalle leggi vigenti” e “in base a criteri oggettivi desumibili dal

complesso delle funzioni”. Con parole meno ermetiche si può asserire che vengono stabilite le seguenti *regole* riguardanti la natura e il contesto dei decreti legislativi i quali devono avere un *carattere ricognitivo* delle norme in vigore e, perciò, non possono essere innovativi delle tematiche trattate nelle leggi di cui si occupano; devono contenere dei *principi fondamentali* e, conseguentemente, tutti gli indirizzi e i dettami esecutivi ed attuativi vanno trasferiti in altri provvedimenti di rango secondario (decreti del presidente della Repubblica e decreti ministeriali); devono attenersi a *parametri rigorosi* di “esclusività, adeguatezza, chiarezza, proporzionalità, omogeneità”. Si lascia al lettore il giudizio sull’ottemperanza o sulla violazione delle suddette regole e sulla tendenza diffusa (se esiste) di infarcire i decreti legislativi di ricorrenti dettagli e di abrogazioni discutibili, spesso in difformità con la legge di delega. Preme, invece, far notare in questo contesto la irrivalenza (se non proprio la irregolarità) di allegare al decreto legislativo i programmi di studio, sebbene concepiti e redatti come “Indicazioni nazionali” da utilizzare per la costruzione dei “piani personalizzati”. Tralasciando la trattazione sia dell’annosa questione centrata sul rapporto tra programma, curriculum e programmazione, sia della specifica articolazione delle conoscenze e delle competenze riguardanti gli ambiti disciplinari e le singole discipline, si considera l’allegato al decreto legislativo un *documento provvisorio* di lavoro, bisognoso di essere perfezionato, essenzializzato e formalizzato.

Si può, in terzo luogo, ultimare la carrellata sulle disposizioni impartite dal decreto legislativo compiendo una lettura a “doppia mandata”, capace di rilevare e di segnalare ciò che in esso è esorbitante (il troppo) e carente (il vano), senza aver la pretesa – come già precisato in apertura – di emendare queste due eventuali tipologie di difetti. Si tratta, in altri termini, di accertare vuoi gli *elementi aggiunti* (inserimenti non contemplati), vuoi gli *elementi omessi* (esigenze non soddisfatte) con riguardo alla legge n. 53/2003.

Sotto il *primo profilo* (elementi aggiunti) compare un protocollo di scelte solo apparentemente innocue. Non si intende dire che esse siano negative, ma che siano da verificare nella loro compatibilità. Balzano, infatti, in primo piano alcuni problemi che per legge dovrebbero essere affrontati e risolti mediante la concertazione con le forze sociali e risaltano, anche alla vista dei profani, l’accentuazione del ciclo unico di otto anni; l’attuazione di prestazioni d’opera con esperti in possesso di titoli adeguati; l’emersione di una nuova figura di docente posta a livello giuridico-amministrativo superiore a quello di altri colleghi (il cosiddetto insegnante coordinatore-tutore che può indurre a fenomeni di disagio, di demotivazione, di disaffezione); il pericolo di un ritorno delle attività integrative e degli insegnamenti speciali.

Sotto il *secondo profilo* (elementi omessi) si citano le dimenticanze più appariscenti: la quota percentuale oraria riservata alle decisioni delle unità scolastiche e delle regioni; la strutturazione degli organici in rapporto all’orario di funzionamento e/o accoglienza di alunni di età inferiore ai tre anni; il reperimento delle risorse indispensabili per favorire eventuali ampliamenti dell’offerta di istruzione e di formazione; il riferimento al personale deputato alla programmazione degli interventi di recupero e/o di sviluppo, dal momento che la progettazione dell’attività didattica risiede come prerogativa assoluta nella responsabilità del collegio dei docenti.

Le *aggiunte* e le *omissioni* denunciate, non sono tali da oscurare gli aspetti positivi del decreto legislativo (che non vanno ignorati), ma possono alterare una corretta interpretazione della legge costitutiva (legge n. 53/2003) e, quindi, falsare e tradire il processo riformatore.

* Docente Università di Bolzano

Su alcuni concetti-chiave della Riforma

Maria De Rose*

Nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia e per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria e nella Secondaria di 1° grado*, allegati al d.lgs. 19.2.2004, n. 59 (Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'art. 1 della legge 28.3.2003, n. 53) è possibile mettere a fuoco i seguenti ambiti problematici:

- la continuità;
- la relazione educativa;
- gli obiettivi formativi, la personalizzazione e il portfolio;
- il problema dei rapporti tra conoscenza, rappresentazioni e modelli della realtà.

Essi costituiscono gli snodi concettuali su cui il decreto legislativo struttura e articola le *Indicazioni Nazionali*.

La continuità e la relazione educativa

Il problema del *passaggio* dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Primaria e da questa a quella Secondaria di 1° grado viene analizzato nelle duplice dimensione della *continuità* e della *rottura*. Pur nella *continuità* del processo educativo, che deve svolgersi secondo spontaneità e rispetto dei tempi individuali di maturazione della persona anche e soprattutto nella scuola, non vanno esclusi momenti di '*rottura*', intesi come fasi di particolare ristrutturazione del processo formativo.

Nel caso specifico della Scuola Secondaria di primo grado, è bene esplicitato come questa:

- prosegue l'orientamento educativo iniziato nella scuola primaria
- eleva il livello di educazione e di istruzione personale e accresce le capacità di partecipazione e di contributo ai valori della cultura e della civiltà
- costituisce, grazie agli sviluppi metodologici e didattici conformi alla sua natura 'secondaria', la *premessa indispensabile* per l'ulteriore impegno dei ragazzi nel secondo ciclo di istruzione e di formazione.

Per quanto riguarda la *relazione* tra docente e allievi, la logica proposta rende chiaro come, pur nella naturale asimmetria dei ruoli e delle funzioni tra docente ed allievo, la relazione vada sempre impostata in modo da considerare i soggetti per quello che sono e per come sono, al di là del ruolo che svolgono. Nella *relazione educativa* ci si *prende cura* l'uno dell'altro come *persone*. Dunque, sul piano della impostazione della *relazione educativa* che la scuola instaura al suo interno e con l'esterno, il testo pone l'accento su una modalità di *relazione* la cui valenza *educativa* consiste non nella omologazione bensì nella valorizzazione delle *differenze*.

Obiettivi formativi, personalizzazione e portfolio

Le *Indicazioni nazionali* presentano le tabelle contenenti gli *obiettivi specifici di apprendimento*. Esse hanno lo scopo di indicare i *livelli essenziali di prestazione* che le scuole dello Stato sono tenute *in generale* ad assicurare ai cittadini, per mantenere *l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione*, per impedirne la frammentazione e la polarizzazione e, soprattutto, per consentire agli alunni la possibilità di maturare in tutte le dimensioni tracciate nel *Profilo educativo, culturale e professionale* previsto per la conclusione del ciclo degli studi.

In tale prospettiva, il testo legislativo indica come caratteristica degli *obiettivi formativi* il loro essere dotati di una intrinseca e sempre aperta *carica problematica*, in quanto presuppongono una dinamicità che li rende, allo stesso tempo, sempre, per ogni allievo e famiglia, *punto di partenza e di arrivo*, condizione e risultato di ulteriori maturazioni. Circa le indicazioni operative utili ai fini dell'identificazione degli obiettivi formativi, il testo propone ai docenti due strade:

1. partire dall'*esperienza degli allievi*, ovvero cominciare con l'individuare i bisogni cognitivi e non cognitivi che possono giustificare la formulazione di *obiettivi formativi* da raggiungere, alla portata delle capacità degli allievi e, in prospettiva, coerenti con il *Profilo educativo, culturale e professionale*, nonché con il maggior numero possibile di obiettivi specifici di apprendimento;

2. partire dal *Profilo educativo, culturale e professionale* e dagli *obiettivi specifici di apprendimento*, ovvero cominciare con il considerare se e quando aspetti dell'uno e degli altri possono inserirsi nella storia narrativa personale o di gruppo degli allievi, dopo averli rielaborati attraverso apposite mediazioni professionali di tempo, di luogo, di qualità e quantità, di relazione, di azione e di circostanza.

Il testo legislativo indica nelle *Unità di Apprendimento* l'insieme della progettazione di uno o più *obiettivi formativi*, nonché delle attività, dei metodi, delle soluzioni organizzative e delle modalità di verifica necessarie per trasformarli in competenze degli studenti e nel *Piano di Studio Personalizzato* l'insieme delle *Unità di Apprendimento*, con le eventuali differenziazioni che si rendessero necessarie per singoli alunni. Questo è a disposizione delle famiglie e da esso si ricavano spunti utili per la compilazione del *Portfolio delle competenze individuali* che contiene l'indicazione di eventuali percorsi di approfondimento parziale o totale di discipline ed attività.

Rispetto al regolamento dell'autonomia (D.M. 275/'99) che parlava di curricoli per l'organizzazione pedagogico didattica, la Legge 53/'03 parla di Piani di Studio Personalizzati (Piani Personalizzati per le Attività Educative, per la Scuola dell'Infanzia). Le *Indicazioni nazionali* affidano alle istituzioni scolastiche e ai docenti il compito di individuare gli *obiettivi formativi* adatti per i *singoli* allievi, compresi quelli in situazione di handicap, e di progettare le *Unità di Apprendimento* necessarie a raggiungerli e a trasformarli, così, in reali competenze di ciascuno. Nelle operazioni di individuazione degli obiettivi formativi e di progettazione delle Unità di Apprendimento si gioca il delicato e complesso compito della scuola autonoma e dei docenti, compito che implica la duplice assunzione di *libertà e responsabilità*.

Questa proposta presuppone come condizioni:

- l'elaborazione di un *progetto formativo* che parta dai *bisogni* dell'allunno ed abbia come *punto d'arrivo*, attraverso una progressione di *tappe*, gli obiettivi fissati dagli standard nazionali;
- l'attuazione della *flessibilità didattica* sotto forme diverse di organizzazione (moduli e gruppi di lavoro verticali e orizzontali);
- la diversificazione della funzione docente (insegnante, coordinatore-tutor).

Ogni *Unità di Apprendimento* si compone degli obiettivi formativi, delle attività, dei metodi e delle soluzioni organizzative necessarie per trasformare gli obiettivi in *competenze individuali*; contiene, infine, le modalità con cui si sono verificate e valutate tali competenze. I docenti sono *responsabili* dei percorsi formativi offerti ed erogati, ma il testo legislativo mette in risalto il principio della *personale responsabilità educativa dei ragazzi, dei genitori e del territorio* nel contribuire alla *scelta*, alla *realizzazione* e all'*acquisizione* di tali percorsi. A scelta delle famiglie e degli alunni, la scuola può realizzare percorsi di approfondimento parziale o totale di discipline ed attività. Questi approfondimenti possono cambiare nell'arco del corso di studi e, quindi, consentire, alla conclusione di un ciclo, una *scelta degli indirizzi formativi del ciclo successivo*.

Il portfolio è il documento nel quale è tracciata la 'storia' dello studente: costituisce una collezione

strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali particolarmente paradigmatici prodotti dallo studente, che consentono di conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, allo stesso tempo, della maggiore o minore pertinenza degli interventi didattici adottati. Esso seguirà lo studente per tutta la durata del suo percorso scolastico. Con gli opportuni adattamenti, potrà, inoltre, rimanere un documento che accompagna i cittadini anche dopo l'istruzione e la formazione obbligatoria, come strumento da utilizzare per la ricerca del lavoro, la riconversione professionale e la formazione continua. Relativamente alla sua struttura, comprende una sezione dedicata alla *valutazione* e una dedicata all'*orientamento* di ogni singolo allievo. È compilato dal docente *Tutor* in collaborazione con i colleghi dei Laboratori, ma è aperto anche alla collaborazione dei genitori e degli stessi alunni.

Il problema dei rapporti tra conoscenza, rappresentazioni e modelli della realtà

Una delle specificità della formazione, soprattutto a livello della Secondaria, viene colta sul piano del problema del *rapporto tra conoscenza e rappresentazioni*.

L'impostazione di tale rapporto sulla base del principio dell'"isomorfismo ingenuo" - consistente nella persuasione della *coincidenza* tra *realtà e conoscenza della realtà, tra natura e sue rappresentazioni* - è proprio della scuola primaria. Nella scuola secondaria, questo rapporto va reimpostato, allo scopo di far maturare la consapevolezza, che mette in crisi l'"isomorfismo ingenuo", dell'*incompletezza di qualsiasi rappresentazione*, iconica e/o logica, della realtà.

Conoscere in modo '*secondario*' coinciderebbe, dunque, con il conoscere in modo '*critico*': qualsiasi *modello della realtà*, a partire da quello iconico fotografico per giungere a quello più astratto e formale, non comporta, infatti, una semplice trascrizione completa e fedele dell'oggetto che vuole rappresentare, bensì *una selezione di certe qualità o scopi di esso*.

Per conseguire questo fine, occorre, pertanto, adoperare *costrutti mentali* esplicativi che si fondano su un uso appropriato dell'*analogia*. L'analogia, come base del "ragionamento intuitivo-sintetico", può dunque essere utilizzata in *didattica* per l'avviamento al ragionamento sistematico-analitico. A tale proposito, le tecnologie informatiche possono essere utili proprio per l'attivazione del registro mentale analogico. L'uso didattico di tali tecnologie consente, infatti, all'insegnante di sviluppare rappresentazioni analogiche che facciano da *ponte* tra il *concreto* e l'*astratto*, tra il *particolare* e il *generale*, ossia che facciano da '*trampolino*' verso la concettualizzazione.

Il passaggio dall'istruzione primaria all'istruzione secondaria è tracciato quale processo nel corso del quale far compiere all'alunno il *passaggio dal riduzionismo alla conoscenza critica*. Ciò comporta il superamento del residuo egocentrismo cognitivo di tipo infantile e l'assunzione dell'esercizio *critico* della ragione. Il testo legislativo sottolinea che il passaggio da una formazione primaria ad una secondaria comporta anche il recupero di una *visione 'olistica'*. Si tratta, cioè, di assumere la consapevolezza della necessità di *rimandare sempre la parte al tutto e il tutto alla parte*, ovvero di collegare sempre le prospettive parziali di lettura rappresentativa del mondo e della vita in un *sistema unitario e integrato* di significati personali, che, se non può ambire a presentarsi come sintesi compiuta e definitiva dei modelli parziali che ingloba, si preoccupa, però, di chiarire e approfondire *i nessi e i raccordi* che individua tra loro.

Problemi aperti

Nel quadro sin qui tracciato, relativamente ai concetti-chiave toccati, tratti dai testi legislativi, si può osservare che essi sono in sintonia con idee espresse in gran parte della letteratura pedagogica e scolastica corrente. Su alcune questioni, tuttavia, ci sentiamo di esprimere delle preoccupazioni, soprattutto alla luce delle dinamiche innescatesi nelle scuole primarie nel corso di questo anno scolastico di avvio della riforma.

Una prima questione riguarda l'anticipo graduale delle iscrizioni alla Scuola dell'Infanzia e alla Scuola Primaria. Il *D.L. n. 59/04* stabilisce che alla Scuola dell'Infanzia e al primo anno della Scuola Primaria possono essere iscritti i bambini e le bambine che compiono, rispettivamente, i tre anni e i sei anni d'età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento.

Come molti hanno indicato, tale scelta pone complessi problemi di carattere psicologico, pedagogico e didattico. Gli insegnanti non sempre sono in grado di esercitare le competenze idonee ad accogliere i bambini di cinque anni e mezzo e ad attivare per loro percorsi formativi specifici che si integrino con quelli degli altri alunni di sei anni presenti nella stessa classe. Questo è uno dei problemi che mette in luce la necessità di una sistematica e specifica formazione degli insegnanti. Parallelamente, anche gli aspetti pratici che comporta l'ingresso dei bambini e delle bambine di due anni e mezzo nella Scuola dell'Infanzia non vanno sottovalutati: si rende indispensabile modificare l'intera struttura organizzativa (orari, spazi, tempi di riposo), nonché riflettere sulle specifiche caratteristiche psicologiche, a livello di linguaggio e di processi logici, di un bambino che vive quella particolare fase di crescita e di sviluppo. Né, infine, va sottovalutata la necessaria presenza di personale specificamente addetto, cosa che, di fatto, nelle scuole non è di facile realizzazione, anche per il non sempre efficace intervento degli Enti Locali. Problematica risulta, ancora, la questione della scelta dell'iscrizione. Perché non aver avuto il coraggio di proporre i 5 anni per tutti? In tal caso, la classe si presenterebbe omogenea nell'età e quindi disponibile ad una offerta formativa specifica per i bambini di 5 anni.

Veniamo al rapporto scuola/famiglia. Sebbene la centralità della famiglia, che rappresenta una delle istituzioni fondamentali dell'educazione, sia ampiamente riconosciuta, la sua funzione in rapporto alla scuola, così come emerge dai testi legislativi, pone una serie di problemi. Prendiamo, ad esempio, l'offerta formativa aggiuntiva. Le *Indicazioni nazionali* prevedono, per la scuola dell'infanzia, 99 ore annue "la cui scelta è facoltativa e opzionale per gli allievi" e per la secondaria di 1° grado, 198 ore annue "su richiesta [...] a disposizione dei ragazzi e delle famiglie". L'esercizio dell'opzione pone dei problemi. Primo fra tutti quello relativo alla considerazione che non tutte le famiglie, se si considerano i loro diversi livelli socio-culturali, sono 'pronte' a svolgere ruoli così delicati come, ad esempio, quelli della scelta dell'anticipo, delle attività opzionali, dell'orientamento, della partecipazione alla compilazione del portfolio.

Relativamente alla funzione docente, l'introduzione della funzione tutoriale, se è vero che rende operante l'importante ruolo di 'accompagnatore' che l'insegnante deve svolgere nei confronti dei singoli alunni, è pur vero che, nella pratica, per quel che concerne la scuola primaria, viene a rompere una serie di equilibri relazionali e professionali ormai consolidati all'interno del team degli insegnanti, sì da rendere indispensabile non solo la costruzione di nuove relazioni tra la funzione del coordinatore e quelle degli altri insegnanti ma anche, e soprattutto, l'acquisizione di nuove competenze didattiche. Così come la proposta si prospetta, sembrerebbe creare una gerarchia tra insegnanti, da questi ultimi vissuta con difficoltà.

La didattica laboratoriale rientra anch'essa in una prospettiva problematica. I riferimenti presenti nel decreto sembrano essere focalizzati sull'insegnamento dell'informatica e della lingua inglese. In tal senso, sembrerebbe trattarsi più di 'aule specializzate' che di laboratori. Inoltre, questi ultimi, per la loro realizzazione, richiedono strutture idonee, delle quali non tutte le scuole sono dotate. Anche in questo caso, la praticabilità della proposta appare in contraddizione con la mancanza di un apposito 'congruo' intervento finanziario. Tagli all'organico e ai servizi non sembrano in sintonia con le ipotesi innovative della Riforma. In tal senso, come non tener conto delle condizioni di precarietà edilizia di molte scuole delle aree deboli del nostro Paese, tra le quali il nostro Mezzogiorno?

* Ricercatrice Irre Puglia

Le nuove Indicazioni Nazionali

Giancarlo Sacchi*

Appena promulgate, sono attese al via per il prossimo anno scolastico, e già si parla di revisione. Si tratta delle *Indicazioni Nazionali* allegate al primo decreto applicativo della riforma.

Risulta che persone esperte siano state già incaricate dal Ministro, a seguito della disponibilità manifestata in tal senso alle organizzazioni sindacali e ad altri esponenti della cultura contemporanea.

È noto che si parla di prevalentemente di questioni procedurali e legate ad aspetti contestati della nuova organizzazione, ma quello che forse è passato in secondo piano e che invece merita altrettanta attenzione, trattando le indicazioni medesime dei caratteri squisitamente pedagogico – didattici, sono i rilievi mossi dal mondo professionale, accademico e non, raccolti in una pubblicazione edita da 14 associazioni disciplinari nel novembre del 2003.

Non serve qui di nuovo disquisire sulle modalità di consultazione avvenute tra i redattori dei documenti ministeriali e queste associazioni che pure erano state chiamate ad esprimere le loro riflessioni al riguardo, quanto esaminare nel merito alcune di queste osservazioni, al fine di auspicare che, se di revisione deve trattarsi, è importante che non si perda nuovamente l'occasione per approfondire ulteriormente le questioni che vengono da più parti considerate ancora aperte e per riallacciare il dialogo tra il mondo dell'istituzione e quello della professione, oggi più che mai opportuno, se si vuole rinforzare e sviluppare un sistema che deve avere chiare indicazioni dalla politica, ma che non può stare in piedi senza una processualizzazione affidata all'autonomia, alla creatività ed alla qualità delle professionalità che in esso sono chiamate ad operare.

Ognuna delle predette associazioni ha esposto il proprio punto di vista, ma quello che è interessante notare è che tutte hanno collocato i loro interventi in un quadro di riferimento che riprende in modo unitario alcune questioni di sistema che sembra opportuno focalizzare proprio nell'ottica della promessa revisione.

La prima questione sollevata, posta a fondamento di tutto il dibattito, riguarda la **fonte del curriculum**, cioè in che rapporto si colloca culturale con l'analisi della realtà, una visione tutta centrata sulla nostra storia e l'apertura interculturale, con particolare riferimento alla dimensione europea.

Nonostante sia stato prodotto un glossario della riforma, le indicazioni sembrano parlare diverse lingue non solo per effetto della ovvia diversità delle discipline, ma soprattutto per i diversi approcci epistemologici sottesi, che faticano a trovare una composizione nel **linguaggio didattico**, là dove ad esempio ci dovrebbero essere anche maggiori contiguità, come viene rilevato, tra matematica e scienze.

L'attuale organizzazione di conoscenze e capacità, nelle due colonne in cui si articolano le *Indicazioni*, crea non pochi problemi di coerenza e di congruenza, senza contare che per tecnologia e informatica non esistono proprio. Un tale impianto inoltre sembra non fare i conti con la tendenza in atto alla progettazione per competenze.

Un'altra questione, pur tanto raccomandata anche dagli stessi documenti ministeriali, è lo **sviluppo verticale** del curriculum, che manifesta incoerenze e 'dubbie scelte evolutive'.

La situazione più problematica viene individuata nel fatto che le *Indicazioni* si pronuncino apertamente per una visione ecologica degli apprendimenti, ma di fatto così come sono impostate finiranno per

determinare una profonda **separazione degli insegnamenti**. Tutto ciò verrà ulteriormente selezionato da probabili azioni valutative esterne sulle conoscenze degli allievi, che condizioneranno lo sviluppo e la scansione della stessa programmazione.

Gli sforzi fin qui profusi alla ricerca dei “nuclei fondanti”, di nuovi “saperi”, delle “aree disciplinari” e “di progetto”, per individuare elementi di maggiore “trasversalità” tra modelli culturali ed esperienze formative, sono scomparsi all’insegna di un ritorno massiccio delle discipline, con i propri tradizionali confini e linguaggi, magari anche un po’ obsoleti, ed anche quella che viene definita l’“educazione alla cittadinanza” è composta da interessanti obiettivi, ma da una sostanziale struttura ad incastro di materie.

Se ci è consentita una provocazione: sembra da un lato che la difesa dell’unitarietà dell’apprendimento di fatto rischi di concretizzarsi in indicazioni nettamente separate, mentre gli specifici disciplinari, che vedono nelle associazioni i loro strenui difensori, siano più propensi a ricercare perfino modalità di integrazione.

Il rischio è ben evidenziato in questo esempio: “usare uno strumento di misura” è scienze, “effettuare misure” è matematica.

Viene lamentata la completa assenza del riferimento all’educazione linguistica, anche per l’obiettivo minimo dell’italiano e della lingua straniera. Si ricorderà che l’educazione linguistica fu uno dei cavalli di battaglia dei programmi della scuola media del 1979 e da qui fu individuata anche da passaggi istituzionali successivi, in particolare nei programmi della Scuola Elementare del 1985.

La disgiunzione tra storia e geografia nella Scuola Primaria viene giudicata negativamente dai disciplinaristi, tesi, come si è detto, e non solo per quest’area, ad individuare un legame stretto tra quelle due discipline, ma ancor di più una loro progressiva integrazione con gli studi sociali, che, a loro volta, hanno bisogno di andare oltre l’educazione civica.

Il dibattito sull’insegnamento della storia non è nuovo, ma ancora una volta sembra non essersi trovata una strada efficace tra ‘periodizzazione’ e caratteristiche dell’apprendimento, soprattutto per l’età legata a questo primo ciclo dell’istruzione. La scelta poi di una storia operata dalle *Indicazioni* non accontenta i difensori delle storie, cioè delle diversità nell’organizzazione del tempo e dello spazio dell’attività umana e sociale.

Se ci deve essere **continuità o discontinuità** con i precedenti programmi dei gradi di scuola cui ci si riferisce forse non è tutto un problema politico, quanto deve essere posta un’attenzione complessiva allo sviluppo della ricerca disciplinare e didattica, per stabilire ciò che va conservato o modificato, in un’ottica di qualificazione dell’offerta formativa. Non basta il mantenimento degli obiettivi, occorre verificare, come si è detto, la coerenza degli approcci epistemologici e dell’uso dei contenuti.

Quanto poi alle critiche mosse dalle predette associazioni circa l’inadeguatezza degli stessi contenuti rispetto alle esigenze dei saperi contemporanei non siamo in grado di esprimere un giudizio; intuitivamente però non si può non segnalare che l’introduzione di “elementi di economia domestica” in un contesto di educazione allo sviluppo tecnologico non è di buon augurio.

Ciò che andrebbe chiarito, proprio approfittando del momento della revisione, è in definitiva se la prescrittività (“livelli minimi di prestazione”) stia negli obiettivi disciplinari o sui livelli di competenza: è in sostanza la grammatica che ci interessa o la comunicazione? Non vi è dubbio che una ‘pluralità delle intelligenze’ ha bisogno di una sempre crescente pluralità e di linguaggi ed una continua implementazione di saperi, anche nuovi, anche di quelli di confine, per poter gestire e far imparare a gestire la complessità ed il cambiamento.

* Consiglio di Amministrazione - IRRE Emilia Romagna

La Laurea Honoris Causa a Jerome Bruner

Roberta Cardarello*

Jerome Seymour Bruner è senza dubbio uno dei più famosi e autorevoli rappresentanti della cultura psicopedagogica del 1900. Ha svolto buona parte della sua carriera accademica di psicologo alla Harvard University, dove aveva conseguito il dottorato nel 1941, ma ha insegnato anche a Oxford dove è stato Watts Professor dal 1972 al 1980, e a New York, dove è attualmente Senior Research Fellow presso la School of Law della New York University.

Le sue ricerche sui processi di apprendimento lo hanno portato fin dagli anni '60 ad occuparsi molto intensamente dei problemi dell'insegnamento e della scuola, e a formulare quella che è ormai una articolata teoria dell'istruzione, tanto rilevante sul piano della didattica quanto su quello della politica scolastica. Consigliere per la scuola dei presidenti Kennedy e Johnson, ha continuato e continua, con importanti progetti, ad occuparsi dell'educazione e dell'istruzione, non solo infantile.

Bruner ha legato il suo nome a due importanti momenti della ricerca psicologica, e cioè alla affermazione della psicologia cognitivista negli anni '50 e '60, e della psicologia culturale a partire dalla metà degli anni 80. La sua produzione scientifica, vastissima, tradotta in tutto il mondo, e conosciutissima in Italia, ha un filo conduttore potente rappresentato dalla ricerca sul funzionamento dei processi mentali e dell'apprendimento, e insieme dalla ricerca dei modi e degli strumenti che determinano la conoscenza stessa e la fanno acquisire. Cosicché è facile riconoscere che Bruner è sempre e davvero tanto interessato a scoprire cosa accade nelle nostre menti quanto a trasformare le sue scoperte e intuizioni nei modi per coltivare le menti e le persone. Ansia conoscitiva e ansia educativa si mescolano sistematicamente nella sua opera.

Dal momento che non è certo possibile render conto in modo esauriente delle ricerche e dei percorsi di una attività tanto intensa, pare opportuno oggi, in occasione del conferimento della laurea h.c in "Scienze della Formazione Primaria", segnalarne alcune idee e valori particolarmente stimolanti sia per gli studiosi che per coloro che si dedicano ad attività di insegnamento.

Ha detto Howard Gardner, il noto psicologo nordamericano, che di Bruner è stato allievo, e che, come Bruner, è amico della nostra città, e frequentatore assiduo della scuola dell'Infanzia di Reggio Emilia,

"Jerome Bruner non è soltanto uno dei più famosi teorici dell'educazione della nostra era, è anche un geniale insegnante, un Educatore Autentico, e instancabile studente egli stesso.

La sua curiosità è contagiosa."

La curiosità "anticonformista"

La curiosità intellettuale costituisce infatti un valore primario tra le competenze degli insegnanti, perché rappresenta la molla, la riserva di energia che garantisce attenzione e ascolto nei rapporti tra persone, attitudine a non accontentarsi dei risultati raggiunti, e ad interrogarsi continuamente sulle procedure e i metodi che usiamo per trovare le risposte alle nostre domande.

I primi studi di Bruner che danno inizio ad un nuovo indirizzo noto come *new look on perception*, sono la spia della sua curiosità per la mente, che non si appaga delle spiegazioni dell'apprendimento in termini di catena di stimoli e risposte nella interazione tra organismo e ambiente, e che si manifesta piuttosto nella ricerca delle differenze individuali. Così si contrappone radicalmente, nei fat-

ti, agli assunti e alle metodologie del comportamentismo, che era invece ancora la teoria dominante e dilagante nel mondo accademico statunitense degli anni '50 e '60. La mente non è mai passiva o ricettiva di fronte alla realtà esterna: perfino nella percezione si riconosce un'attività di categorizzazione e inferenza, di elaborazione che va 'oltre il dato', a dimostrazione dell'esistenza di una mente soggettiva trasformatrice della realtà.

L'uomo, ma anche il bambino piccolissimo, è un attivo selezionatore degli stimoli che percepisce, formula ipotesi e congetture che dipendono dalle sue motivazioni e dai suoi scopi. La 'riscoperta della mente' è appunto il risultato originale delle ricerche di quegli anni: a partire dal concetto di *rap-presentazione mentale*,

“ovviamente la rappresentazione deve essere inferita partendo dal comportamento che possiamo osservare. Compiamo le inferenze a partire dal modo in cui una persona spezzetta gli eventi, li raggruppa, li organizza li condensa e li trasforma. Se siamo abili sperimentatori escogitiamo dei compiti che ci permetteranno di inferire come essa li esegue” [1968: p. 23-24].

In effetti Bruner inventa con esperimenti tanto eleganti quanto originali, divenuti classici, proprio quei compiti cognitivi che permettono di fare emergere il particolare tipo di rappresentazione che i bambini (e gli adulti) impiegano quando risolvono un problema. Riesce in questo modo anche a cogliere, entro le differenze individuali, i diversi tipi di rappresentazioni mentali, e cioè quelle collegate all'azione, quelle iconiche, e quelle propriamente simboliche.

E a scoprire che problemi identici, come quelli sulla conservazione dei liquidi e delle quantità, possono essere risolti attraverso rappresentazioni mentali diverse.

Fin da quegli studi [1966: *Studies in Cognitive Growth*] che includono negli esperimenti bambini senegalesi, messicani ed eschimesi, emergono tanto alcuni elementi 'invarianti' dello sviluppo cogni-

tivo, quanto variazioni che dipendono dalla cultura di appartenenza. Società e lingue diverse favoriscono modi di diversi di costruire le rappresentazioni mentali. E soprattutto le capacità di pensiero si trasformano in misura sensibile dopo l'ingresso a scuola ed il contatto con le simbologie astratte. Tutto ciò costituisce ovviamente la premessa per la valorizzazione dell'istruzione.

E c'è ancora una forte molla di curiosità - e forse qualcosa di più importante - quando, Bruner, negli anni '80 propone nuovi modi di fare ricerca, e li pratica in prima persona. Una virata culturale sensibile lo porta a diventare, come si dice, propugnatore di una psicologia culturale e ad adottare il paradigma del pensiero narrativo sia per la spiegazione dei processi di pensiero sia per la pratica di ricerca.

Uno studio corretto dell'uomo non può prescindere dai normali modi di sentire e dai processi psicologici che incontriamo nella vita quotidiana. Una certa psicologia cognitiva, che Bruner connota, un po' dispregiativamente, come 'psicologia computazionale' si affanna nella verifica di processi di trasferimento di informazione sempre più ridotte, particolari e settoriali e sempre più lontane dal modo in cui si pensa e si ragiona nella vita quotidiana. "Alcuni studi, a furia di volere isolare le variabili dei fenomeni psichici, creano situazioni tanto artefatte da rischiare di misurare solo gli effetti delle variabili sperimentali. Studiano una mente in vitro, con il rischio di capire la mente 'da un punto di vista inesistente' e dunque di non capire nulla dei processi mentali e dei significati che agiscono nella vita vera.

"L'idea di disfarsi della [psicologia popolare] allo scopo di liberarsi degli stati mentali delle nostre interpretazioni quotidiane equivale a disfarsi degli stessi fenomeni che la psicologia deve interpretare"

Nasce così la rivendicazione di un modo di fare psicologia che esprime, ancora una volta, il bisogno di capire davvero quanto accade nella mente umana e la paura della irrilevanza e vacuità di tanta ricerca. Con la tranquillità di chi si è misurato se-

riamente con la ricerca empirica e sperimentale, e dunque ne conosce davvero gli strumenti e le possibilità, Bruner dichiara la sua insoddisfazione e il bisogno di una comprensione più convincente della mente, di una sintesi, di uno sguardo riassuntivo che restituisca rilevanza e pregnanza alle scoperte della ricerca. Solleva cioè gli occhi dalla ricerca analitica e puntuale, che pure segue e conosce, per interrogarsi sul significato e sul senso, che questa conoscenza produce. E soprattutto per chiedersi se stiamo ancora studiando il il significato che le persone hanno dentro la propria mente, oppure no.

La strada che trova e ci segnala è quella di ricominciare dall'esperienza quotidiana: di studiare la psicologia che agisce nella vita quotidiana e nelle pratiche ordinarie per capire il funzionamento della mente e riconoscere, subito dopo, che occorre ridare visibilità ai modi del pensare quotidiano, tanto abituali da essere 'inconsapevoli', e tra questi soprattutto al modo di pensare 'narrativo', che è diverso da quello paradigmatico- e logico con cui funziona il sapere scientifico, ma altrettanto importante.

Dice Bruner nel 1992: occorre esplorare il pensiero narrativo, alla ricerca di quegli elementi costitutivi che ci spieghino che tipo di conoscenza è quella che pratichiamo abitualmente.

Recuperando anche idee antiche e studi recenti sulla narrativa, Bruner trova il cuore delle 'narrazioni' e il loro significato dal punto di vista culturale, nella loro capacità di veicolare insieme l'eccezionale e l'ordinario, la norma e insieme la violazione ad essa: ed è in questo senso che perciò è evidente che esse rappresentano un mezzo potente di inculturazione. Perciò quello narrativo è un tipo di discorso speciale: "che non produce solo un'acquisizione mentale, bensì un'acquisizione di pratica sociale, che conferisce stabilità alla vita sociale" (1992: p. 74). Tanto è vero che nei lavori di questi anni Bruner sta continuando ad esplorando come il pensiero 'narrativo funzioni' in ambiti importanti quali, per esempio, nella costruzione dell'identità personale e del Sé; nell'argomentazione e nel dibattito giuridico (2002).

La fiducia nell'educazione e la ricerca dei migliori strumenti didattici

C'è un secondo valore, indispensabile in ogni impresa educativa, che Bruner riesce a esprimere con forza, ed è la sua fiducia nell'educazione. Il suo incessante parlare agli insegnanti di tutto il mondo, la sua osservazione mai superficiale delle prassi quotidiane nelle scuole (incluse le nostre reggiane), sono tesi a documentare e dire che è possibile coltivare con cura le menti e le persone, farne dei piccoli e grandi interpreti della loro crescita, dei bambini e delle bambine consapevoli e pensosi, ai quali non precludere, anzi di cui favorire, l'accesso al sapere più elevato e alla conoscenza più significativa possibile. E per questi bambini/e non basta pensare a forme di insegnamento povero o facile, e nemmeno basta confidare sulla loro spontanea maturazione: l'educazione è un'impresa che deve porsi delle mete ambiziose, non accontentarsi dei bamboleggiamenti, ma puntare a formare menti attrezzate.

Il grande ideale democratico statunitense, già espresso da Dewey, trova una nuova versione nel modello bruneriano proprio quando sembra contribuire alla liquidazione del sistema scolastico attivistico di marca pragmatista.

Della famosissima Conferenza di Woods Hole, nel 1959, che sancisce la crisi dell'impianto attivistico della scuola statunitense, Bruner è portavoce e interprete ispirato, forte proprio delle scoperte delle sue ricerche [1964].

La scuola non può limitarsi, per dirla con la sua terminologia, a proporre la modalità esecutiva (il fare) per fare acquisire conoscenza: il pensiero e la conoscenza progrediscono soprattutto attraverso il padroneggiamento dei linguaggi formali e dei sistemi simbolici.

Il processo di conquista della conoscenza, che è anche il processo di formazione della mente e del pensiero, passa attraverso il ponte dell'astrazione, della necessaria separazione tra il flusso ordinario degli eventi e l'attività di riflessione su quegli eventi. Grande fiducia perciò nella istituzione 'scuola' (a prescindere dalle valutazioni di merito del sistema

attuale o vigente) come sistema separato ed economico imprescindibile per coltivare le menti e le persone (contro i descolarizzatori come Illich).

Ciò non deve significare né il ritorno a forme di intellettualismo, né ad astrattezza dell'insegnamento. Si tratta di trovare gli antidoti a rischi sempre presenti, di riproporre una scuola nozionistica, verbalistica, definitivamente noiosa e soprattutto priva di significato per tanta parte degli studenti.

Tutta la riflessione didattica di Bruner è contrassegnata dalla ricerca degli strumenti che garantiscano a tutti i bambini le possibilità di accedere alla Conoscenza e al Sapere in senso alto.

Per esempio la modalità simbolica e astratta può essere sostituita quando i bambini sono troppo piccoli o impreparati. Proprio per la dimostrata equivalenza della rappresentazioni mentale iconica o attiva nella soluzione dei problemi, si potrà andare incontro alle esigenze dei bambini più piccoli, e comunicare anche idee complesse attraverso la modalità adeguata. *“Qualunque concetto può essere insegnato, a qualunque età anche molto precoce, purché si utilizzi la metodologia appropriata”*: è quasi uno slogan, tra i più celebri, riassuntivo del suo pensiero.

Ancora, la fiducia nella possibilità e responsabilità della scuola, si esprime nella ripetuta riflessione sui curricoli, che devono contenere le idee più aggiornate e rilevanti delle discipline e soprattutto quelle che Bruner chiama le strutture sostanziali del sapere. I ragazzini devono padroneggiare la conoscenza, devono acquisire il sapere, senza essere sommersi da notizie e nozioni: devono piuttosto possedere i quadri concettuali delle discipline, possedere gli strumenti per 'ragionare' in termini disciplinari. In altre parole devono possedere le strutture delle discipline, le idee forti, e a questo la scuola si deve dedicare. Dice Bruner, con un'immagine entrata ormai nella 'pedagogia popolare': il bambino deve lavorare nello stesso modo in cui lavora lo scienziato, se pure in forma semplificata: deve fare ricerca, formulare ipotesi, deve comportarsi come *“un piccolo storico, un piccolo natura-*

lista, un piccolo chimico”. Perciò Bruner non può che caldeggiare la didattica del processo di scoperta e di ricerca, non solo all'università, ma fin dalle prime fasi di istruzione.

L'arte, il software dell'insegnante dovrebbe consistere in un'attrezzatura che permetta di mettere in luce piuttosto i problemi che la scienza ha cercato di risolvere, che le risposte *trovate*:

“L'arte di sollevare interrogativi stimolanti, [dice Bruner agli insegnanti] è probabilmente importante quanto l'arte di dare delle risposte chiare” (1997: p. 140).

Far nascere problemi conoscitivi nella mente dei ragazzi è tanto importante quanto difficile, eppure uno dei modi può essere anche quello di fare ricorso ai modi del pensiero narrativo.

In fondo che cosa significa la valorizzazione del pensiero narrativo anche nella scuola? significa che l'insegnante deve disporre anche di questa strategia (del raccontare e fare raccontare) perché anche questo è uno strumento didattico capace di intercettare la mente. Come dire: se le rappresentazioni mentali degli allievi hanno fattezze 'narrative', da esse la didattica deve partire per favorire la comprensione e l'apprendimento a scuola.

La rilevanza delle prassi invisibili: uno stimolo alla ricerca continua per ricercatori e insegnanti

La ricerca dei migliori dispositivi didattici si allarga ad abbracciare l'intera vita e cultura della scuola come occasione di costruzione di significato. Il nostro 'fare scuola', a tutti i livelli, consiste soprattutto nei curricoli che disegnamo, nelle lezioni che confezioniamo, nei progetti che allestiamo e nella ricerca che organizziamo in classe? In parte, dice Bruner, solo in parte. La nostra azione educativa e di istruzione passa in gran misura anche nelle prassi sociali e comunicative di ogni giorno, quelle tanto automatiche da essere inconsapevoli, attraverso cui costruiamo e veicoliamo significati, diamo forma alla realtà, comunichiamo costantemente quali "cose" sono importanti e quali no. [1998]

Nelle nostre narrazioni di eventi quotidiani, nei

procedimenti con cui ci scusiamo e giustifichiamo, nei dialoghi su qualunque argomento, nei criteri di giudizio, nelle routines di allestimento dei pasti o di pianificazione delle vacanze, in tutto ciò stanno annidati i significati che la nostra cultura presuppone ed elabora. Anche nella vita scolastica, globalmente intesa, dobbiamo riuscire a vedere ugualmente in azione pratiche significanti.

L'attenzione che, fino dai tempi della collaborazione con Austin, Bruner riserva al linguaggio, e al discorso, soprattutto a quello meno sorvegliato delle prassi comunicative quotidiane, indica agli insegnanti, ma anche agli studiosi, un tema a cui dedicare attenzione in questa prospettiva.

L'onestà intellettuale e la capacità autocritica

C'è un'altra cifra nella riflessione pedagogica di Bruner di totale rilevanza, che coincide con un valore da coltivare, cui ogni insegnante (oltre che ogni studioso) non dovrebbe rinunciare, ed è quella di una forte capacità di autovalutazione, di autocritica: una onestà intellettuale, che non si nasconde le ambiguità, i fallimenti e i problemi connessi all'attività educativa.

Qualità che emerge, per esempio, quando Bruner traccia un bilancio del progetto Head Start, di cui è stato uno dei promotori e fondatori, che da molti anni è attivo per contrastare precocemente le forme di deprivazione culturale dei ceti più emarginati della società statunitense. Afferma Bruner: abbiamo scoperto attraverso questa impresa molte cose, oggi sono di patrimonio comune: che per ottenere progressi nell'apprendimento dei piccoli svantaggiati occorre coinvolgere i genitori e la comunità allevante e che potenziare zone di iniziativa e di autonomia dei bambini fornisce loro sempre e comunque un'occasione di crescita dell'autostima. Ricaviamo anche indicazioni di politica culturale: la comunità deve indurre genitori e custodi a fare qualcosa per i loro bambini, *dopo la "riscoperta" della figura materna ("si deve lavorare con lei, non sostituirla")*. Tuttavia il progetto fa registrare anche fallimenti: i ragazzini disagiati non sempre raggiungono i risultati sperati, e

comunque equiparabili a quelli dei bambini della middle class americana nel successo scolastico, i progressi poi non sempre, nel controllo a lungo termine, dimostrano stabilità e persistenza.

Comunque, nuovamente sollevando lo sguardo dalle pratiche e dalle ricerche del progetto Head Start, per non perdere di vista il significato delle attività educative, Bruner non può non ricordarci che anche il metro stesso con cui misuriamo i progressi e successi educativi è indubbiamente un metro 'culturalmente tarato', adatto dal nostro punto di vista. Forse non abbiamo alternative, ma, per non assolutizzare, è meglio dirlo apertamente. Il relativismo apparente è piuttosto sforzo fino all'estremo di chiarezza ed onestà.

Questa è una delle questioni imprescindibili della riflessione pedagogica. Quando facciamo un progetto educativo partiamo sempre "da un punto di vista", che è inevitabilmente parziale. Ce lo dimostrano le antinomie con le quali ogni sistema di istruzione moderno deve fare i conti, che non sono facilmente scioglibili, come il nostro autore ci ricorda.

Pensiamo alla prima fondamentale contraddizione possibile: da una parte lo sviluppo di tutte le potenzialità di ciascun individuo e dall'altra la riproduzione della cultura data e della società di appartenenza. La seconda antinomia è il dilemma se e come si debbano coltivare soprattutto gli studenti di talento o se si debba privilegiare il raggiungimento della totalità dei ragazzi. La terza antinomia contrappone il punto di vista particolare delle singole identità culturali al principio per cui ci sarebbe una sola cultura o un punto di vista privilegiato e ufficiale che dovrebbe imporsi sugli altri. E qui il saggio Bruner ci dice quello che già sappiamo: e cioè che non è vero che queste antinomie siano facilmente componibili approdando ad una ieratica ed irenica 'via di mezzo': il problema è lì e costituisce un ineliminabile *frame* delle nostre scelte [1997: pp. 80-90]. Con esso occorre convivere, e certamente scegliere, ma sapendo che l'educazione è sempre anche un fatto politico, e che in una cultura che si modifica, e si globalizza, i problemi

delle scelte, nell'educare non saranno per questi aspetti, né minori, né più facili.

Dunque, concludendo, abbiamo fatto, attraverso Bruner, un inventario, non certo esaustivo ma promettente, sia di temi da affrontare nella ricerca, sia di traguardi da coltivare nella formazione degli insegnanti. Tutti questi rappresentano, per il nostro corso di laurea, assai giovane, in particolare per la sede di Reggio Emilia, un bel promemoria di sfide e di temi con cui confrontarci: da Bruner ci vengono suggerimenti decisivi sia per il rigore degli studi, sia per la suggestione delle idee, sia per l'aspirazione alla saggezza.

Opere di J. S. Bruner cui ci si riferisce nel testo

- 1956 *A study of Thinking* (Goodnow, J., & Austin, A), Wiley & Sons, New York, 1967 (1956). tr.it., *Il pensiero. Strategie e categorie* (a cura di E. River-so), Armando Roma, 1969
- 1961 *The process of education*, Harvard University. Cambridge. tr.it., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture* (a cura di Armando), Armando, Roma 1964.
- 1964 *On Knowing. Essays for the Left Hand*, Belknap, Cambridge 1964. tr.it., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* (a cura di M. Manno), Armando Roma 1968.
- 1966 *Studies in Cognitive Growth*, Wiley & Sons, New York. tr.it., *Studi sullo sviluppo cognitivo* (a cura di E. River-so), Armando, Roma 1968
- 1966 *Toward a Theory of Instruction*, Belknap, Cambridge. tr.it., *Verso una teoria dell'istruzione* (a cura di G. B. Flores D'Arcais e P. Massimi), Armando, Roma 1967.
- 1968 *Processes of Cognitive Growth: Infancy*, Clark University Press, New York. tr.it., *Prime fasi dello sviluppo cognitivo* (a cura di P. Massimi e G. B. Flores D'Arcais), Armando, Roma 1971
- 1971 *The relevance of education*, Norton, New York. tr.it., *Il significato dell'educazione* (a cura di C. Scurati) Armando, Roma 1973
- 1973 *Going Beyond the information given. Studies in Psychology of Knowing*, Norton, New York. tr.it., *Psicologia della conoscenza. Percezione e pensiero. Momenti evolutivi* (a cura di S. Dinelli) Armando, Roma 1976.
- 1983 *In Search of Mind. Essays in Autobiography*, Harper & Row, New York. tr.it., *Alla ricerca della mente* (a cura di S. Chiari), Armando, Roma 1984
- 1986 *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press, Cambridge. tr.it., *La mente a più dimensioni* (trad. it. Di R. Rini), Laterza, Roma-Bari 1988
- 1987, Helen Haste, *Making sense. The child's construction of the world*. Methuen & Co. England. tr.it., *Making sense. La costruzione del mondo nel bambino* (a cura di N. Filograsso), Anicia, Roma 1998
- 1990 *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge. tr.it., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992
- 1992 *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*, Armando, Roma
- 1996 *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge. tr.it., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997
- 1998. *Narrative and metanarrative in the construction of Self*, in Ferrari, M.D., Sternberg, R.J.(eds). *Self-Awareness: its nature and development*, New York: Guildford Press
- 2000 *Making Stories. Law, Literature, Life*, Harvard University Press, Cambridge tr.it., 2002 *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Bari
- Gardner, H. (2001) 'Jerome S. Bruner' in J. A. Palmer (ed.) *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present*, London, Routledge.

* Docente Università di Modena e Reggio Emilia

Una patente a punti per i genitori

Franco Frabboni

Proponiamo un **gioco pedagogico** per queste vacanze estive. Sdraiati sulle spiagge oppure sui prati, in quota, i genitori (con uno o più figli sotto gli undici anni: teniamo volutamente in disparte gli adolescenti e i giovani) hanno finalmente a disposizione quei lunghi tempi di rilassamento che azzerano lo stress fisico e mentale. Così, papà e mamma possono una volta tanto dialogare e confrontarsi sui reciproci modi di rapportarsi con i figli. Sul loro essere buoni o cattivi educatori, sul loro essere rispettosi e silenziosi (ma vigili) compagni-di-viaggio dei processi di sviluppo della loro prole oppure guastatori dei delicati meccanismi psicologici ed esistenziali - la voglia di affermazione e di autostima, di socializzazione e di autonomia, di disubbidienza e di trasgressione - attraverso i quali sperimentano e conquistano, giorno dopo giorno, la propria "identità" personale e sociale: il proprio ruolo in famiglia, a scuola, nel gruppo dei compagni.

L'idea di proporre un **gioco pedagogico** per papà e mamma inteso a verificare la qualità della loro patente educativa (sulla falsariga dei chiacchieratissimi punti sottratti a chi infrange il codice stradale) è maturata leggendo sui quotidiani di qualche giorno fa l'angosciante episodio conflittuale tra un genitore e un figlio: la fuga e la sparizione di un undicenne padano, senza un euro in tasca, dopo essere stato duramente rimproverato dal padre.

Siamo consapevoli che esiste, in natura, un "pendolo", un doppio pedale di guida della vettura genitoriale. Da una parte, il pedale lassista-permissivista-abbandonico; dall'altra parte, il pedale direttivo-autoritario-ubbidientista. Esiste, dunque, un modello paterno e materno *bipolare* che scontorna le due facce "estreme" della stessa medaglia dell'educazione. All'interno di questa *visione dualistica*, premeremo - nel proporre la patente di guida dell'educazione familiare - il pedale che porta dentro le pareti domestiche popolate da *direttività* e *autoritarismo* genitoriali. Nel senso che vorremmo multare e sottrarre punti a quei babbi e a quelle mamme che vagheggiano una prole addomesticata, pronta ad eseguire - senza fiatare - gli ordini da loro imposti.

E siamo alla presentazione del **gioco della patente** per essere genitori. Si è detto. Questo, si gioca al meglio in vacanza dove è agevole invitare papà e mamma ad assumere, alternativamente, le vesti del poliziotto stradale e dell'automobilista reprobato. Dove i genitori possono comminarsi a vicenda - discutendole serenamente - le loro infrazioni diseducative.

A partire, da quelle segnalate nella Tabella che segue.

La patente pedagogica (bonus iniziale di venti punti)

- 10 PUNTI	- 5 PUNTI	- 4 PUNTI	- 3 PUNTI	- 1 PUNTO
Violenze fisiche (percosse)	Sanzionare punizioni senza spiegare “il perché”	Violenza verbale in pubblico rivolta al figlio/a	Scarsa disponibilità a dare compiti (“ruoli”) al figlio/a nella vita domestica	Insistenza sulle “buone-maniere” con una deriva nel manierismo cicisbeo
Punizioni con negazione dei bisogni primari (a letto senza cena, divieto di giocare con i compagni, non ti darò il bacio di buona notte)	Rispondere negativamente alle richieste del figlio/a senza spiegare “il perché”	Indisponibilità all’ascolto dei problemi che affliggono il figlio/a	Difesa degli oggetti di “proprietà” del figlio/a durante il gioco con i compagni	Esibire pubblicamente compiacimento per i buoni risultati scolastici del figlio/a
Dare esempi diseducativi al figlio/a (fare il bullo, consigliare l’imbroglio, suggerire il “datti da fare” nella vita)	Fare i “guardoni” (controllare furtivamente il figlio/a con strumenti elettronici)	Dare punizioni (non fisiche e argomentate) in seguito a disubbidienze del figlio/a	Interferenza nelle attività di gioco del figlio/a con i compagni	Dare punizioni che comportano il divieto di strumenti elettronici di divertimento (TV, videogiochi, Internet)
Mostrare una chiara preferenza per un figlio rispetto agli altri	Evitare che il figlio/a familiarizzi con un “diverso” (handicappato, extracomunitario)	Offerta di premi (contropartite) a patto che il figlio/a ubbidisca	Alimentare nel figlio/a la “competitività” verso compagni di scuola	Dare ordini al figlio/a sul come vestirsi
Imporre modelli comportamentali (per esempio le “buone maniere”) vistosamente trasgrediti dallo stesso genitore	Negare qualsiasi forma di autonomia (atteggiamento iperprotettivo e ansiogeno)	Accanirsi verbalmente con il figlio/a quando piange a dirotto	Rimproveri e minacce al figlio/a in famiglia	Dare ordini al figlio/a sul cosa mangiare
Attribuire maggiore importanza e autonomia al figlio-maschio rispetto alla figlia-femmina	Costringere con la forza a un’esperienza giudicata formativa (es. immergere il figlio/a in acqua)	Umiliare il figlio/a quando commette errori	Consumare in silenzio i riti domestici (es. il “mutismo” televisivo a tavola)	Consiglio insistito sui libri da leggere

Post scriptum. Se i lettori di **Innovazione educativa** intendono aggiungere-sottrarre-modificare il repertorio delle “violazioni” sotto elencate oppure distribuire diversamente i “punteggi” della patente pedagogica possono inviare alla Rivista le variazioni proposte. Potremmo successivamente pubblicare una check-list - socialmente condivisa - delle *pratiche autoritarie* (ma anche lassiste) dalle quali il genitore dovrebbe consapevolmente non farsi contagiare.

Genesi della teoria della mente: dai giochi di imitazione ai giochi di finzione

Franca Pinto Minerva*

1. Alla conquista del concetto di “persona”

Si è visto come la conquista di una “teoria della mente”, da parte del bambino, corrisponde ad un lungo ed impegnativo processo che ha inizio dagli primi scambi interattivi centrati sulla persona e dalle interazioni faccia-a-faccia, tipiche della comunicazione genitore-bambino nei primi sei mesi di vita, e prosegue per diversi anni sino alla costruzione di uno specifico concetto di *soggetto*.¹

Fra i 4-5 anni sembra che i bambini siano ormai in possesso di un concetto di *altro-persona* in quanto soggetto dotato di alcune determinate prerogative che lo differenziano da oggetti, eventi inanimati, altri esseri viventi non umani e, principalmente:

- *agentività*. Essi realizzano azioni in maniera indipendente ed autonoma (e, quindi, di là dal “controllo” del bambino”);
- *intenzionalità*. Essi possiedono intenzioni, desideri, credenze - in una parola, hanno “stati mentali” - e sono capaci di comprendere le intenzioni, i desideri e le credenze degli altri.

Più in particolare, è stata avanzata la ipotesi che l’attribuzione di *agentività* da sola non basta a denotare l’avvenuta acquisizione, da parte del bambino, di una “teoria della mente” dell’altro. Tale abilità di percepire le persone come potenziali agenti, pertanto, è interpretata come un antecedente dell’attribuzione di stati mentali, attribuzione che si ritiene completa allorché il bambino è in grado di immaginare che l’azione dell’altro sia guidata e controllata da *intenzioni*.

L’acquisizione della nozione di persona appena delineata implica e comporta che il bambino abbia acquisito, per l’appunto, una “teoria della mente” dell’altro e ciò è possibile solo in base all’acquisizione di alcune fondamentali abilità:

- la capacità di distinguere le “persone” dalle “non persone”, sulla base della prerogativa di essere o non entità che pensano;
- la capacità di riconoscere se stessi e gli altri esseri umani come entità che pensano;
- la capacità di riconoscere in se stessi e negli altri stati mentali: intenzioni, desideri e credenze;
- la capacità di riferirsi agli stati mentali propri e altrui per spiegare e predire ciò che se stessi e gli altri possono fare o dire.

Il graduale emergere di una “teoria della mente” nel bambino piccolo e, in parallelo, il graduale emergere in lui della capacità di “leggere la mente” propria e altrui segue una serie di tappe che sono attualmente al vaglio degli studiosi della psicologia dello sviluppo. Nonostante lo stato dell’arte presenti risultati per molti aspetti divergenti, è possibile cogliere dal punto di vista pedagogico alcune interessanti implicazioni di ordine educativo.

2. Un primitivo senso di mentalismo. L’imitazione

Nella sua opera su “La mente imitativa”, Andrew Meltzoff ha individuato le basi innate del sorgere di una “teoria della mente” nella capacità manifestata dai bambini molto piccoli di mettere in corrisponden-

¹ Il presente articolo segue al precedente F. Pinto Minerva, “La mente del bambino tra vincoli biologici e risorse culturali”, pubblicato in “Innovazione Educativa”, Tecnodid, numero 1-2, marzo 2004, pp. 34-37.

za i “comportamenti” con gli “stati interni”. Tale predisposizione innata si manifesta attraverso il meccanismo dell’*imitazione* precoce. Un esempio particolarmente interessante di tale ipotesi è costituito dall’imitazione facciale. Considerata per lungo tempo come un’acquisizione tardiva dello sviluppo socio-cognitivo rispetto all’imitazione vocale e a quella dei movimenti della mano (Piaget la collocava all’età di un anno), più recenti studi di Metzoff e dei suoi collaboratori hanno mostrato come l’imitazione dei movimenti facciali sia già presente a 12-21 giorni e come essa non possa essere confusa con i semplici riflessi². Come può un bambino che non ha mai visto il proprio volto riflesso in uno specchio appaiare un’azione che vede nell’altro e un’azione propria che non può vedere? Secondo questi studiosi, la risposta sta nel fatto che il bambino mette in corrispondenza il comportamento esteriore percepito con una serie di *impressioni corporali interne*, oltre che con determinati *piani motori* e con le *intenzioni* che li muovono: “i nuovi risultati sull’imitazione implicano chiaramente che i piani motori e le intenzioni sono sin dall’inizio messi in corrispondenza con il comportamento degli altri. È come se i bambini, nel caso dei semplici desideri, riconoscano immediatamente che il comportamento degli altri implica desideri simili ai propri. Ciò giustificherebbe l’attribuzione al bambino di una semplice psicologia del senso comune. Allo stesso modo, nel rintracciare il fondamento originario della psicologia del senso comune, riteniamo rilevante il fatto che il bambino piccolo colga la somiglianza tra una particolare sensazione propriocettiva interna e il piano motorio necessario per produrre sia la sensazione che il comportamento”³.

È come se, nel corso dell’attività imitativa, il bambino piccolo – rispondendo al comportamento degli altri con comportamenti simili - sperimenti l’equivalenza strutturale fra se stesso e gli altri: sperimenti il fatto di avere un corpo simile a quelli degli altri e di condividere con gli altri stati corporei interni e, così facendo, si avvia a comprendere che gli altri condividono con lui anche *stati mentali* più astratti.

In tale prospettiva, l’imitazione precoce (e l’imitazione in generale) costituisce una delle abilità percettive e socio-cognitive che sovrintendono all’emergere della nozione di *altro-persona* come soggetto in possesso di stati mentali.

Più avanti nello sviluppo, l’imitazione inizia ad essere utilizzata come campo di potenziamento e affinamento delle primitive abilità socio-cognitive, usufruendo di quello che Bruner ha definito “scaffolding parentale”⁴.

Accade, in tal modo, che il bambino, nel corso di attività di imitazione reciproca con l’adulto, abbia l’opportunità di utilizzare il supporto tutoriale fornito dall’adulto stesso all’attività condivisa, per esercitare e sviluppare la propria primitiva teoria della mente. Lo scambio imitativo, infatti, consente al bambino di utilizzare le risposte motorie, facciali, sonore e linguistiche dell’adulto come fonte di regolazione e sostegno alla comprensione sempre più puntuale delle relazioni di causa-effetto tra i propri movimenti e i movimenti dell’interlocutore. In questo caso il bambino realizza una forma di controllo sul ruolo causale degli stati psicologici (rispetto alla causalità degli eventi fisici), sulla comunicazione delle emozioni e sulla comprensione della mente dell’altro. Al contempo, lo “scaffolding parentale” funziona anche come sostegno all’esercizio della comprensione rispetto alle intenzioni e agli scopi sottostanti ai propri comportamenti e ai comportamenti altrui: “ad esempio, il bambino può agitare un oggetto in aria, ma il genitore può interpretare che lo scopo della sua azione sia di scuoterlo e di conseguenza scuote l’oggetto fino a fargli produrre un suono; ciò a sua volta porta il bambino oltre il proprio punto di partenza iniziale”⁵.

² Cfr. A. Gopnik, A. N. Meltzoff, *Costruire il mondo. Una teoria dello sviluppo cognitivo*, Mc Graw-Hill, Milano 2000.

³ A. Meltzoff, A. Gopnik, *Il ruolo dell’imitazione nella comprensione sociale e nello sviluppo di una teoria della mente*, in L. Camaioni (a cura di), *Teorie della mente*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 81.

⁴ Cfr. J. Bruner, *Il linguaggio del bambino*, Armando, Roma 1983.

⁵ A. Meltzoff, A. Gopnik, *Il ruolo dell’imitazione*, cit., p. 95.

3. Comunicazione intenzionale come precursore della comprensione della mente

Recenti studi hanno suggerito la possibilità di individuare le tracce della genesi della teoria della mente nelle tappe che conducono all'emergere della *comunicazione intenzionale*, nel corso dei primissimi anni di vita del bambino⁶. Si tratta di un approccio focalizzato su periodi successivi a quelli considerati a proposito delle imitazioni primitive, ossia nella fase in cui i bambini passano dalle primitive forme di interazione diadica "io-altra persona", a forme di interazione triadica "io-altra persona-oggetto o evento esterno".

Tale approccio ci consente di guardare a fasi più evolute della genesi della teoria della mente, collocandola all'interno dei più vasti processi dello scambio sociale e della costruzione delle abilità sociali. E consente anche di sviluppare il concetto dello "scaffolding parentale", così come esso si realizza nell'ambito delle primitive interazioni imitative, nel concetto più pregnante dal punto di vista pedagogico di "zona di sviluppo prossimale", così come questa viene interessata nel corso del *gioco*.

Sono tre le tappe del primo sviluppo comunicativo intenzionale del bambino:

1. il bambino usa l'adulto come strumento per ottenere un determinato scopo. In questa fase il bambino possiede la capacità di formulare scopi e selezionare i mezzi per raggiungerli (ha *intenzioni*);
2. il bambino usa l'adulto come agente autonomo capace di consentire al bambino il raggiungimento di uno scopo desiderato. In questa fase il bambino ha la capacità di ipotizzare l'efficacia degli agenti umani come strumenti per raggiungere determinati scopi, di concepire l'agente umano come capace di un'azione propria ed è capace anche di usare il contatto visivo e le vocalizzazioni sistematiche per influenzare un agente umano (ha *aspettative*);
3. il bambino usa un oggetto come mezzo per ottenere l'attenzione dell'adulto: per esempio, guarda e indica fuori dalla finestra fino a che l'adulto guarda anch'egli in quella direzione. In questa fase il bambino ha la capacità di rappresentare l'adulto come soggetto capace di avere e di comprendere intenzioni ed è consapevole di volere e potere influenzare lo stato interno dell'adulto (ha *intenzioni comunicative*).

In questo approccio, l'inizio della capacità di leggere la mente coincide con la capacità del bambino di comprendere il meccanismo dell'*attenzione condivisa*: ossia la capacità di concepire l'altro da sé come un soggetto che indirizza la propria attenzione in modo selettivo e, pertanto, possiede *interessi* verso gli oggetti-eventi. Solo dopo aver compreso che la percezione può essere indirizzata sotto forma di "attenzione" il bambino può giungere a comprendere che l'interesse e l'attenzione verso gli oggetti-eventi può causare le *credenze* e operare, in tal modo, il passaggio alla conquista di una vera e propria teoria della mente.

4. Il passaggio dai giochi d'imitazione ai giochi di finzione

Alan M. Leslie ha affermato che una vera e propria conoscenza della mente richieda la capacità del bambino di attribuire agli altri e a se stesso credenze e false-credenze ed ha collegato tale capacità al sorgere della capacità di formare *meta-rappresentazioni*. Si tratta di "staccare" una rappresentazione della realtà (*rappresentazione primaria*) dal suo normale referente creando una *rappresentazione secondaria*.

Tale abilità viene sollecitata all'interno dei *giochi di finzione*. È nell'ambito di un gioco di finzione, ad esempio, che il bambino può "far finta" che una banana sia un telefono: l'oggetto reale (la banana), che nella rappresentazione primaria è qualcosa da mangiare, viene rappresentato a livello secondario come

⁶ Cfr. L. Camaioni, *La conoscenza della mente nell'infanzia: l'emergere della comunicazione intenzionale*, in L. Camaioni (a cura di), *Teorie della mente*, cit.

un telefono. Per Lesile la capacità di fingere e di capire la finzione negli altri richiede la padronanza delle stesse strutture logiche implicate nella comprensione degli stati mentali⁷.

Dal punto di vista pedagogico, l'interesse per questo ambito di studi è triplice

Per un verso, il discorso sin qui condotto consente di approfondire ulteriormente i rapporti fra *strutture geneticamente preordinate* - più in particolare, la predisposizione genetica all'apprendimento e alla conoscenza - e il ruolo dei *contesti* e, più in particolare, il ruolo svolto nel corso dei processi di conoscenza, dall'adulto e dal mondo degli oggetti e degli eventi in cui il bambino è immerso. Riaffermando il nesso esistente fra "vincoli genetici" e "vincoli di contesto", nella determinazione dei processi dello sviluppo e della formazione.

Per altro verso, gli studi sulla genesi della "teoria della mente" offrono una serie di interessanti indicazioni per l'ideazione e la realizzazione di opportuni interventi pedagogici e didattici che, a partire dai nidi e dalle scuole dell'infanzia, siano volti alla realizzazione di un progetto di "educazione alla mente".

Da ultimo, tali studi pongono ancora una volta in primo piano la funzione formativa del *gioco*, evidenziandolo come uno dei campi privilegiati per lo sviluppo delle abilità che sovrintendono la costruzione della teoria della mente.

Se, infatti, i *giochi di imitazione* possono essere intesi come vero e proprio campo di esercizio e di sviluppo dei precursori della teoria della mente (grazie anche al meccanismo dello "scaffolding parentale"), i *giochi di finzione* costituiscono senz'altro il campo d'esercizio di abilità più complesse quali quelle della *comunicazione intenzionale* e della *meta-rappresentazione*.

L'interazione triadica bambino-adulto-oggetto che si realizza nel gioco di finzione, dove il bambino e l'adulto utilizzano ormai agevolmente il linguaggio, consente di ottimizzare le risorse dello "scaffolding parentale" aprendo all'adulto la possibilità di operare intenzionalmente in quella che Vygotskij ha definito "zona di sviluppo potenziale", ossia quell'area di funzionamento cognitivo attivabile solo se opportunamente sostenuta dall'esterno, attraverso la sollecitazione e il supporto di quelle funzioni che, nel bambino, non operano ancora autonomamente⁸.

In questa prospettiva, appare auspicabile un approfondimento pedagogico delle potenzialità del *gioco di imitazione* e del *gioco di finzione*, per quello che riguarda una loro utilizzazione intenzionalmente formativa nell'ambito dei processi di promozione delle abilità di comprensione della mente. E appare irrinunciabile, altresì, un impegno pedagogico volto ad affermare il *diritto al gioco* come condizione del *diritto dell'infanzia all'apprendimento e alla conoscenza* e, insieme a tutto questo, volto a garantire i luoghi, i tempi e gli strumenti più idonei alla piena esplicazione di tale diritto.

* Presidente IRRE Puglia

⁷ Cfr. A. M. Lesile, *Alcune implicazioni della finzione per i meccanismi sottotanti alla teoria della mente nel bambino*, in L. Camaioni (a cura di), *Teorie della mente* cit.

⁸ Cfr. L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1990; *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1972.

La palestra delle intelligenze plurali

Piergiuseppe Ellerani*

Tra le parole che risuonano nel dibattito pedagogico odierno, vi è quella di intelligenza molteplice. Sia per il valore culturale della differenza che assume in sé - con lo sfondo della pluralità piuttosto che l'unicità del pensiero - sia per l'idea didattica dell'individualizzazione, che trova concreta attuazione in una scuola a misura di alunno.

L'intreccio esposto pone altresì ulteriori questioni, come per esempio se nell'insegnamento - apprendimento, privilegiare le attitudini o abilità individuali specifiche piuttosto che un generalizzato insegnamento delle stesse, oppure se privilegiare le aree che appaiono svantaggiate, oppure ancora se potenziare l'ambito intellettuale che gode di maggior successo. Qualsiasi sia la risposta a questi quesiti, il punto fermo è che l'intelligenza non è una, così come l'evoluzione di essa è quindi plurale e differente, che ha ricorsività e riformulazioni costanti, criticità e recuperi, in connessione costante con l'esperienza nell'ambiente (Gardner, 1987, Frabboni-Pinto Minerva, 1994, Baldacci, 2002).

Si tratta allora di considerare il parco della didattica, il luogo dentro al quale possiamo trovare alcuni percorsi per allenarci a mantenere in forma la pluralità delle intelligenze. In alcune classi della scuola elementare (quinta, al tempo dell'esperienza) si sono realizzate delle sedute, che hanno utilizzato attrezzi particolari per il fine presentato.

Il primo utilizzato è quello dell'impalcatura progettuale dell'attività, a quattro pilastri di sostegno: il risveglio, l'amplificazione, l'insegnamento-apprendimento, il trasferimento dell'intelligenza.

Con quali finalità? Una intelligenza particolare può essere attivata (*risveglio*) e accesa attraverso esercizi ed attività che usano le percezioni sensoriali di base - vista, udito, gusto, tatto, odorato, linguaggio e comunicazione con gli altri - come i sensi più profondi - intuito, metacognizione e intuizione spirituale. Come per ogni abilità anche per le quelle intellettive non è possibile solo risvegliarle. Devono essere provate e rafforzate con il loro uso regolare (*amplificazione*), così da evitare che si riassopiscano se non vengono utilizzate. Il passo successivo è apprendere il modo in cui usare, fidarsi, interpretare i segnali dell'intelligenza prevalente, attraverso compiti di conoscenza, apprendimento e comprensione (*insegnamento-apprendimento*). Si insegna con le intelligenze se si usa la classe in modo cooperativo, formando compiti complessi e gruppi considerando le differenti intelligenze. Il *trasferimento* dell'intelligenza permette di integrarla nelle attività di vita quotidiana, nel trovare applicazioni appropriate nella soluzione dei problemi e nelle sfide presenti nella vita reale. Lo scopo di questo pilastro è far sì che la costruzione dell'intelligenza diventi una parte individuale, costante, consapevole, della vita cognitiva, affettiva e sensoriale di ogni persona (Gardner, 1996, 1999, Armstrong 1993).

Il secondo attrezzo affrontato è quello dei pesi della pratica. Come sviluppare, per esempio, un'unità di apprendimento di studi sociali, attraverso l'intelligenza logico-matematica, dal titolo "comprendere le altre culture"?

Con questa attività ci si è dati come obiettivo che gli alunni imparassero come analizzare un'altra cultura. Abbiamo ritenuto, infatti, che l'abilità di guardare ad un'altra cultura o ad un'altra nazione ed apprezzarla per quanto essa ha dato al mondo, è un aspetto cruciale del nostro futuro globale.

L'enfasi è posta sull'intelligenza logico-matematica, ma si usano anche l'intelligenza verbale-linguistica, quella visuale spaziale e quella interpersonale e l'intelligenza interpersonale.

Il *risveglio* è avvenuto attraverso due giochi di tipo cognitivo.

Nel primo (indovina il mio schema di classificazione), l'insegnante ha scelto un gruppo di 10 idee/concetti/cose provenienti da una cultura appena studiata e li ha classificati in tre diversi gruppi (in un cartellone appeso). Subito dopo ha chiesto agli alunni di indovinare il motivo per il quale erano messi insieme nello stesso gruppo.

Nel secondo (indovina il mio ordine razionale) l'insegnante ha mostrato agli alunni una lista di persone famose provenienti dalla medesima cultura appena studiata. Le ha esposte ordinandole in tre modi differenti, per data di morte, per fama e dal più attuale al più antico. Successivamente ha chiesto agli alunni di immaginare il motivo per il quale ciascuna lista fosse diversa, pur avendo gli stessi elementi.

Come mai il risveglio?

Generalmente l'intelligenza logico matematica viene risvegliata da situazioni che richiedono la soluzione di un problema o l'affrontare una sfida cognitiva, così come dalle situazioni dove viene richiesta una comprensione astratta o una progettazione geometrica e numerica. Il dare attributi, il classificare, e il mettere in ordine sono giochi che sollecitano l'intelligenza logico matematica. Quando al cervello si presenta un dubbio razionale o formale, come in questi giochi d'avvio, si accende un desiderio naturale di risolvere automaticamente il problema.

Cosa si è osservato?

Gli alunni hanno cercato istintivamente di trovare la struttura, il collegamento logico, lo schema, che desse l'avvio per comprendere la situazione. Questo può essere definito come il cuore dell'intelligenza logico-matematica. Una volta che si è detto agli studenti che c'era un segreto nell'organizzazione presentata e nel principio della categorizzazione, è stato interessante osservarli *tutti* lottare contro il tempo e la difficoltà, ragionare ed indovinare per trovare la chiave di soluzione del gioco.

L'*amplificazione* è avvenuta attraverso la presentazione due attività, un brainstorming e degli schemi di classificazione.

Si è spiegata la mappa a raggiera agli alunni, definendolo uno strumento che può aiutare a descrivere gli attributi di qualcosa. Si è suggerito di immaginare che la scuola fosse come una cultura vista in precedenza. Dopo aver disegnato una mappa a raggiera alla lavagna, è stata posta la domanda "Quali sono secondo il tuo punto di vista le qualità della scuola che frequenti?" Si è atteso – e sollecitato – il raggiungimento di 25 aggettivi sulle rete.

Si è poi introdotto il concetto di tabella di classificazione. Si sono costituiti piccoli gruppi di tre o quattro alunni, ai quali è stato chiesto di classificare l'elenco prodotto con il brainstorming sulle qualità della scuola in 5 categorie – quelle di tipo economico, educativo, sociale, organizzativo, altro. A turno i singoli gruppi hanno presentato le tabelle e i compagni degli altri gruppi annotavano somiglianze e differenze tra le tabelle.

Successivamente l'insegnante ha spiegato la funzione degli elenchi, dicendo loro che "quando diamo un ordine ai concetti, agli attributi, alle cose, cerchiamo di capire qual è il più importante e il meno importante. Nel nostro esempio, per ogni categoria, individuate nelle colonne delle qualità di tipo economico, educativo, sociale, organizzativo e altro) una scala di priorità, usando un elenco ordinale". Dopo il lavoro e la condivisione degli elenchi, ai gruppi è stato chiesto di osservare se la loro prima scelta era simile per tutte le categorie.

Come mai l'amplificazione?

Quasi niente di ciò che facciamo lo facciamo bene senza esercitarlo. Questa stessa affermazione è vera riferita alle capacità intellettive: dobbiamo praticarle usando un tipo di intelligenza che si è appena risvegliata e solo così, proprio come per ogni abilità, essa migliorerà. Parte del compito qui descritto è stato scelto per esercitarsi a capire come l'intelligenza logico-matematica lavora. Con la stessa importanza sono stati presentati gli strumenti utili ad esercitarla.

Cosa si è osservato?

Parlando della propria scuola è stato più facile per gli alunni esprimere dei contenuti poiché legati ad un argomento di interesse comune e conosciuto. Lo strumento della mappa a raggiera delle qualità ha aiutato a rinforzare il pensiero induttivo: la maggioranza degli alunni si è "lanciata" nell'elencazione a ruota libera.

La discussione nei piccoli gruppi si è concentrata sui criteri di classificazione, dove ognuno ha potuto confrontarsi con le diverse idee di significato assegnato dagli altri compagni.

L'elenco ordinale ha aiutato gli alunni ad apprendere e a migliorare le loro capacità di pensiero sequenziale, giudicando le loro informazioni, fino ad arrivare ad un consenso sulle priorità. Fare questo, oltre che stimolare il pensiero logico matematico, ha attivato e rinforzato le capacità di intelligenza interpersonale.

L'*insegnamento-apprendimento* è avvenuto usando gli stessi gruppi cooperativi con l'assegnazione di ruoli: a) responsabile del tempo e delle procedure di lavoro; b) responsabile dei materiali e delle trascrizioni; c) responsabile della partecipazione e dell'incoraggiamento, si è avviata l'attività di studio scandita da due momenti: 1) analisi di un'altra cultura e 2) apprezzamento della cultura a partire dalle informazioni appena apprese.

Relativamente all'analisi le richieste ad ogni gruppo sono state le seguenti:

"Come gruppo completate questi compiti: a) leggete il materiale a voi assegnato (dal libro di testo); b) raccogliete attraverso un brainstorming e successivamente elencate le qualità di quella cultura usando la mappa a raggiera; 3) classificate le qualità usando una tabella di classificazione che contenga le categorie economica, politica, sociale e simbolica; d) mettete in ordine di priorità (dal primo al terzo) i più importanti fattori presenti in ogni colonna (economica, politica, sociale e simbolica).

Relativamente al secondo momento (apprezzamento), la richiesta è stata:

"Come gruppo immaginate di essere un'agenzia di viaggi che sta cercando di convincere i turisti a scegliere un viaggio in questa cultura. Usando le frasi presenti sulla tua carta da giornale, il tuo gruppo deve creare due cose: la prima una brochure o un volantino sulle caratteristiche della cultura in oggetto; la seconda un copione per una pubblicità televisiva per quella cultura".

Come alla fine del primo momento, anche al termine di questo, ogni gruppo ha fatto la sua presentazione al resto della classe come se fosse un promoter di un'agenzia di viaggi.

Che cosa è stato chiesto nella fase di insegnamento-apprendimento?

In questa fase è stato chiesto di applicare le abilità logico matematiche insegnate nello stadio precedente di amplificazione per conoscere e comprendere il contenuto descritto nel testo e relativo alla cultura presentata dall'insegnante. Su questo contenuto hanno applicato a turno i diagrammi (mappa a raggiera, tabella, elenco), organizzato e ri-organizzato le informazioni di base, parecchie volte con strutture diverse – le qualità che descrivono una cultura, le qualità organizzate in categorie predeterminate, le qualità elencate in ordine di importanza. La manipolazione dei contenuti era funzionale altresì a realizzare la promozione di quella cultura.

Cosa si è osservato in questa fase?

Lo stadio finale della lezione è stato un processo di pensiero creativo in cui gli alunni hanno sintetizzato quanto imparato comunicandolo agli altri. Due altre intelligenze entrano in gioco a questo punto: la verbale linguistica, attraverso la scrittura creativa nella redazione della pubblicità, e la visuale spaziale attraverso la creazione della brochure o del volantino.

Attraverso la fase del *trasferire*, si è applicata la pratica metacognitiva, utilizzando due momenti. Il primo di revisione del processo, il secondo di contenuto. Le domande poste sono state le seguenti:

- processo:

- a) Quale dei tre diagrammi ti è piaciuto di più? Perché?
- b) Quale dei tre diagrammi ti è piaciuto di meno? Perché?
- c) Che idee ti sono venute su altri modi per usare i diagrammi a scuola (in questa in un'altra materia)?

- contenuto:

- a) quali nuove cose hai imparato di questa cultura?
- b) che cosa ti è piaciuto? Che cosa ti ha sorpreso? Che cosa ti ha annoiato?
- c) Quale diresti potrebbe essere il più grande regalo che questa cultura ha fatto all'umanità oggi?
- d) Mi piacerebbe/non mi piacerebbe visitare questa cultura un giorno perché....

Attraverso l'attività presentata, possono essere individuate alcune altre categorie di connessione con l'applicazione delle intelligenze plurime:

- la dimensione orientativa delle discipline,
- la dimensione modulare delle discipline;
- l'organizzazione del portfolio secondo diversi criteri selezionati in modo previo (e non generico).

* Dottorando – Università di Urbino

Comprendere la musica: sapere e saper fare

Giuseppina La Face Bianconi*

Pubblichiamo la presentazione del progetto di ricerca-formazione “Musica e cultura a scuola (II)”, coordinato scientificamente da Giuseppina La Face Bianconi e promosso dall’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia Romagna, in collaborazione col corso di laurea in Discipline dell’Arte, della Musica e dello Spettacolo della Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Alma Mater Studiorum - Università di Bologna e col Teatro Comunale di Ferrara e con il Centro Servizi amministrativi di Ferrara.

Il progetto di ricerca-formazione 2004 porta il sottotitolo “comprendere la musica” e rappresenta la continuazione logica del corso di formazione tenutosi a Ferrara nel 2002. Le due edizioni del corso sono accomunate dal titolo generale leggermente ambiguo, *Musica e cultura a scuola*, in cui la *e* senza accento sembra mettere in relazione due entità distinte, separate, che per puro caso talvolta s’incontrerebbero. Noi crediamo, viceversa, che questa *e* sia predestinata a portare l’accento: la musica è cultura, è sapere fra i saperi, ed è fondante per l’educazione del giovane cittadino. Occorre che al cittadino vengano forniti dalla scuola strumenti per accedere a questo sapere, che è complesso, reticolare, interdisciplinare per vocazione, e che si esplica su due assi, quello epistemico della conoscenza e quello poietico del fare. La scuola deve fornire strumenti per il conoscere e per il fare: ma con la convinzione che conoscere e fare debbano servire al “comprendere”. In senso generale chiamo ‘comprensione’ la capacità di dominare “dall’alto”, magari al semplice ascolto, la struttura di un brano musicale; di riferire la composizione al contesto di produzione e fruizione, di cogliere le funzioni, intuirne le relazioni con gli altri saperi, scoprirne il “senso” (Della Casa). Questa comprensione trova la chiave d’accesso privilegiata nella didattica dell’ascolto; vede un corollario necessario nella didattica della produzione musicale organizzata con rigore scientifico.

La didattica dell’ascolto comporta – i docenti lo sanno bene – una difficoltà macroscopica. Poiché la musica è un’arte temporale, che nel tempo si svolge e prende “forma”, l’obiettivo è di condurre lo studente a seguire lo svolgimento del brano nella sua interezza: il che è più facile a dirsi che a farsi. Occorre pertanto che il docente indirizzi gli studenti verso strategie che attivino processi attentivi e di memorizzazione, nonché processi mentali di secondo livello basilari per un ascolto “competente”: saper analizzare e assortire, mettere in relazione, cogliere analogie e differenze. Tali strategie si pongono in atto solo se il docente tiene conto di parametri percettivi e cognitivi (indagati dalla psicologia generale, dalla psicologia della percezione e dalla psicologia della musica) e di parametri inerenti alla struttura del brano musicale, alla forma, allo stile. Di volta in volta il docente spingerà il discente a confrontarsi con l’opera musicale, a penetrarne i meccanismi, lo condurrà a focalizzare i punti di aggancio e di snodo essenziali per la costruzione mentale di una mappa complessiva del testo musicale (rimando agli studi di Irène Deliège). Questo processo – è ovvio – deve osservare criteri di gradualità e di propedeuticità, intrinseci ad una seria programmazione dei percorsi didattici, e si rapporterà al grado di scuola, ai ritmi, ai livelli di apprendimento, agli stili cognitivi dei discenti. Dal brano musicale specifico scelto come base di partenza si

getteranno “esche” in direzione della contestualizzazione storica e della significazione semantica, mediante rimandi continui da un livello all’altro, rimandi che consentano la costruzione e la ristrutturazione costante degli apprendimenti. È bene esercitare la didattica dell’ascolto su brani interi, non su frammenti, saltabecando da una musica all’altra. Ma tutto un brano (ad esempio il primo movimento della Quinta di Beethoven) si domina solo se il docente lo sa segmentare in maniera efficace – ossia sulla base delle leggi della percezione e della sintassi musicale – e se, sulla scorta di tale segmentazione, sa condurre il discente a verbalizzare il discorso musicale, ossia a descriverlo con linguaggio appropriato, con un lessico ricco e articolato, che non sia la semplice estrinsecazione di un’impressione momentanea, ma dia ragione di ogni definizione, di ogni epiteto, di ogni immagine, e motivi i collegamenti fra gli elementi tecnici e l’interpretazione del senso: nel caso della Quinta sappia, ad esempio, riportare la persistenza del tema del “destino che bussa alla porta”, l’antagonismo fra il secondo e il primo tema, gli urti violenti che squassano la struttura metrica, l’impeto dello spasmodico *crescendo* nella “coda” eccetera alla cornice ideale della lotta che l’uomo rigenerato dalla Rivoluzione francese ingaggia contro le forze dell’oscurantismo.

La didattica della produzione, dal canto suo, inizierà il discente alla “pratica” musicale, sia nel campo dell’esecuzione, sia in quello più arduo e complesso della composizione e dell’improvvisazione. Ma esecuzione composizione improvvisazione, in una scuola non professionalizzante, difficilmente possono essere fini a sé stesse: esse sono lo strumento grazie al quale l’allievo sperimenta “dall’interno” alcune delle strutture musicali evidenziate in sede d’ascolto; quelle strutture che, se ben assimilate e “agite praticamente”, consentono una comprensione più intrinseca, più “tecnica”, del fatto musicale. Eseguire da soli o in gruppo brani vocali e strumentali, produrre in modo controllato semplici elaborati musicali (Della Casa), porta il discente a comprendere il funzionamento di un costrutto musicale e la sintassi sulla quale esso si fonda; attiva capacità creativo-compositive di base per l’elaborazione di semplici forme musicali, vuoi esemplate su modelli storici, vuoi – nella limitata misura in cui ciò è possibile – prodotte *ex novo*.

Sono attività, l’ascolto e la produzione, che rimandano l’una all’altra e che devono trovare spazio nell’organizzazione curricolare, sia attraverso momenti disciplinari (la ‘lezione’) sia attraverso attività laboratoriali. Certo, l’ascolto ha una bivalenza più forte della produzione: entra di diritto nella lezione tradizionale (non esiste educazione musicale senza ascolto della musica) ma può esplicarsi anche nelle attività di laboratorio (si può impostare un vero e proprio laboratorio d’ascolto). La produzione, dal canto suo, si estrinseca soprattutto nel laboratorio ma può, e talvolta addirittura deve, attraversare la lezione frontale. Certo, il laboratorio, sia esso d’ascolto o di produzione, si atterrà alle quattro “cifre didattiche” che, con lapidaria chiarezza, Franco Frabboni ha in varie sedi enunciato: interdisciplinarietà, strategie non individualizzate, progetto didattico, ricerca (cfr. *Manuale di didattica, Manuale di pedagogia, Riforma e didattica*). Sono riferimenti che, validi per i laboratori in genere, sembrano assai proficui anche per quelli musicali: su di essi gioverà riflettere. Vista l’importanza che in questi anni i laboratori musicali hanno assunto nelle scuole italiane, si è pensato di dedicare ad essi una parte del nostro corso, e di affidare la relazione introduttiva proprio a Franco Frabboni, autore di un volume fresco di stampa dal titolo *I laboratori* (Roma-Bari, Laterza, 2004). All’insigne pedagogista chiediamo di tracciare quel quadro concettuale di riferimento che, offrendo una fondazione teorica, garantisca anche i docenti di musica nell’attività pedagogico-didattica. Tale garanzia è tanto più preziosa in un campo, quello della musica cantata e suonata, dove è facilissimo scivolare in una didattica spontaneista, a scapito di una didattica progettuale e monitorata, posta a difesa sia della scientificità sia dell’arte.

Il corso ferrarese – come quello dell’anno scorso – intende proporre una serie di percorsi didattici, ai

quali i docenti, se lo vorranno, potranno ispirarsi nel proprio lavoro. Sono percorsi bivalenti: li si può impostare a partire dalla lezione frontale o dalla pratica laboratoriale. In ambedue i casi l'obiettivo è la comprensione del fatto artistico nella struttura, nella contestualizzazione storica, nel "significato" profondo. Sono percorsi basati su "oggetti" epistemologicamente ed esteticamente "forti": siamo infatti convinti che la didattica della musica debba fondarsi su oggetti culturali ed estetici rilevanti, che gradatamente vengano a costituire per il discente l'orizzonte e la misura di riferimento su cui confrontare, valutare, scegliere altri "prodotti". I temi, i contenuti qui proposti sono ampiamente discussi dalla ricerca musicologica italiana ed internazionale in saggi, libri, simposi. Noi svolgeremo il ruolo di mediatori fra la ricerca metodologico-disciplinare, che ha la sua sede d'elezione nell'Università, e i docenti delle scuole iscritti a questo corso. I quali a loro volta – nel processo di trasposizione didattica, ossia nel passaggio dal "sapere esperto" al "sapere didattico", dal *savoir savant* al *savoir enseigné* (cfr. Chevillard e Martini) – medieranno fra le conoscenze offerte dalla ricerca metodologica-disciplinare accademica e i propri discenti. In quest'ottica abbiamo deciso di affrontare alcuni ambiti della cultura musicale che reputiamo essenziali per la cultura del cittadino, e che, a nostro avviso, sono necessari alla consapevolezza disciplinare del docente di musica, o di chi con la musica intende educare. Fra questi ambiti, per esempio, abbiamo reputato di privilegiare la musica per strumenti a percussione del secolo appena trascorso. Desideriamo infatti evidenziare come la ritmicità, cuore ed essenza dello strumento percussivo, venga esaltata dai compositori del secolo XX in una multiformità di ritmi variegati e sfaccettati, distanti mille miglia dall'impulso ripetitivo ostinato, pedissequo e ossessivo tipico delle "basi" usate in certa musica di consumo. Il docente potrà valersi dell'ascolto e delle riflessioni su di un brano specifico – *Ionisation* di Edgard Varèse, di cui parlerà Paolo Cecchi – per impostare una didattica laboratoriale imperniata sul ricorso agli strumenti a percussione, sulle sonorità lussureggianti e policrome che anche il più semplice di essi può produrre, se si rifugge da un uso banalizzante; viceversa, sperimentando moduli ritmici elaborati nel laboratorio, potrà condurre i discenti a riflettere sull'uso e la funzione estetica di tali strumenti nella musica d'arte del Novecento, e dei secoli precedenti.

La floridezza delle percussioni nella musica d'arte del Novecento è direttamente proporzionale all'importanza di questi strumenti nella musica folklorica ed etnica. Oggi, come sappiamo, motivi geopolitici cogenti pongono al centro dell'attenzione il problema dell'interculturalità: e dispiace che un tema così vitale e delicato venga trattato talvolta con leggerezza da chi, improvvisandosi una competenza "interculturale" in campo musicale, induce i docenti a proporre banalizzate ed edulcorate canzoncine arabe o danze indiane, ad inventarsi ludicamente musiche degli esquimesi o dei marziani (non è una battuta la mia, cito da un testo di pedagogia musicale), senza alcun rispetto per le metodologie d'approccio che questo campo complesso esige; in altre parole, senza una vera competenza della disciplina di riferimento, l'etnomusicologia, che ha i suoi strumenti, i suoi metodi, le sue procedure. E che non si sogna di mettere in un calderone le varie musiche del mondo "tutte insieme appassionatamente", ma tende invece ad analizzare, a distinguere, a comprendere i repertori nelle loro peculiarità e nei loro scambi, nelle zone di confine e nelle sovrapposizioni: sempre e comunque dal punto di vista "dell'altro". Il rischio elevatissimo che la prospettiva interculturale si trasformi per la musica in uno scorrazzamento fra spontaneismo *naïf* e facilismo irrispettoso delle altre culture deve essere fronteggiato ed evitato dai docenti. Questa preoccupazione ci ha spinti ad affidare una relazione sulle strutture ritmiche nelle musiche dei Balcani centrali ad un etnomusicologo di gran valore e di ottima scuola, Nico Staiti, uno degli allievi prediletti del compianto Roberto Leydi (pioniere, assieme a Diego Carpitella, dell'etnomusicologia italiana). Per le musiche etniche ancor più che per la musica d'arte occidentale il raccordo costante fra i

docenti delle nostre scuole e la ricerca accademica rappresenta un'esigenza vitale: può essere fruttuoso per ampliare e irrobustire la cultura musicale del giovane cittadino italiano, e nel contempo per alimentare la conoscenza e il rispetto verso i cittadini di paesi e culture differenti, che nelle scuole italiane vengono educati.

Il rapporto fra poesia e musica è l'altro tema del nostro corso: esso attraversa tutti i secoli sul doppio versante della musica sacra e profana; è dunque un asse portante della cultura musicale, e ha valenze interdisciplinari a largo raggio. Fra i tanti percorsi possibili in quest'area, ne abbiamo individuato tre, il madrigale del Cinque-Seicento, il canto gregoriano, il Lied schubertiano, più un quarto, il teatro d'opera, che al testo letterario e musicale accosta anche un testo spettacolare: si offrirà agli ascoltatori lo smontaggio dei brani, si discuterà come il sistema semiotico della musica sottolinei, potenzi e talvolta magari contraddica quello linguistico-letterario o scenico; si mostreranno le connessioni interdisciplinari delle musiche indagate, le funzioni cui sono destinate; si delinearanno i raccordi, i rimandi, i recuperi che ciascuna musica attua nei confronti di altre musiche. I percorsi qui presentati possono fornire spunti per realizzare consapevoli attività laboratoriali, sia di ricerca sia di esecuzione sia di produzione. Per esemplificare nella pratica il raccordo fra *sapere* e *saper fare* – ossia quel circolo virtuoso che va saldamente istituito tra l'apprendimento dei contenuti disciplinari nella lezione frontale e l'ottimizzazione delle potenzialità cognitive e metacognitive degli allievi nell'esperienza laboratoriale – verranno poi presentate due esperienze di laboratorio, una già realizzata e l'altra in corso, e un progetto laboratoriale ferrarese.

Nell'ultima giornata si affronteranno infine, in sede teorica e pratica, due aspetti fondamentali della didattica laboratoriale: l'improvvisazione e la composizione musicale di base da un lato, la didattica dello strumento musicale, dall'altro, viste ambedue come educazione all'ascolto e alla comprensione. Per la didattica dello strumento si presenterà un capolavoro del Novecento: *Jatekok* del compositore magiaro György Kurtág, un *work in progress* costituito attualmente da diverse centinaia di brani, talvolta brevissimi, che si iscrivono nella tradizione didattica inaugurata da *Mikrokosmos* di Bartók e consentono al bambino di “giocare” con i materiali sonori della musica contemporanea, *clusters*, glissandi, suoni armonici (con il termine ‘musica contemporanea’ alludo alla musica d'arte – penso a compositori come Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen, Luciano Berio –, ossia a quella musica di ricerca che, nel perlustrare le frontiere più avanzate dell'invenzione sonora, si colloca nella traiettoria di una tradizione che riconosce le proprie ascendenze in compositori come Stravinskij, Debussy, Beethoven, Bach, Monteverdi ecc.; non intendo riferirmi dunque alla musica di consumo che qualche volta viene battezzata, con un ibrido lessicale, ‘musica popolare contemporanea’). Come si sa, la letteratura didattica per lo strumento è vasta, di varia difficoltà, si rivolge vuoi all'infanzia (Bartók e Schumann) vuoi ai virtuosi (Chopin o Wieniawski), e ha prodotto opere straordinarie soprattutto nell'Ottocento e nel Novecento. In una scuola non professionalizzante la didattica dello strumento mirerà all'acquisizione di abilità performative che non siano fini a sé stesse ma diventino il mezzo perché lo studente scopra le strutture, i linguaggi, gli stili, il “senso” della musica. È ovvio che il repertorio sul quale dovrà esercitarsi andrà accuratamente selezionato di volta in volta in vista degli obiettivi formativi che ci si prefigge. Che il laboratorio possa essere anche ambiente propizio perché si manifesti qualche “talento musicale” da indirizzare verso i traguardi del concertismo, sarà salutato come un evento gaudioso; ma certo lo scopo principale è e resta la diffusione della cultura musicale, l'offerta al giovane cittadino di un incontro “tecnico” con prodotti rilevanti del pensiero musicale, sia pure di limitata difficoltà, l'educazione all'ascolto e alla comprensione. In questa prospettiva, auspicherei che il laboratorio della scuola divenisse anche un'arena per i compositori d'oggi, affinché, come i grandi del passato, producano e sperimentino composizioni dall'intento didattico (sarebbe bello

poterne avere, per esempio, da musicisti come Luis de Pablo, Luca Francesconi, Giacomo Manzoni, Alessandro Solbiati).

Alla comprensione mira anche la didattica dell'improvvisazione e della composizione, vere sfide per la scuola non professionalizzante: esse sono strettamente collegate alla didattica dello strumento, sviluppano le capacità inventive e creative del discente, e nel contempo lo conducono ad apprendere la teoria musicale, a sperimentare semplici forme musicali. Va da sé che l'improvvisazione e la composizione non vanno intese come attività irriflesse e incontrollate: non sono l'espressione di un impulso estemporaneo, ma il prodotto di un atto disciplinato, guidato da regole interiorizzate e applicate con autocontrollo, che conduce a risultati verificabili.

Ci auguriamo che il nostro Corso stimoli i docenti ad acquisire nuove conoscenze, e nel contempo corrobora in loro la consapevolezza di quanto è importante l'educazione musicale. Che è una disciplina indispensabile per la cultura generale del cittadino, ma anche per una strutturata "educazione alla cittadinanza": nella quale – sono parole di Franco Cambi – devono integrarsi in una sintesi 'inquieta' ma produttiva i tre momenti dell'Appartenenza (intesa come riferimento localistico alla "piccola patria" e condivisione delle radici), della Democrazia (concepita come collaborazione, impegno, rispetto del pluralismo e delle differenze), della Mondialità (essere cittadini-del-mondo, capaci di vivere consapevolmente la globalizzazione). La musica, noi crediamo, è uno strumento essenziale a questo scopo.

* Docente Università di Bologna

IRRE Emilia Romagna

Regione Emilia Romagna

Convegno regionale

SCUOLA E AMBIENTE: reti per la sostenibilità

Bologna, 9 settembre 2004
nell'ambito della Fiera SANA
ore 9.00 - 17.30

Palazzo dei Congressi "Sala Europa" - Piazza Costituzione, 4 (Bologna)

I prossimi bandi di concorso presso gli IRRE: novità e procedure

Ruggero Toni*

Nel precedente numero di questa rivista abbiamo preso in considerazione il nuovo assetto regolamentare degli IRRE e abbiamo cercato di leggere le connessioni che vincolano in modo decisivo gli Istituti all'attuazione dell'autonomia scolastica. Un legame che pare ancora fragile, bisognoso di approfondimenti, ma soprattutto non ancora in grado di esprimere una capacità di accostamento alla realtà scolastica che risulti pienamente efficace e significativo. Il fatto non dipende evidentemente solo dagli Istituti che, come vedremo, sono impegnati nella costruzione di un assetto nuovo più efficace e di una nuova organizzazione più efficiente e commisurata alle attese. Le difficoltà dipendono anche dalle scuole che, pur vivendo necessità pressanti in condizioni non facili, ancora non hanno trovato modi, tempi, oggetti o opportunità per entrare in una relazione più stretta con una struttura pensata e voluta a loro sostegno e servizio. Si dimostra sempre più necessario promuovere momenti di incontro e organizzare modalità di proposta per tentare di stabilire un rapporto proficuo. Le scuole, spontaneamente, almeno per ora non pongono direttamente domande o ne pongono poche e tra loro disarticolate: forse non hanno ancora chiarito cosa chiedere esattamente o forse ancora dubitano della possibilità di avere risposte rapide e corrispondenti ai bisogni.

Questa situazione di disagio e di incertezza della scuola è facilmente comprensibile se al cambiamento sollecitato dall'autonomia si associa l'impegno richiesto dalla riforma voluta dalla legge 53/03, in fase di progressiva attuazione. In realtà quindi la scuola ha sicuramente bisogno di sostegno, forse conosce molte delle proprie necessità ed è consapevole delle molte difficoltà che attraversa. Verrebbe da pensare che sia talmente impegnata a riflettere su se stessa, ad interpretare il proprio status e il proprio futuro, a cercare di comprendere le sollecitazioni al cambiamento cui è sottoposta, da dover restare ancora ripiegata su stessa nello sforzo di capire cosa possa fare o come essere. La semplice declaratoria che gli Istituti regionali sono a sostegno dell'autonomia scolastica o che le scuole possono avvalersi di essi, di per sé non è certo uno strumento adeguato e sufficiente a creare i presupposti necessari per costruire un rapporto utile e virtuoso. Occorrono, come s'è detto, chiarezze su modalità di rapporti e contenuti e, da parte degli Istituti, una competenza e una forza adeguata e sufficiente a fornire i supporti necessari.

Quale sia il nuovo status degli Istituti dopo le prime applicazioni del DPR 190/01 già abbiamo detto nell'articolo sopra richiamato. Ci siamo anche soffermati sulle difficoltà di dare consistenza in veste rinnovata agli organi di governo che li presiedono: l'operazione di "restyling" intrapresa, in molti casi sembra aver messo nella botte che si vuole nuova del vino vecchio, non tanto a livello di individualità o personalità quanto piuttosto per gli stili, gli approcci, i metodi di governo e le competenze connesse al ruolo.

È venuta a mancare inoltre la rappresentanza individuata direttamente dagli organi collegiali scolastici poiché le procedure che avrebbero dovuto proporli sono ancora bloccate all'origine, non essendo ancora funzionante il meccanismo di rappresentatività determinato dagli organi collegiali ai diversi livelli e, in particolare, a quello regionale. Si vedano in merito le disposizioni previste dal D.L.vo n. 233/99 per la formazione e la composizione degli organi a livello territoriale che dovrebbero esprimere le designazioni in conformità a quanto previsto dall'art. 4 del DPR 190/01 ora temporaneamente surrogata dalla norma transitoria indicata all'art. 14 dello stesso DPR e relativa alla formazione del Consiglio di Amministra-

zione. Il fatto che la proposta di quattro consiglieri su cinque sia stata demandata ed equamente suddivisa fra Ufficio Scolastico Regionale e Regione può avere conseguenze facilmente comprensibili.

In diversi Consigli di Amministrazione la nuova dirigenza entrata dopo la riforma non ha lesinato critiche e accuse di inconsistenza alle precedenti strutture. In particolare sono stati mossi pubblici e severi appunti al personale comandato per il suo stile d'azione giudicato autoreferenziale, autocentrato, talvolta culturalmente inconsistente o ideologicamente schierato. Non entriamo nel merito di queste considerazioni che non mancano di approssimazione e richiederebbero invece processi di valutazione assai complessi, essendo la realtà da prendere in considerazione notevolmente differenziata e assai variegata. Implicitamente i critici e detrattori sopra richiamati ritengono che siano maturi i tempi per cambiare, che tale cambiamento non solo sia possibile ma sia anche indispensabile e che sia un compito nel quale impegnarsi totalmente per ottenere esiti nuovi e sicuramente migliori. Ora è giunto il momento atteso ed è matura ormai la possibilità di affrontare il problema del personale, aspetto certamente non secondario per la vita e l'operatività degli Istituti. Stanno infatti per avviarsi le selezioni del nuovo personale mediante rinnovate procedure concorsuali.

I nuovi organici

Prima ancora di prendere in considerazione le tipologie di personale da assegnare agli Istituti e le procedure da utilizzare per la loro selezione, conviene soffermare l'attenzione sulla consistenza dei nuovi organici che sono stati previsti e che rappresentano o dovrebbero rappresentare una struttura operativa portante per i singoli Istituti. Appare subito evidente una forte contrazione degli stessi rispetto agli organici previsti dal D.I. 14/2/1989 la cui consistenza complessiva passa dalle precedenti n. 588 unità di personale tecnico (ricercatori / esperti) a n. 312 unità previste dal nuovo decreto interministeriale in fase di registrazione. Anche il personale amministrativo passa complessivamente da n. 396 unità a n. 283 con un riduzione di n. 113 unità. Complessivamente, dunque, un taglio molto consistente: da 984 unità a 595, pari circa al 40% in meno. Una volta definiti i tetti a livello nazionale, utilizzando come dato di riferimento gli organici di fatto presenti presso gli Istituti al primo settembre 2002, è stata operata una suddivisione a livello regionale rapportando il numero delle unità di personale da assegnare alla consistenza della popolazione scolastica esistente in quel territorio.

Appare dunque evidente che, almeno sul versante numerico degli addetti, gli Istituti risultino fortemente depotenziati. L'aver adottato il criterio di considerare gli organici di fatto esistenti presso gli Istituti al settembre 2002 come elemento di riferimento strutturale per definire i nuovi organici di diritto, non significa aver considerato gli effettivi bisogni degli Istituti o le diverse realtà; né quel dato può essere considerato come un quadro di riferimento attendibile, non rappresentando certo una situazione ottimale e da consolidare. Molti istituti a quella data versavano già in notevole difficoltà per carenze di personale e tale situazione era dovuta a diversi fattori: uno sicuramente era legato alla impossibilità di procedere, mediante concorsi, alla copertura del *turn – over* dovuto a pensionamenti o a rientri a scuola. Le procedure concorsuali in effetti erano state bloccate in previsione della riforma degli Istituti già in discussione sul finire degli anni novanta. Altro fattore incidente è stato sicuramente il conferimento della dirigenza a direttori e presidi che, per effetto delle nuove norme contrattuali, per non perdere la titolarità di sede, in diversi casi hanno preferito rinunciare al comando, abbandonando gli istituti. Per altri comandati infine può aver giocato il desiderio di superare lo stato di incertezza, di disagio e di dubbio sofferto all'interno di una struttura in forte cambiamento e da contorni reali ancora incerti.

Il quadro degli organici che si presentava quindi alla data indicata, fotografava una situazione di fatto,

una realtà fortemente variegata e disomogenea, non rispondente ad alcun criterio valutativo di bisogni o di funzionalità. Per alcuni istituti quindi la nuova consistenza degli organici rappresenta un depotenziamento di fatto anche rispetto allo stato esistente al settembre 2002; per altri invece il nuovo assetto potrà rappresentare un recupero favorevole sotto il profilo delle risorse umane; per qualche altro ancora la consistenza dell'organico sarà così modesta da rendere difficile un reale operatività anche in rapporto ad un territorio limitato. Altro dato importante è rappresentato dal fatto che la consistenza delle diverse tipologie di personale sul piano generale è stata predefinita dal provvedimento ministeriale. Solo per il personale ATA e all'interno di tale ambito è stato possibile per gli Istituti operare delle opzioni entro il numero complessivo di unità di personale da assegnare, variando le consistenze numeriche degli appartenenti alle aree A, B, C e D. In merito al personale tecnico diremo più innanzi. Le scelte che le commissioni di concorso attueranno sulla scorta delle determinazioni espresse dai nuovi Consigli di Amministrazione saranno sicuramente orientate in modo migliore rispetto al passato e questo dovrebbe assicurare l'individuazione di personale qualificato. Resta il fatto che gli organici assegnati a ciascun Istituto, fatte salve alcune regioni ad alta densità scolastica, sembrano sottodimensionati alle necessità e agli ambiti di competenza ipotizzati.

Tipologie di personale

Elemento di novità sicuramente importante è rappresentato dalle tipologie di personale che sono previste per i posti di organico messi a concorso. Se per il personale ATA non si riscontrano variazioni significative rispetto al passato, per il personale tecnico (ricercatori – esperti) viene invece introdotta una novità importante. Sono infatti due le tipologie di personale previste: un primo contingente è formato da personale che possiamo definire stabile, assegnato agli Istituti in posizione di comando rinnovabile e da collocare fuori ruolo; un secondo contingente è invece costituito da dirigenti e docenti da assegnarsi presso gli Istituti a tempo determinato, ancora con provvedimento di comando ma che non deve però superare il triennio. Per quest'ultima tipologia la selezione avviene in rapporto a specifici progetti già individuati in sede di bando di concorso e la permanenza in comando è strettamente connessa alla durata del progetto: può quindi variare da uno a tre anni.

Complessivamente sul piano nazionale le unità di personale previste dal nuovo Decreto interministeriale per la prima tipologia, ossia per dirigenti e docenti da collocare fuori ruolo è di n. 133 unità. Il personale da assegnare in posizione di comando per la durata massima di tre anni è di 179 unità. Diversi Istituti hanno quindi espresso la loro predilezione per la seconda tipologia di personale o semplicemente si sono adeguati alla bozza di proposta avanzata dal ministero e che prevedeva una maggior consistenza delle unità di personale in posizione di comando fino a tre anni. Solo tre regioni hanno proposto di invertire le unità di personale inizialmente previste in assegnazione ai due contingenti ed hanno quindi rafforzato la consistenza del personale stabile al fine di garantire una certa continuità nella erogazione dei servizi fondamentali.

Per questo motivo la scelta proposta dal Ministero e accolta da quasi tutti gli Istituti vede prevalere la tipologia di personale in servizio a tempo e su progetto. Questo implica in primo luogo una forte capacità progettuale da parte degli Istituti e una anticipata e durevole interpretazione dei bisogni della scuola. Si pensi ad esempio alla realtà dell'IRRE Campania che, potenzialmente, può prevedere l'individuazione di 20 progetti diversi da porre a concorso per altrettanti esperti da collocare in posizione di comando da uno a tre anni.

Questo tipo di scelta e la conseguente realtà che verrà a crearsi evidenzia alcune problematiche. Pre-

messo che l'assegnazione del personale presso gli Istituti può avvenire a concorso espletato solo all'inizio di ogni anno scolastico, il reperimento degli esperti a tempo su progetti fino a tre anni comporterà una situazione concorsuale praticamente costante o quasi a meno che tutti i progetti individuati non abbiano scadenza triennale. Ovviamente non sarà possibile utilizzare le graduatorie concorsuali già esistenti qualora si intenda sviluppare un nuovo progetto non previsto dal bando di concorso cui la graduatoria stessa si riferisce. Qualora, dunque, tutto proceda nel modo dovuto e nei tempi fissati dalla norma, un nuovo progetto pensato ad inizio di anno scolastico potrà essere attivato solo l'anno scolastico seguente e questo può comportare un problema di tempestività e di adeguatezza ai bisogni emergenti.

Qualora poi si tratti di un progetto che preveda azioni complesse con possibilità di coinvolgimenti ampi a livello di istituzioni scolastiche diventa difficile pensare che un solo esperto possa agire da solo e gestire il tutto. Quasi sicuramente sarà necessario coinvolgere, con altre forme di rapporto, altri esperti in grado di collaborare e ciò implica il problema non marginale e già serio sin da ora delle risorse finanziarie da impegnare. Il personale ATA, a concorso espletato, sarà collocato fuori ruolo e potrà garantire stabilità e continuità. La distribuzione degli organici secondo i diversi profili e presso i diversi Istituti è assai variegata e meriterebbe una riflessione a parte da rapportarsi alle concrete possibilità di una efficace azione gestionale e amministrativa.

Nuove procedure

Una ulteriore novità in sede concorsuale riguarda la valutazione dei candidati. In passato i concorsi per il conferimento di comando erano esclusivamente per titoli e giustamente suscitavano perplessità ritenendo che tale procedura non consentisse una approfondita valutazione dei candidati. I nuovi bandi, di prossima pubblicazione, prevedono che la valutazione avvenga sulla base dei titoli e di un colloquio che il candidato sarà invitato a sostenere con la commissione. Per il concorso riservato al personale da assegnare a tempo su progetti è prevista la presenza di un esperto ad integrazione della commissione composta da tre membri. Ciò al fine di consentire valutazioni complessive in ordine alle competenze che si devono accertare in rapporto alle specificità progettuali. In merito all'assegnazione dei punteggi, gli Istituti si stanno orientando a livello nazionale verso una ripartizione che consenta alle commissioni una elevata capacità di approfondimento delle competenze individuali. Definito il punteggio massimo totale in 100, le preferenze si stanno orientando verso l'assegnazione di 50/60 punti per i titoli e 50/40 punti per il colloquio. Questa procedura, determinata dai punteggi, assegna un ruolo forte alle commissioni ed esige una forte competenza con la necessità di assicurare valutazione obiettive, non condizionate da fattori esterni.

I nuovi concorsi apporteranno quindi novità significative all'interno degli Istituti se sarà garantita obiettività di giudizio, il rifiuto di qualsiasi comportamento che evochi anche solo il sospetto di possibili clientele e l'abbandono di ogni nostalgica continuità verso un passato che non può tornare.

* Direttore IRRE Emilia Romagna

La formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia ed elementare: una complessità da salvaguardare

Mariagrazia Contini*

Nel 1998 veniva attivato il primo anno del nuovo corso di laurea quadriennale per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare. Un inizio che, nello stesso tempo, costituiva anche il punto d'approdo e di realizzazione di una progettualità proposta e sostenuta da molti anni da tanti di noi, a diverso titolo impegnati sui versanti della riflessione e dell'agire pedagogici. Finalmente si riconosceva alla professionalità insegnante, rivolta all'infanzia dai tre ai dieci anni, una rilevanza tale, sul piano formativo, da richiedere per essa una preparazione adeguata in termini di saperi e competenze; finalmente - anche e soprattutto - si dimostrava di riconoscere e attribuire rilevanza e dignità alle bambine e ai bambini di quella fascia d'età, non limitandosi più a dichiarazioni retoriche e di principio, ma procedendo a scelte mirate a tutelarne e agevolarne lo sviluppo.

L'articolazione curricolare del cdl, prima definita rigidamente dalla Tabella prevista dal DPR 471 del '96, poi aperta a una definizione più flessibile grazie alla legge sull'autonomia, doveva comunque tener conto di una serie di "paletti", provenienti dai Criteri generali (Decreto Murst che recepiva i risultati della Commissione MURST-MPI), e dalla nota di indirizzo sull'autonomia didattica. Erano "paletti" che prefiguravano un percorso all'insegna della complessità, sia sul piano dei contenuti, sia sul piano della organizzazione e realizzazione delle diverse offerte formative: accoglierli ha significato, per noi, accettare la scommessa di realizzare la ricchezza che in quella complessità era implicita, contenendo e governando la problematicità che ne costituiva l'altra faccia della medaglia. Ma vediamo, scomponendoli, i vari piani di complessità con cui ci siamo misurati in questi anni.

Il primo riguarda i contenuti indicati, nei Criteri generali, in due grandi aree. La prima, finalizzata alla formazione per la funzione docente, comprende contenuti relativi agli ambiti pedagogico, metodologico-didattico, psicologico, socio-antropologico, igienico-medico, e quello relativo all'integrazione scolastica per allievi in situazione di handicap. La seconda area comprende i contenuti disciplinari dell'insegnamento primario e cioè relativi ai fondamenti disciplinari e alle capacità operative negli ambiti linguistico-letterario, matematico-informatico, delle scienze fisiche, naturali e ambientali, della musica e della comunicazione sonora, delle scienze motorie, delle lingue moderne, storico-geografico-sociale, del disegno e di altre arti figurative.

Dunque, una formazione nutrita, in pari misura, di saperi disciplinari e di saperi relativi alle scienze dell'educazione: la radicalizzazione di una sola polarità, all'interno di questo binomio, comporterebbe un impoverimento della professionalità docente. Così, il modello che abbiamo elaborato prevede un ampio spazio per i contenuti disciplinari (italiano, storia, matematica...) affiancati, ciascuno, dalla rispettiva didattica (il cui insegnamento è stato affidato a un disciplinarista): riteniamo, infatti, che sia importante l'approccio con i fondamenti della disciplina ma, anche, con le modalità didattiche ritenute specifiche per quella disciplina e per la fascia d'età degli allievi della scuola elementare. Altrettanto ampio spazio è stato riservato ai saperi delle scienze dell'educazione, per motivi che mi auguro risultino ovvi: una professionalità insegnante seria articolata e rigorosa deve comprendere, al suo interno, le competenze in grado di definire una progettualità educativa consapevole sul piano degli obiettivi da perseguire, delle metodologie didattiche da utilizzare, delle caratteristiche dello sviluppo psicologico del bambino, dei condizionamenti che pesano su di lui e sul contesto sociale e culturale in cui vive. Questa prima scelta

ha significato, per la prima volta all'Università, coinvolgere all'interno di uno stesso corso di laurea docenti di diverse e tradizionalmente distanti Facoltà (oltre alle nostre facoltà di Scienze della Formazione, figurano quelle di Lettere, di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali, quelle di Scienze Motorie e di Lingue straniere, le Accademie di Belle Arti e i Conservatori musicali)

Un secondo piano di complessità è riconducibile al binomio teoria-operatività. Ritengo opportuno sottolineare con forza la funzione dei contenuti teorici nella preparazione dell'insegnante, per evitare di appiattire il suo ruolo e la sua rappresentazione sociale solo sul piano della pratica, mentre è da una formazione culturale ricca e ampia che può ricavare la possibilità di essere flessibile sul piano cognitivo, di esercitare e sollecitare il senso critico, di essere aperto alla divergenza, alla creatività e alla differenza, elementi, tutti, preziosi per la pratica educativa rivolta all'infanzia, oggi, nella nostra società e nella nostra cultura. Ma ciò non vuol dire svalutare la funzione formativa di un'operatività progettata e realizzata attraverso pratiche di osservazione e simulazione, di apprendimenti "conquistati" in situazione, sulla propria pelle, senza creare contrapposizioni ed esclusioni tra cognitivo ed emozionale, tra mente e corporeità: questa direzione di integrazione reciproca tra teoria e pratica, tra cognitivo ed emozionale, tra mentale e corporeo, tra comunicazione verbale e non verbale è una delle scommesse che più abbiamo avuto a cuore e che perseguiamo con l'attivazione, accanto e connessi ai corsi d'insegnamento, dei laboratori e dei tirocini, con il contributo e la collaborazione dei supervisori, insegnanti e dirigenti scolastici distaccati presso di noi, e degli insegnanti in servizio nella scuola, che accolgono i nostri tirocinanti.

In particolare, va detto che i laboratori hanno riportato un altissimo indice di gradimento da parte degli studenti e delle studentesse, registrando una puntuale presenza agli incontri e una partecipazione attiva ai compiti di volta in volta previsti e ai reciproci scambi comunicativi, tali da favorire una loro crescita sul piano degli apprendimenti e il raggiungimento degli obiettivi specifici dei diversi laboratori (di chimica o psicomotricità, di teatro, disegno, linguistica, ecc...)

Anche su questi versanti - laboratori, collaborazione docenti universitari-supervisori distaccati-insegnanti in servizio, tirocini di lunga durata progettati monitorati e valutati - la sperimentazione non aveva precedenti e, per realizzarsi, ha richiesto un esercizio continuo, e proficuo, di decentramento dai propri abituali schemi di riferimento, a tutti gli interlocutori, all'Università come nelle scuole. La presenza dei supervisori all'Università ha comportato per gli studenti la possibilità di una preliminare preparazione a ciascuna fase di tirocinio, poi di una rigorosa progettazione, di un monitoraggio in itinere e di una valutazione critica alla fine, il tutto sempre correlato alle altre attività formative, quali gli insegnamenti e i laboratori, e all'interno della cornice "di senso" dell'intero corso di laurea. La realizzazione pratica e in situazione, del tirocinio, è poi stata sostenuta favorita e accompagnata dalla disponibilità e dalla collaborazione dei dirigenti scolastici e degli insegnanti "tutor accoglienti" nelle scuole. Questa relazione sinergica fra docenti in servizio nella scuola, docenti della scuola distaccati all'Università e docenti universitari costituisce, a parere di noi presidenti del corso di laurea delle diverse sedi nazionali, uno dei maggiori punti di forza e di ricchezza - certo anche problematica, ma è il prezzo da pagare se si sceglie la complessità! - della formazione iniziale che stiamo realizzando.

Oggi, a sei anni dall'inizio, mentre stiamo traendo un bilancio complessivamente assai positivo - i problemi da affrontare sono infatti in gran parte di tipo organizzativo gestionale e riconducibili ai numeri molto elevati degli studenti iscritti e cioè al successo del corso di laurea stesso! - si prospetta la trasformazione di quest'ultimo in linea con quelli che saranno i decreti attuativi della legge 53 e con un modello di scuola, dell'infanzia ed elementare, "riformata" e dunque diversamente connotata sia da quella in vigore sei anni fa sia da quella che allora si ipotizzava.

Si prefigura, dunque, il rischio di una dissonanza tra il modello di professionalità insegnante prefigurato dal corso di laurea e il modello di scuola in cui dovrà operare? Una risposta affermativa implicherebbe la convinzione di un necessario adeguamento, fino alla coincidenza, dell'agire educativo dell'insegnante alla configurazione che l'istituzione scolastica nel suo complesso (dai programmi agli orari) assume nella contingenza storico-politica di un determinato momento, ma in questi termini la pratica dell'educare perderebbe la sua struttura di complessità - in cui convergono saperi, competenze, impegno etico deontologico - per ridursi a esecuzione di un copione predisposto da altri. Non è certo questa la rappresentazione della professionalità insegnante che sta alla base del nostro progetto formativo che prefigura, al contrario, insegnanti colti, competenti ed eticamente impegnati, in grado di proporre e diffondere nuovi saperi e nuovi sguardi sull'infanzia, per individuare e accogliere i suoi bisogni fondamentali e per corrisponderli in modo "esistenzialmente" produttivo!

A tal fine la maggior parte di noi è convinta che il nuovo corso di laurea debba mantenere il congegno "complesso" qui sommariamente descritto, non rinunciando ad alcuno dei pezzi che lo compongono ma "aggiustandoli" in base all'esperienza maturata in questi sei anni. Perciò se, come previsto dalla legge, il corso si articolerà secondo lo schema del 3+2, va ribadita l'esigenza di salvaguardare l'unitarietà del percorso formativo, integrando da subito e per tutto il quinquennio i vari saperi e la teoria con la pratica dei laboratori e tirocini, e mantenendo - rinforzandola - la sinergia con gli insegnanti in servizio e distaccati, per un rapporto sempre più profondo e di reciprocità fra Università e scuola. Il corso di laurea, come formazione iniziale, costituisce un punto di non ritorno e il suo obiettivo - preparare insegnanti mirati, con Morin, alle "teste ben fatte" - non appartiene a una stagione politica e non può variare con il variare di ministri o di programmi ministeriali: deriva dalla riflessione e dall'impegno di studiosi e operatori dell'educazione interessati ad "aprire spazi di possibilità" per tutti i soggetti educativi, in particolare per tutti i bambini e le bambine.

* Docente Università di Bologna

Formazione in servizio: è tempo di un rilancio

Giancarlo Cerini*

Uno scenario in movimento

Fa piacere scoprire che tra i crediti formativi di cui parla, in maniera innovativa, il recente documento siglato tra Ministero dell'Istruzione, Aran e Organizzazioni Sindacali¹, venga riconosciuta la partecipazione ad iniziative di aggiornamento e di formazione. Si tratta di un segnale in contro-tendenza (positiva), perché negli ultimi anni la formazione in servizio del personale della scuola era stata confinata nel limbo del "diritto-dovere", anzi del semplice "diritto", determinando un certo lassismo nei comportamenti di molti docenti. È pur sempre alta la percentuale dei docenti che curano il proprio perfezionamento professionale (anzi, per qualcuno si potrebbe coniare il termine di docente "onnivoro" dell'aggiornamento), ma si manifesta uno "zoccolo duro" di personale "impermeabile" alle sollecitazioni della formazione, anche per l'assenza di incentivi (positivi o negativi), in grado di premiare o sanzionare i diversi comportamenti.

Certo, non si può ridurre la questione della professionalità docente alla frequentazione di qualche corso di aggiornamento, magari di dubbia qualità. Si dovrebbe ormai parlare di un vero e proprio progetto di sviluppo professionale, come elemento costitutivo degli standard professionali minimi richiesti ad ogni docente. È di questo che si è cominciato a discutere nei tavoli sindacali, ma anche in Parlamento, ove sono state depositate alcune proposte di nuovo "stato giuridico" o "statuto professionale" dei docenti².

Il tema è assai delicato perché molti temono che percorrere la via legislativa per il riconoscimento di uno status professionale ai docenti possa rappresentare uno smacco per la rappresentatività dei sindacati e quindi indebolire la tutela contrattuale e la necessaria concertazione delle decisioni. Naturalmente, sul fronte opposto, si denuncia l'eccessiva presa sindacale sulle questioni professionali. C'è del vero in entrambe le posizioni, comunque accomunate dalla preoccupazione che il Parlamento conceda una delega troppo ampia all'esecutivo in materia di professione, di reclutamento, di carriera docente.

Tuttavia la legge n. 53 del 28.3.2003 (art. 5) è già intervenuta in materia di formazione degli insegnanti, riconfermando un impegnativo percorso di formazione iniziale, con l'obbligo di una laurea specialistica (pari a 3+2 anni di corso) per i docenti di tutti gli ordini scolastici, che prevede –come novità– un più esplicito rapporto tra formazione accademica e formazione sul campo (laboratori, tirocini, praticantato), tale da sfociare in un diverso modello di reclutamento dei docenti. Non sono, infatti, da escludere passerelle agevolate verso il mondo del lavoro per coloro che si sono cimentati in un così impegnativo curriculum

¹ Il documento MIUR-ARAN-Organizzazioni sindacali è il primo frutto dell'impegno contenuto nell'art. 22 del Contratto Nazionale di lavoro (2002-2005) di approfondire in sede tecnica nuove modalità di sviluppo di carriera per i docenti. Il testo, di carattere istruttorio, è stato siglato il 24 maggio 2004 ed è riportato nel fascicolo monografico "Tutor, funzioni tutoriali, comunità tutorante", di "Notizie della scuola", n. 20, 16-30 giugno 2004, Tecondid, Napoli.

² Due proposte di legge in materia di stato giuridico del personale della scuola sono state presentate all'attenzione del Parlamento:
- PdL n. 4091 (presentata alla Camera dei Deputati il 19.6.2003 dall'On. Santulli e al.) su "Statuto dei diritti degli insegnanti";
- PdL n. 4095 (presentata alla Camera dei Deputati il 23.6.2003 dall'On. Napoli) su "Disposizioni in materia di stato giuridico degli insegnanti e di rappresentanza sindacale".

formativo: infatti, sarebbe improponibile far balenare ai neo-laureati le “forche caudine” di aleatori concorsi o la “via crucis” del precariato³.

Dalla formazione iniziale alla formazione in servizio

Qui ci interessano i riflessi che i nuovi modelli di formazione iniziale avranno sulla costruzione di un diverso profilo professionale degli insegnanti, tanto più se la “nuova” formazione accademica manterrà la promessa di uno stretto legame con le pratiche didattiche, con i contesti operativi, con la riflessione sull’esperienza, delineando la figura di un docente professionista che alimenta la sua competenza attraverso un continuo rimando tra l’esperienza e la sua ricostruzione cognitivo-riflessiva. Su questa diversa “epistemologia” della professione docente si fonda necessariamente anche la chiamata in causa delle sedi universitarie nella formazione permanente dei docenti, perché altrimenti si dovrebbe leggere quanto previsto dalla legge 53/2003 solo come l’ennesima spartizione di compiti e di “uffici”.

Riprendiamo alcuni passaggi dell’art. 5 della legge 53/2003:

e) coloro che hanno conseguito la laurea specialistica [...], ai fini dell’accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio. A tale fine e per la gestione dei corsi [...di laurea...], le università, sentita la direzione scolastica regionale, definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l’istituzione e l’organizzazione di apposite strutture di ateneo o d’interateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche;

Si recupera l’idea di una fase di “induzione” alla professione docente, mediante un periodo di tirocinio guidato (con un contratto formativo, ovviamente retribuito). Emerge, come conseguenza, l’esigenza di un rapporto più intenso tra l’Università e la scuola, che sarà curato da una struttura d’ateneo o interateneo (una sorta di Dipartimento trasversale alle Facoltà). Tutto da definire resta però l’apporto delle scuole e degli insegnanti già in servizio ai processi di formazione dei neo-docenti, a partire dalle esperienze degli attuali Corsi di laurea e delle Scuole di Specializzazione, ove le attività di tirocinio e di laboratorio non sempre sono riuscite ad acquisire pari dignità con gli insegnamenti accademici.

f) le strutture didattiche di ateneo o d’interateneo [...] promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti, definiti con apposito decreto del Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca;

Il comma individua nell’Università la struttura deputata alla formazione in servizio degli insegnanti. La dicitura della legge sembra assai perentoria nell’affidare il “governo” e la “promozione” dei centri di eccellenza alle sole strutture universitarie. Il rischio è che si crei una frattura tra mondo della scuola ed Università, attribuendo alla cultura scolastica un ruolo marginale e subordinato alla cultura accademica. L’affinamento delle competenze professionali dei docenti è certamente il frutto di un rigoroso itinerario

³ Questo tema dovrà essere oggetto di uno specifico decreto legislativo per dare attuazione a quanto previsto dall’art. 5 della legge 28-3-2003, n. 53 (che è appunto una legge di delega). Il decreto, come tutti quelli previsti dalla legge, devono essere approvati entro 24 mesi dall’entra in vigore della legge 53/2003.

scientifico e culturale, ma non può prescindere dalla capacità di riflettere sulla pratica didattica, riconoscendo un valore fondante all'epistemologia del lavoro sul campo.

g) le strutture [...d'ateneo e d'interateneo...] curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative

Il ruolo delle Università viene chiamato in causa anche in relazione allo sviluppo di nuove funzioni o figure professionali. Si tratta di un terreno assai promettente, perché strettamente connesso con l'autonomia della scuola, che richiede l'emergere e il consolidamento di una "leadership collaborativa" all'interno di ogni istituzione scolastica, non solo con l'individuazione di uno staff di collaboratori del dirigente scolastico, ma con l'affidamento a docenti qualificati di nuove responsabilità e funzioni. Si tratta di presidiare funzioni (progettare, formare, documentare, valutare, fare ricerca, ecc.) sempre più necessarie allo sviluppo di modelli organizzativi e curricolari complessi.

Anche in questo caso si può osservare che la preparazione di nuove figure professionali, come arricchimento ed articolazione della funzione docente, non può essere affidata esclusivamente a percorsi formativi di natura accademica, valutati e certificati in una sede esterna alla scuola. Si finirebbe con il dare un giudizio negativo sulla capacità della scuola di esprimere e produrre cultura, conoscenza, sapere professionale.

Cultura dell'aggiornamento e qualità della formazione

Rifondare il sistema dell'aggiornamento professionale degli insegnanti richiede non solo un "ricambio" delle sedi e delle strutture (non basterà, ad esempio, sostituire agli IRRE con le Università), ma un profondo ripensamento dello stesso concetto di formazione permanente. Non è più tempo di "aggiornamento", semmai di "formazione in servizio" o, ancora meglio, di "sviluppo professionale" dei docenti. Si modifica il senso della "formazione continua" per gli insegnanti: non più un "dovere" da assolvere in vista di un avanzamento di carriera, ma un diritto ad un personale progetto di crescita professionale, da "esigere" dal proprio datore di lavoro.

Dovranno cambiare anche le modalità e gli effetti della partecipazione ai corsi, con il rilascio non più del semplice "pezzo di carta" (l'attestato finale) ma della "certificazione" delle competenze realmente acquisite. I corsi non potranno essere generiche conferenze tenute da relatori più o meno qualificati, ma programmi di formazione "garantiti" nella loro qualità.

Preliminare a questa prospettiva sarà la costruzione di alcuni standard di qualità per "marcare" il valore di determinate attività di formazione. Questo obiettivo elementare, che era stato posto con chiarezza all'interno della Direttiva 202/2000 sulla formazione in servizio del personale, è rimasto largamente disatteso. Oggi non abbiamo un sistema di certificazione di "crediti formativi" per gli insegnanti che possa essere paragonato a quanto, invece, accade del sistema sanitario o per gli studenti che frequentano le Università⁴.

Esiste qualche tentativo generoso, di carattere sperimentale, ma la strada da percorrere è assai impervia. Ci piace citare, in questa impresa, il passaggio che è stato compiuto nel contratto regionale per la forma-

⁴ Cfr. G. Antonelli, *Crediti formativi*, in G. Cerini-M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola duemilacinque*, Tecnodid, Napoli (in preparazione).

zione del personale della scuola e ATA stipulato il 24 giugno 2004 tra l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna e le Organizzazioni Sindacali del settore, ove si definiscono alcune coordinate per la certificazione delle attività.

Art. 11 (Certificazione delle attività e crediti formativi)

Le iniziative formative che si caratterizzano per particolari standard di qualità e durata (almeno 100 ore), realizzati nell'ambito di protocolli d'intesa con le Università della regione, che si concludono con una prova di accertamento delle competenze acquisite dai partecipanti, saranno certificate in via sperimentale come "crediti formativi" dall'Amministrazione scolastica ai fini della loro possibile spendibilità nel sistema scolastico.

Analogamente le Università firmatarie di protocolli di intesa con l'Ufficio Scolastico Regionale si impegnano a riconoscere alle medesime attività formative il valore di "credito formativo" esigibile nell'ambito del sistema universitario (master, perfezionamenti, lauree, ecc.).

La realtà ci dice che siamo ancora lontani da standard ottimali: lezioni troppo cattedratiche, scarsa ricaduta sul miglioramento delle pratiche didattiche, metodologie spesso antiquate e noiose, formatori non sempre all'altezza. C'è una forte domanda di informazioni e conoscenze sulle nuove tecnologie (è l'argomento più gettonato dalle scuole), tale da sopravanzare anche le richieste relative all'autonomia ed ai saperi disciplinari⁵. Ma l'analisi dei temi prevalenti dei corsi non è sufficiente ad esprimere un giudizio sulla loro qualità. A tal fine è di maggior aiuto la descrizione delle metodologie utilizzate.

Dagli esiti dei monitoraggi compiuti in questi anni⁶, risultano ancora prevalenti le forme tradizionali del corso-conferenza, anche se si fa strada il ricorso al laboratorio (simulazioni, esercitazioni, ecc.) o alla ricerca didattica assistita da tutor; decisamente più limitata è la presenza di esperienze di autoanalisi, gruppi di miglioramento, stage, mentre quasi inesistente è il ricorso alle nuove tecnologie (apprendimento on-line, pacchetti multimediali, ecc.).

⁵ Questa appariva la distribuzione dei contenuti delle attività di aggiornamento nel 1999/2000 (l'ultimo anno per cui si dispone di dati completi): nuove tecnologie, multimedialità (26,8 %); aspetti generali dell'autonomia (15,7 %); approfondimento di insegnamenti disciplinari (9,9 %); progettazione dell'offerta formativa (POF) (5,4 %); aspetti relazionali (accoglienza, comunicazione) (5,1 %); integrazione allievi (handicap, multiculturalità) (4,6 %); seguono, con percentuali inferiori: flessibilità e modularità didattica, cultura dell'organizzazione, gestione risorse umane, innovazioni di carattere metodologico, continuità, orientamento, curriculum verticale, progettazione attività facoltative, integrazione sistemi formativi, psicologia dello sviluppo, autovalutazione, elevamento obbligo scolastico, gestione collegiale, servizi scolastici, documentazione educativa, ruoli professionali, esame di stato.

Fonte: Rielaborazione dati da BDP-MPI, *Monitoraggio sperimentazione autonomia 1999-2000*, Firenze, 2001.

⁶ Ministero Istruzione e IRRE, *Moniform. Dall'aggiornamento allo sviluppo professionale*, Le Monnier, Firenze, 2001.

La professionalità docente

Tab. 1 – Metodologie prevalenti nei corsi di formazione delle scuole

Metodologie prevalenti	Circoli didattici	Istituti comprensivi	Scuole medie	Scuole secondarie	Tutti gli ordini scolastici
Pacchetti multimediali	2,1 %	1,5 %	3,1 %	3,9 %	2,8 %
Apprendimento indipendente	0,3 %	1,0 %	0,8 %	0,8 %	0,6 %
Formazione a distanza	0,5 %	0,6 %	0,5 %	4,2 %	1,5 %
Lezioni frontali, dibattiti	29,9 %	31,6 %	36,5 %	39,9 %	34,6 %
Laboratorio (simulazioni, esercitazioni...)	38,4 %	41,4 %	35,8 %	26,5 %	34,7 %
Gruppi di miglioramento, autoanalisi...	10,5 %	9,7 %	8,9 %	5,5 %	8,6 %
Didattica assistita (tutor...)	6,1 %	4,2 %	4,0 %	3,9 %	4,8 %
Stages esterni, tirocini...	0,2 %	0,4 %	0,3 %	2,1 %	0,8 %
Seminari, gruppi di lavoro	9,2 %	8,2 %	8,7 %	11,6 %	9,7 %
Dinamiche di gruppo (T-group, role play)	2,7 %	1,4 %	1,3 %	1,6 %	1,9 %

Fonte: Rielaborazione dati da BDP-MPI, *Monitoraggio sperimentazione autonomia 1999-2000*, Firenze, 2001.

Non si vive di solo e-learning

Balza agli occhi la scarsa presenza di esperienze basate sull'e-learning (la generazione "avanzata" della formazione a distanza), anche se dal 2001 ad oggi lo sforzo dell'Amministrazione è stato imponente, con l'allestimento di vere e proprie campagne di formazione a distanza, con il supporto di sistemi *on line* messi a disposizione prevalentemente dall'INDIRE: dalla formazione delle funzioni obiettivo⁷ all'anno di formazione, dallo specifico programma FORTIC al supporto alla sperimentazione e all'innovazione degli ordinamenti. Si può stimare che oltre 300.000 docenti italiani abbiano ricevuto il loro battesimo del fuoco sulle piattaforme *on line*, anche se i giudizi sul modello adottato ("*blended*", cioè integrando momenti in presenza e momenti a distanza) non appaiono sempre univoci. I corsi si fanno, gli accessi alla rete ci sono (anche in orario notturno), i percorsi formativi vengono "tracciati", ma al termine resta l'amaro in bocca per le potenzialità promesse che non si sono avverate. Non scatta, cioè, quella fase avanzata dell'*e-learning* che dovrebbe vedere i corsisti trasformarsi in membri di una comunità professionale permanentemente in interazione tra di loro. Questione di tempo, si dirà, ma anche di abitudini, di convinzioni, di contesti professionali che non possono essere surrogati dalla sola "*web community*".

Gli insegnanti sanno che la professionalità richiede una "manutenzione" continua, perché gli allievi cambiano e bisogna affinare gli strumenti per osservarli, conoscerli, capirli, per partire dai loro "stili" di apprendimento e dalle loro motivazioni; cambiano anche i saperi da proporre agli allievi, perché c'è una evoluzione incessante della ricerca e aumentano le attese della società nei confronti della scuola; cambiano, infine, le tecniche della comunicazione e della mediazione didattica: non basta spiegare ed interrogare, occorre attivare funzioni di sostegno personalizzato, di *tutoring*, di orientamento, non solo per i ragazzi in difficoltà, ma per trasformare la scuola in un "ambiente" di produzione culturale, per dare a tutti il gusto della ricerca, delle domande intelligenti, delle risposte coinvolgenti, in fondo, per alimentare l'emozione del conoscere (negli adulti e nei ragazzi). Questi sono i dati che emergono dalla viva voce dei docenti, interpellati recentemente sulla loro condizione professionale, anche in Emilia-Romagna.⁸

⁷ R.Barbero-P.Nervo (IRRE Piemonte), *Funzioni obiettivo e nuove professionalità*, CFI, Tecnodid, Napoli, 2001.

⁸ Ci riferiamo all'indagine sulla professionalità docente condotta in Emilia-Romagna negli anni 2002 e 2003 da un gruppo di nove associazioni professionali e dall'IRRE, su commissione dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. La ricerca è presentata nel testo IRRE-USR ER, *Il portfolio degli insegnanti*, USR, Bologna, 2004.

Non ci si forma solo per “adeguarsi” alle nuove richieste, né solo per “preparare” i cambiamenti, ma piuttosto impegnandosi in prima persona in un percorso evolutivo della professione. Non basta più il classico modello imperniato su corsi di aggiornamento ed esperti. Serve piuttosto una guida (un tutor che accompagna un processo di autoformazione): il “tutor” ideale potrà essere il docente “esperto” della porta accanto, oppure un gruppo di colleghi con i quali costruire una “comunità di (buone) pratiche”.

La scuola dell'autonomia è un “contesto culturale ed operativo” che richiede nuove competenze agli insegnanti, ma che offre nuove opportunità di formazione ed autoformazione. Assumere nuovi compiti gestionali, partecipare a programmi di ricerca/azione, impegnarsi in ricerche didattiche di carattere innovativo, rimettere mano (con gradualità) al curriculum della scuola in cui si opera, rappresentano altrettante occasioni significative per prendersi cura della propria professione. Le scuole possono diventare sempre più protagoniste e responsabili della qualità professionale degli operatori scolastici (scuole come laboratori per lo sviluppo professionale).

Rinnovare la formazione in servizio è, dunque, un'operazione culturale ed organizzativa complessa, che non ammette scorciatoie anche se queste fossero rappresentate dalle rassicuranti autostrade dell'*e-learning*, magari in mano ad un unico, affidabile, gestore (negli ultimi tempi, l'INDIRE).

In questo delicato momento di attuazione di una nuova legge di ordinamento sembra mancare un punto forte di elaborazione di strategie per la formazione in servizio, da presentare ai decisori politici. È emblematico che sia stato deciso di azzerare anche l'unica struttura ministeriale (la Direzione Generale per la Formazione) che si doveva occupare di aggiornamento, decidendo di assorbirla nella più ampia struttura di gestione del personale.

Se la gestione della formazione in servizio si sposta verso il livello locale (sulle singole unità scolastiche, sul territorio provinciale, sulla dimensione regionale), non è giustificabile mantenere a livello centrale una struttura gestionale “pesante” (come potrebbe essere una Direzione Generale), ma questo principio di “Stato leggero” non fa venire meno l'esigenza di uno “Stato pensante”, cioè di una capacità di studio, di analisi, di orientamento e controllo di processi (anche in materia di formazione del personale). Le grandi agenzie (o Istituti) nazionali dovrebbero rispondere a siffatte esigenze: questa è infatti la mission dell'INDIRE (in materia di documentazione dell'innovazione e della ricerca) e dell'INVALSI (in fatto di valutazione di sistema), mentre mancano strutture analoghe nel campo della ricerca educativa (un'istituzione simile esiste in Francia) e della formazione. In quest'ultimo caso le strutture di riferimento potevano essere gli IRRE (Istituti Regionali di Ricerca Educativa), ma gli Istituti non rappresentano ancora una sede “nazionale” di coordinamento e di orientamento delle politiche formative, oltre ad aver perso dall'acronimo il termine “aggiornamento”.

Questo ruolo, sul finire degli anni novanta (1997-2001) era stato svolto a livello nazionale dal Coordinamento della Formazione degli Insegnanti (CFI), una struttura temporanea istituita presso il Ministero dell'Istruzione proprio con il compito di ripensare (piuttosto che di gestire) nuove strategie per la formazione dei docenti.⁹

Un ambiente diversificato di apprendimento per i docenti

Si deve al CFI la messa a fuoco di alcune «tipologie formative» da sottoporre all'attenzione dei docenti, dirigenti, responsabili della formazione, non solo per rinnovare le metodologie formative, ma per

⁹ Il Coordinamento della Formazione degli Insegnanti (CFI) è stato diretto, fin dalla sua istituzione, dal dott. Mario G. Dutto, attuale Direttore Generale dell'USR della Lombardia. Il CFI è stato soppresso a seguito della approvazione dei nuovi Regolamenti per la riforma del Ministero dell'Istruzione: il DPR 347/2000 (che istituiva la Direzione Generale per la Formazione) e il DPR 319/2003 (che assorbe la Direzione della Formazione nell'ambito della Direzione del Personale).

realizzare un vero e proprio ambiente di apprendimento per gli insegnanti. Desumiamo la descrizione di tali tipologie da due “quaderni” editi dall’Istituto Poligrafico dello Stato¹⁰, per conto dell’allora Ministero della Pubblica Istruzione.

Il catalogo delle opportunità di formazione comprende:

- *Corsi brevi*

Si tratta di corsi caratterizzati da modalità organizzative ed espositive tradizionali. A certe condizioni, cicli di incontri interessanti o anche semplici lezioni frontali possono ancora rappresentare delle opportunità per i docenti, se rispondono ad una loro precisa domanda e se sono di buona qualità.

- *Laboratori didattici*

Il laboratorio costituisce una delle più efficaci modalità di ricerca didattica. Rappresenta la condizione migliore per fare dell’esperienza in classe uno strumento privilegiato di apprendimento professionale. Esso può assumere diverse forme quanto a sistematicità, modalità organizzative, utenza, elementi di supporto a disposizione.

- *Reti di insegnanti*

La costituzione di reti locali favorisce gli scambi di materiali, gli accessi alle informazioni, l’avvio di dibattiti, la costruzione condivisa di progetti e percorsi didattici; rappresenta un aiuto notevole per lo sviluppo di comunità di pratiche e per il sostegno all’autoapprendimento. In questo ambito un ruolo decisivo può essere svolto dalle associazioni (professionali e disciplinari) dei docenti.

- *Collaborazione con l’università*

Sono numerose le modalità di interazione tra scuola e università: dalla frequenza a corsi qualificati, all’interazione collaborativa in rete, dai rapporti individuali o per gruppi di docenti intorno a progetti di ricerca comune alla collaborazione per la formazione dei nuovi insegnanti.

- *Borse di ricerca e borse di studio*

La padronanza degli strumenti di ricerca educativa può essere stimolata dall’assegnazione di borse di ricerca, da destinare a docenti che svolgono prevalentemente attività in classe e desiderano accrescere la qualità della pratica didattica e dell’apprendimento degli studenti, mediante rapporti qualificati con l’università e con istituti di ricerca.

- *Master*

L’approfondimento di tematiche di interesse culturale e professionale può trovare una risposta qualificata nella fruizione di corsi *master* e/o di specializzazione presso sedi universitarie o istituti di formazione di alto livello.

- *Stages formativi*

Rispondono all’esigenza di una formazione intensiva e mirata in contesti stimolanti di carattere extrascolastico. Possono collegare il mondo della scuola con quello del lavoro (nel caso in cui si

¹⁰ MPI-CFI, *Reinventiamo la formazione continua degli insegnanti*”, Istituto poligrafico, Roma, 1999.
MPI-CFI, *Sviluppiamo la formazione continua degli insegnanti*”, Istituto poligrafico, Roma, 2000.

chiamano in causa esperienze e risorse di tipo aziendale ed imprenditoriale), dei servizi sociali, della ricerca, dei beni culturali

- *Programmi tematici sulla TV satellitare*

Le esperienze effettuate negli ultimi anni (come i programmi sugli esami di stato, sull'intercultura, sull'autonomia, ecc.) stanno mostrando le potenzialità di sviluppo dei nuovi *media*. Le modalità di fruizione diretta delle trasmissioni vanno però accompagnate da forme interattive di comunicazione attraverso «siti dedicati» e supporto di tutor.

- *Formazione on line*

La formazione a distanza di ultima generazione è destinata ad occupare un posto di rilievo nel prossimo futuro. Essa risponde al bisogno di superare le contingenze ed i limiti delle singole realtà territoriali e di trovare risposte adeguate alla molteplicità e diversità dei bisogni formativi dei docenti.

- *Consulenza e assistenza consulenziale*

Disporre nelle scuole di una consulenza qualificata a sostegno della progettazione è un'esperienza coerente con le prospettive dell'autonomia. Esperti, agenzie accreditate, istituzioni, enti, associazioni possono offrire servizi di consulenza e le scuole possono stipulare con essi apposite convenzioni.

Non sempre queste diverse tipologie potranno essere realizzate all'interno delle singole scuole o su scale territoriali troppo ridotte. Ecco perché la dimensione regionale rappresenta un ambito adeguato per mettere alla prova l'apporto delle diverse tipologie per la realizzazione di un sistema integrato di opportunità formative per tutti gli operatori.

È a queste linee regionali che si è ispirata l'azione della Direzione Generale dell'USR ER nel tratteggiare le proprie politiche formative.¹¹

Il “baricentro” regionale

Una politica regionale per la formazione dovrebbe contare su alcuni sistemi di garanzia per la qualità, cioè di alcune condizioni che sostengano il diritto degli insegnanti e degli altri operatori ad una formazione di qualità.

Le situazioni attivate in Emilia-Romagna per rendere concreta questa prospettiva sono:

- *Sistema di informazione sulla formazione (SISIFO)*. Si tratta di un portale realizzato dall'Ufficio Regionale per offrire a tutti gli operatori scolastici la possibilità di accedere in tempo reale ad informazioni sull'universo delle opportunità formative (corsi, agenzie, formatori) e ai soggetti produttori di formazione (Amministrazioni, scuole, associazioni, enti) la possibilità di mettere a disposizione tempestivamente le proprie offerte. L'Amministrazione è così messa in grado di svolgere un ruolo di monitoraggio dell'interazione domanda-offerta. Tale portale è in via di sperimentazione e potenziamento (www.sisifo.org).
- *Osservatorio regionale di orientamento e monitoraggio*. Organismo bilaterale costituito dalle rappresentanze dei sindacati firmatari dell'ultimo contratto e dell'amministrazione, per supportare il sistema

¹¹ Una prima documentazione delle azioni intraprese a livello regionale in materia di formazione in servizio è contenuta nel quaderno di G.Cerini (a cura di), *La formazione in servizio del personale. Verso un sistema regionale di opportunità*, USR ER, Bologna, 2001.

regionale e territoriale nell'individuazione dei bisogni formativi e delle strategie di intervento, oltre che per verificare l'applicazione degli istituti contrattuali nel campo della formazione. Tra gli obiettivi prioritari dell'Osservatorio sono le azioni di monitoraggio permanenti sulle attività di formazione, sui servizi professionali territoriali, sulla qualità e funzionalità dei progetti formativi, sui rapporti domanda-offerta, finalizzate ad aiutare il sistema formativo a riorientare le scelte. Un primo esempio si è avuto con la vicenda delle funzioni obiettivo e delle funzioni strumentali, per le quali è stato creato un apposito servizio di monitoraggio "on line" (il servizio è accessibile dall'area Punto.doc del portale dell'USR ER: www.istruzioneer.it).

- *Rapporto con il sistema universitario, le associazioni, le agenzie accreditate.* L'orientamento è quello di ridurre la gestione diretta delle attività formative, per coinvolgere – oltre alle unità scolastiche - i diversi soggetti pubblici e privati operanti nel settore. Compito dell'Amministrazione diventa quello di regolare il sistema, stimolare comportamenti, adeguare standard, orientare processi, anche attraverso un sistema di accordi e convenzioni con partner diversi. In questa ottica vanno letti gli accordi dell'Ufficio Scolastico Regionale con le associazioni professionali (28-2-2002), con l'Università di Bologna (settembre 2003) ed altre sedi universitarie emiliano-romagnole, con l'IRRE Emilia-Romagna, con numerosi altri soggetti istituzionali¹².
- *Livelli contrattuali e standard organizzativi.* Con le più recenti Direttive nazionali sull'aggiornamento è stato ulteriormente spostato verso la sede regionale il baricentro delle scelte in materia di formazione, in una logica di migliore concertazione con le parti sociali. Si tratta di caratterizzare questo spazio di discrezionalità evitando il duplice rischio di una semplice presa d'atto degli automatismi di una distribuzione a pioggia delle (poche) risorse disponibili o di fungere da cassa di risonanza dei grandi progetti di formazione nazionale (sulle riforme, sull'*e-learning*, ecc.), per mettere in risalto il "valore aggiunto" di una progettualità regionale che sappia raccogliere le tradizioni di qualità che la regione esprime.

Uno sguardo in prospettiva

L'avvio di una nuova stagione che affermi la centralità della formazione dei docenti per la qualità dell'insegnamento non può limitarsi ad un burocratico adempimento di quanto contenuto nella legge 53/2003, in merito alla titolarità "universitaria" delle azioni di aggiornamento e di formazione in servizio, ma dovrà sviluppare alcuni concetti chiave che in questi anni sono stati solo "sussurrati" in qualche illuminato "paper":

- la scuola si caratterizza come *laboratorio permanente per gli insegnanti*;
- l'amministrazione e le scuole devono sostenere i *progetti personali* di formazione e la varietà dei percorsi di *crescita professionale*;
- alle norme amministrative vanno sostituiti *standard* predefiniti e *certificazioni* delle competenze;
- vanno assicurate a tutte le domande formative *pari opportunità di fruizione*;
- le *associazioni professionali* rappresentano un'opportunità per la crescita di competenze, per la motivazione all'insegnamento;
- ci devono essere *tempi garantiti* dedicati alla formazione;

¹² Una presentazione degli accordi interistituzionali sottoscritti dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna è contenuta nel volume: USR ER, *Una scuola...in attesa. Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna*, USR ER, Bologna, 2004.

- gli *insegnanti esperti* sono una risorsa importante in quanto dispongono di capitali di conoscenze e di competenze da investire nella formazione.

In conclusione, ci permettiamo di sottolineare che la formazione permanente sarà una condizione per l'affermazione di una professionalità docente sempre più qualificata solo se saprà rispondere ad alcune precise condizioni. Si tratta di concetti che sono stati appena toccati dal recente dibattito sulla funzione docente e che richiedono un nuovo approccio culturale:

- la padronanza della propria biografia professionale come indicatore per misurare il livello di *discrezionalità professionale* di ogni docente;
- la consapevolezza che lo sviluppo della professionalità avviene per *cicli di apprendimento (fasi più meno intensive)* piuttosto che per percorsi lineari, uniformi e generici.
- la *riflessione sulla pratica* come una delle dimensioni ineliminabili di ogni azione formativa nel campo delle professioni dell'insegnare. La riscoperta, quindi, del *sapere professionale* come un insieme di conoscenze pratiche, di teorie di riferimento, di competenze operative, di capacità ed atteggiamenti che costituiscono un unicum professionale e tecnico.
- il concetto di *ricerca degli insegnanti* collegato con quello di *autonomia di ricerca delle scuole*.
- il *benessere dei docenti* come condizione di sviluppo professionale.
- il *rapporto tra qualità della formazione e qualità dell'esperienza formativa degli studenti*.
- la *collegialità professionale* come strumento di scelta dei docenti e di garanzia formativa per gli studenti¹³.

* Dirigente tecnico USR Emilia Romagna

¹³ Le riflessioni contenute in questo articolo devono molto alla collaborazione con M.G. Dutto e M. Spinosi, di cui si richiamano:
- M. Spinosi, *Formazione in servizio*, in "Voci della scuola. Duemiladue", Tecnodid, Napoli, 2001;
- M. G. Dutto, *Sviluppo professionale*, in "Voci della scuola. Duemilatre", Tecnodid, Napoli, 2002.

Il portfolio delle competenze: ipotesi per un suo possibile impiego

Giuliana Santarelli*

Premessa

Questa riflessione muove dall'ipotesi di realizzare un portfolio degli insegnanti come strumento per riflettere sulla crescita professionale, allo scopo di mettere in relazione la professionalità pedagogica propria delle scienze dell'educazione con la competenza didattica, il saper essere con il saper fare. Il fine potrebbe essere quello di individuare e valorizzare il progetto di crescita che appartiene alla dimensione *ricerca e sviluppo*¹, dove si connettono conoscenza, rappresentazione del ruolo, professionalità e formazione. La scuola sovente confina, anche con la complicità dei suoi protagonisti, le caratteristiche professionali e le competenze proprie di questa dimensione in una zona opaca che confonde ed uniforma le strade della conoscenza e della formazione del docente, sottraendolo ai luoghi del confronto e della riflessione. Lo scopo allora è quello di illuminare una zona che rimane troppo spesso in ombra.

Le *dimensioni della professionalità* costitutive del profilo docente esprimono le competenze psico-didattico-pedagogiche e deontologiche a carattere etico e valoriale, costituiscono un modello alto, un obiettivo da realizzare a cui il portfolio potrebbe contribuire con la mappatura del progetto culturale dell'insegnante.

Il crescita professionale si situa nella *dimensione della ricerca e dello sviluppo* e viene definita dagli autori come *valorizzazione dell'esperienza professionale e continua acquisizione di conoscenze, aree di abilità e comportamenti coerenti con il progetto di istruzione/educazione e con il proprio progetto di crescita*. In questa definizione si fa riferimento a due progettualità, una di carattere educativo e l'altra riferita all'univocità e alla soggettività del docente. Si potrebbe indagare come i due progetti procedono insieme, come si incontrano e quanto si influenzano, come si traducono in situazione d'aula, luogo di unicità professionale ed esistenziale, come vuole il compito educativo.

Portfolio e crescita professionale: una questione aperta

La ricerca mette in evidenza, attraverso il *Profilo delle competenze professionali*, un docente sostenuto da una professionalità forte, in grado di coniugare e rintracciare nel suo percorso i diversi saperi, che si avvale delle competenze relazionali necessarie alla co-costruzione della conoscenza perché ha un'interpretazione ecosistemica del fare scuola.

Il portfolio è pensato come uno strumento utile ad ottimizzare e qualificare *in progress* la professionalità, un dispositivo metodologico per autovalutazione e eterovalutazione, una sorta di biografia a due mani². Si presenta come una monografia ragionata sulla qualità e la produttività dei processi di conoscenza e prefigura un insegnante colto e competente, un docente *in cammino* che sa riconoscere la strada percorsa ed è in grado di darne motivazioni col supporto di materiali diversi. Questo movimento traduce l'andare verso, il senso che il docente attribuisce alla sua formazione per tradurla in azione didattica, l'idea pedagogica che ha sostenuto la sua avventura intellettuale³, sperimentale ed euristica perché soggetta alla testimonianza personale e alla prassi educativa. Si potrebbe chiedere a questa idea pedagogica

¹ L. Dozza, E. Rosso, I. Summa, N. Arcangeli, *Dimensioni della professionalità docente in Il portfolio degli insegnanti* Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna, 2004, Irre – E. R.

² Ibidem: Introduzione di Franco Frabboni

³ A. M. Mariani *Pedagogia e utopia*, 1995, Brescia, La Scuola

di emergere, attraverso un atto documentativo, nel suo aspetto più significativo di pensiero non immediatamente collegato alla prassi corrente e oltre le mode prevalenti del presente.

Il portfolio quindi come valido elemento per la documentazione del curriculum, ma anche come strumento formativo per mettere in rilievo, in una lettura trasversale ed incrociata, idee pedagogiche, progetti, ricerche, tensioni, movimenti, *la parte più libidica della conoscenza, quella più investita di eros, che riconosce agli attori del processo conoscitivo, soggetto e oggetto del conoscere, la possibilità di fondersi senza il terrore di annullare le identità*⁴. In questo modo potrebbe sbiadire e sfumare l'immagine di un insegnante demotivato, stretto dentro a una visione storica di scuola trasmissiva e un po' meccanicistica, non proprio prigioniero delle routine.

A proposito di identità professionale

L'analisi dei focus group⁵ evidenzia la dominanza della dimensione didattica e della relazione insegnante-allievo nell'autorappresentazione professionale dei docenti, con conseguente centralità della classe rispetto alla scuola. Durante la realizzazione dei focus, gli insegnanti hanno dichiarato di non avere tempi e spazi per la riflessione sulle competenze, sia per la documentazione sia del lavoro d'aula che del proprio percorso professionale. Sempre in quella sede sono emerse considerazioni significative sulle motivazioni alla scelta della professione, non sempre svincolata da elementi di occasionalità, casualità e ripiego e sul carattere di opzionalità delle attività rivolte allo sviluppo professionale. Nello stesso tempo gli insegnanti si dichiarano consapevoli dell'appiattimento delle carriere all'interno della scuola, della scarsità di elementi di valorizzazione della professionalità, ma anche del rifiuto a farsi valutare dall'esterno.

Sulla base di queste considerazioni si raccolgono osservazioni significative sui tempi troppo esigui per pensare ed elaborare, sulle rappresentazioni della professione, sull'importanza di ricostruire il percorso progettuale e professionale, ma anche sulle difficoltà a riconoscerne la necessità e il valore.

Gli spazi conversazionali dei focus hanno quindi liberato alcune problematiche costitutive del mestiere dell'insegnante: le ragioni della scelta, la motivazione all'insegnamento, la difficoltà a definire e a pensare il progetto educativo. Per quanto il portfolio possa essere uno strumento "debole" perché discrezionale nel suo uso e nella sua valutazione, testimonia in ogni caso un passo avanti in direzione di una professionalità che accetta di mostrarsi, di aprirsi, di uscire allo scoperto e di documentare pratiche, azioni, percorsi formativi.

Si è soltanto aperta la strada nella direzione di una possibile indagine.

Possibili interventi

Su queste problematiche potrebbe convergere l'attenzione, sia mediante un'azione formativa, sia attraverso l'assunzione di un ruolo attivo proprio di chi pratica la ricerca all'interno della scuola.

La formazione si dimostra soprattutto utile alla progettazione, alla programmazione, alla valutazione di azioni e interventi, ma in campo educativo la formazione è dotata di maggiori duttilità e flessibilità perché può muoversi fra qualitativo e quantitativo, modalità non certo sconosciuta alla ricerca empirica e alla tradizione pedagogica. Il modello formativo della ricerca qualitativa coglie quei significati impliciti del lavoro che concernono essenzialmente le dinamiche di processo, i modelli di comprensione, i codici affettivi e soprattutto i dispositivi educativi di natura referenziale, affettiva, cognitiva e procedurale. In questa prospettiva ogni decisione e scelta formativa non utilizzano un modello già dato, ma dipendono da

⁴ L. Preta *Immagini e metafore della scienza*, 1993, Bari, Laterza

⁵ Ibidem

decisioni, valutazioni, intenzioni, esigenze dei soggetti coinvolti nel progetto formativo. La formazione che interroga l'azione contribuisce all'elaborazione della conoscenza da parte dei partecipanti alla formazione. La riflessione sui processi di costruzione della conoscenza nei contesti di azione professionale è un percorso formativo poco praticato nella scuola, ma incentivare un'esplorazione attiva dei personali processi di conoscenza porta alla presa di coscienza. Si può giungere alla stesura di un portfolio delle competenze mediante esercitazioni e strategie formative sul sé, sul ruolo, sul conoscere, aprendo l'insegnante a queste problematiche professionali, spiazzandolo per indurlo a guardarsi.

Non ci si può limitare a riconoscerne l'esistenza, è possibile identificare come si realizzano, quali strade prendono, per quali occasioni si manifestano e da cosa sono sostenuti i nostri progetti educativi.

Snodi formativi

Se la costruzione di un possibile portfolio è utile per riflettere sul sé professionale, è anche l'occasione per mettere insieme percorso professionale e riflessione non solo sulle pratiche didattiche, ma anche sulle motivazioni soggettive dell'insegnante che ha compiuto scelte e intrapreso iniziative verso la progettualità pedagogica. In un'indagine del 2001/2003 condotta dall'IRRE-E. R. sul profilo professionale dell'*insegnante ricercatore metodologico disciplinare* si dà un elenco di costrutti su cui si sono espressi i docenti coinvolti. Il costrutto relativo alla motivazione ha riscosso maggiori consensi sotto forma di una dichiarazione espressa con una crocetta su un questionario, ma non si descrive né si identifica con una pratica il comportamento motivato, perché non è lo scopo di quella ricerca. Non è difficile concordare su dichiarazioni di principio, è assai più complicato individuare descrittori attraverso confronti, percorsi professionali progettuali e scambi intenzionali.

Potrebbe essere utile un'indagine mediante l'utilizzo di dispositivi che possano ritrarre i movimenti di avvicinamento, passione, fuga, desiderio, bisogno, cambiamento che si mettono comunque in campo nella professione come approccio al sapere e alle sue declinazioni, non solo didattiche e pedagogiche, ma anche soggettive, etiche, esistenziali.

Manca una definizione dei compiti che competono all'insegnante in ordine al suo progetto pedagogico e culturale, servono strumenti per recuperare la monografia e i descrittori, per renderne comprensibile i tratti significativi.

Come descrittori di indagine si potrebbero individuare coppie di parole riferite agli spazi della formazione, alle direzioni intraprese, al coraggio professionale, ai vissuti emotivi e cognitivi:

azione/contesto, esplorazione/prospettiva, implicito/ non detto,
etica dell'impegno/ direzioni intraprese, costruzione esistenziale/ azioni formative intenzionali, relazione /appartenenza, scelte/decisioni, fini/principi, cura di sé/ routine, identità/ motivazione, responsabilità/ rischio, indicazioni metodologiche/contenuti, pratica discorsiva/dialogo
incertezza/ imprevisto, inedito/evento, singolarità/gruppo.

Bibliografia

- A. M. Mariani *Pedagogia e utopia*, 1995, Brescia, La Scuola
Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna, *Il portfolio degli insegnanti IRRE-ER*
Giuliana Santarelli, *L'utopia nella ricerca*, in *Innovazione Educativa* n. 5 settembre/ottobre 2003
L. Preta *Immagini e metafore della scienza*, 1993, Bari, Laterza
F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di) *La formazione, studi di pedagogia critica*, 1998, Milano, Unicopli

*Presidente FSNIM sezione di Bologna

Progetto Comics

Lucia Cucciarelli*

Numerosi progetti legano il nostro IRRE Emilia Romagna a una regione della Spagna meridionale, l'Andalucia, regioni d'Europa accomunate da un grande protagonismo nella storia, dalla presenza di Roma, dalla commistione di lingue e popolazioni, ma anche dalla straordinaria ricchezza culturale, da un forte dinamismo industriale e imprenditoriale (ricordiamo solo le grandi esposizioni universali di Siviglia nel 1929 e nel 1992) e nondimeno da una grande vocazione agricola.

In questo scenario le istituzioni agiscono in rete con una forte attenzione ai problemi dell'educazione e alle innovazioni incoraggiate dai fondi europei, per esempio la Junta de Andalucia, che a livello regionale corrisponde alla regione Emilia Romagna, ha deciso di coordinare un numero crescente di progetti Leonardo e di ampliare la propria rete di collaborazioni europee, ma anche sostenere gli insegnanti nell'investigazione di forme e modelli comunicativi che accompagnino l'integrazione nella scuola di migliaia di bambini immigrati, aiutandoli a sviluppare autonome capacità espressive.

Tra le numerose pubblicazioni prodotte dalla *Consejería de Educación e Ciencia* della *Junta de Andalucía*, in aree innovative ho trovato particolarmente interessante il progetto 'Comics educazione all'immagine' rivolto ai bambini della scuola primaria.

Questo progetto parte dalla premessa che un comunicatore deve conoscere tutto il processo della creazione e della produzione di un messaggio e da questa premessa creare uno spazio di libertà e di espressione.

Il comic è uno dei mezzi di comunicazione più vicini alla vita dei bambini e dei giovani. Il suo uso nell'aula non deve limitarsi a un intrattenimento, ma deve comprendere un'analisi riflessiva e attività di collegamento a certe aree della conoscenza. Come sostiene Blas Segovia Aguilar, curatore del progetto e dirigente del corso ed esperto del Massachusetts Institute of Technology, il comic può diventare un mezzo per esplorare il significato delle immagini e partendo da qui offrire una metodologia di lavoro innovativa e vicina ai docenti perché è cresciuta da un'esperienza quotidiana realizzata con i bambini che, giocando hanno scoperto le proprie capacità espressive.

* Ricercatrice IRRE Emilia Romagna

Creative Learning Method (CLM): una partnership per sperimentare nuove metodologie di insegnamento

La cooperativa sociale CREAtiv di San Polo d'Enza (in provincia di Reggio Emilia) ha presentato all'Unione Europea - all'interno del Programma Finanziario Comunitario Leonardo da Vinci - un progetto innovativo che intende promuovere nuovi approcci operativi in materia di formazione professionale.

Il progetto è stato selezionato in Italia dal Ministero dell'Istruzione e dal Ministero del Lavoro tra oltre 200 presentati ed ha superato in seguito un'ulteriore selezione da parte della Commissione Europea tra centinaia di progetti europei.

L'obiettivo del progetto è quello di IDEARE E VALIDARE UNA NUOVA METODOLOGIA FORMATIVA DENOMINATA "CREATIVE LEARNING METHOD" (CLM) rivolta agli insegnanti della scuola primaria, per facilitare ed incrementare la diffusione di nuove strategie didattiche, attive e coinvolgenti, in grado di "accendere" le persone e motivarle ad un apprendimento intenzionale, anche per favorire la costruzione di percorsi formativi autogestiti, efficaci, duraturi e gratificanti.

I numeri

Il percorso, che durerà due anni, coinvolge 9 nazioni europee: Italia, Romania, Polonia, Repubblica Ceca, Germania, Inghilterra, Irlanda, Spagna e Portogallo.

Il progetto infatti ha raccolto intorno a sé un partenariato di grande livello: dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano al Centro per gli Studi Superiori di Varsavia (Polonia), al Centro de Ensenanza Superior en humanidades y ciencias de la education Don Bosco di Madrid (Spagna) oltre ad importanti Amministrazioni Provinciali e Regionali di Germania, Irlanda e Repubblica Ceca e alla Fondazione Generatie Tanara di Timisoara (Romania)

Significativo anche l'apporto di 3 case editrici Paoline di Italia, Portogallo ed Inghilterra.

In Italia lavorano al progetto (oltre al citato ente capofila) le principali Associazioni di categoria degli insegnanti a livello nazionale come l'AIMC, il CIDI; l'IRRE ER partecipa con due ricercatrici (Lucia Cucciarelli e M. Cristina Gubellini) a varie fasi del percorso attraverso la consulenza scientifica, la collaborazione culturale e un significativo supporto amministrativo.

I ricercatori impegnati nelle varie nazioni sono più di 20, mentre gli insegnanti coinvolti, chiamati a validare il CLM, sono varie centinaia.

Alcune idee forti del CLM

La creatività non è tanto un prodotto da raggiungere ma uno stile ed un metodo d'apprendimento e di insegnamento su cui fondare le conoscenze ed i rapporti interpersonali.

La nuova metodologia formativa si basa, pertanto, sull'utilizzo di strategie attive e coinvolgenti in grado di "accendere" le persone e motivarle ad un apprendimento intenzionale. Riteniamo che ciò conduca i fruitori ad una maggiore consapevolezza e motivazione ad apprendere e favorisca l'esplosione di tutto il potenziale cognitivo, pratico e relazionale di cui sono dotati.

Superando la dicotomia tra teoria e pratica, il CLM sfrutta la forza del gruppo per veicolare relazioni

e dinamiche interpersonali e per favorire ulteriormente il coinvolgimento, la responsabilizzazione ed il “protagonismo” di ognuno, ma principalmente di coloro i quali vengono scarsamente valorizzati da percorsi formativi e scolastici più tradizionali.

L’originalità del CLM consiste nel sistematizzare in una prassi interdisciplinare l’utilizzo degli esiti più avanzati di alcune discipline come la pedagogia sperimentale, la didattica, la psicologia, tentando di fondere la cultura “intellettuale” con quella “emotiva”.

La nostra ipotesi, che la validazione nelle scuole dovrà verificare, è che il CLM possa essere proficuamente utilizzato anche su ampia scala e su contesti “altri”, come la formazione aziendale, l’animazione del tempo libero, l’area educativa genitoriale e quella dedicata al disagio giovanile e all’adolescenza.

Cosa si è fatto sino ad oggi

Il progetto è stato attivato nell’inverno dello scorso anno: dopo un affollato incontro di presentazione (Reggio Emilia, 12 e 13 dicembre 2003), si è svolto a Piacenza il primo meeting dell’équipe culturale del progetto (29,30 e 31 marzo 2004)

Durante questi intensi giorni di lavoro sono stati presentati e condivisi con i partner i pilastri del CLM; inoltre sono state scelti insieme gli ambiti di sperimentazione del CLM: la matematica e l’area dei diritti dei bambini (specificamente il diritto ad un ambiente “partecipato”).

Attualmente si sta pienamente realizzando la seconda fase del progetto, essendo stati organizzati (in ognuno dei paesi partner) gli incontri con gli insegnanti resisi disponibili al percorso di sperimentazione/validazione; per l’Italia, l’iniziativa si è svolta il 15 giugno a Bologna, presso la sede di IRRE ER.

Il prossimo appuntamento è previsto a Madrid nel mese di ottobre; per procedere alla verifica del lavoro di questi mesi e alla stesura della prima ipotesi del metodo.

Segreteria Organizzativa: CREATiv scarl – tel. 0522 873011

E-mail: info@metodoclm.it - Sito: www.metodoclm.it

Recensioni

Ultime pubblicazioni IRRE

***Gli IRRE e la ricerca educativa. Linee teoriche e metodologiche – Modelli di ricerca*, N. Arcangeli – F. Frabboni - R. Toni (a cura di), Atti del Convegno promosso dall'IRRE Emilia-Romagna, Rimini, 6-7 maggio 2003, Napoli, Tecnodid, 2004, pp. 184.**

Il volume raccoglie i contributi dei numerosi relatori chiamati ad intervenire al convegno tenutosi a Rimini nel maggio del 2003 sul tema dei rapporti tra IRRE e ricerca educativa: L. STELLACCI, *La ricerca sulla ricerca*; F. FRABBONI, *Gli IRRE nella stagione della riforma della scuola*; IDEM, *Gli IRRE laboratori di ricerca*; G. C. SACCHI, *Il profilo del docente ricercatore*; F. CIAMPOLINI, *La scuola che fa ricerca: il ruolo degli IRRE*; F. PINTO MINERVA, *La ricerca degli IRRE: favorire collegamenti e costruire reti*; R. MELCHIORI, *Valutazione ed autovalutazione: il ruolo dell'INValSI*; F. PESSANO, *Il "che fare" degli IRRE assieme alle scuole autonome*; R. DAMERI, *Gli IRRE, la riforma e la ricerca*; N. ARCANGELI, *IRRE e scuola: ricerca educativa e didattica del successo, del benessere e del piacere*; F. CIAMPOLINI, *R.M.D.-Ricerca metodologico-disciplinare*; L. SALADINO, *Progetto "Fiumi"*; A. GIANNANDREA, *EUROform@net.IRRE*; D. PELLEGRINI GALASTRI, *L'Istituto Pedagogico Italiano di Bolzano e la ricerca*; G. VESCOVI, *Gli IRRE, le scuole e la ricerca*; A. FANELLI CALVELLO, *La valutazione e l'autovalutazione: il ruolo degli IRRE*; F. EUGENI - F. DI GENNARO - D. TONDINI, *Il ruolo degli IRRE nella ricerca regionale*.

La lettura dei diversi contributi fa emergere alcune linee di intervento collegate ai percorsi e alle prospettive connesse a differenti progettualità pedagogiche e formative messe in atto dagli IRRE, il cui ruolo appare oggi fondamentalmente orientato alla ricerca ed alla produzione, raccolta e diffusione della documentazione educativa. Si rileva, in particolare, l'obiettivo che le azioni degli IRRE si danno come compito, in un momento di profonda trasformazione del sistema formativo (riforma della scuola nel segno dell'autonomia; riordino dei cicli di istruzione e del-

le conoscenze-competenze, dei tre percorsi del pre-obbligo, dell'obbligo e del primo e secondo ciclo della scuola secondaria oltre che dei percorsi dell'educazione permanente; progetto di sistema formativo integrato, che chiama ad interagire differenti agenzie territoriali 'intenzionalmente' educative) soprattutto con riferimento al diritto allo studio e alla qualità dell'istruzione.

Un obiettivo che li conduce ad orientarsi verso un'attività tale da consentire loro, in particolare, di: identificare percorsi verso la qualità e il miglioramento dell'istruzione, sostenere i processi di autonomia e di autovalutazione delle scuole, individuare le strategie innovative per la formazione e quelle per garantire i migliori esiti sul piano dell'aggiornamento, diffondere le ricerche, promuovere processi di documentazione, far conoscere le migliori pratiche prodotte dalle scuole. Un contesto complessivo di attività nel quale sono chiamati ad operare in sinergia con INDI-RE ed INValSI, le cui competenze, sotto vari aspetti, s'intrecciano con quelle degli IRRE.

Al centro del dibattito nelle giornate riminesi è stato soprattutto il tipo di ricerca prodotta dagli IRRE e la loro capacità di misurare la propria autonomia in tale ambito, anche proponendosi come stimolo alla scuola a farsene protagonista diretta. Attraverso tale via gli IRRE, fidando sulle potenzialità e conoscenze delle scuole, si fanno interpreti di un ruolo di "supporto" nei loro confronti capace di stimolare un lavoro destinato a privilegiare un'attività di ricerca-azione, che ponga nel medesimo tempo al centro gli IRRE e la figura del docente ricercatore. Una figura con cui gli IRRE, pur nella loro autonomia, sono chiamati ad operare, poiché l'ambito nel quale è destinata a svolgersi la loro azione di ricerca non può che essere comune con quello della scuola, chiamata a sviluppare un ruolo attivo sul piano educativo e didattico nell'individuare strumenti per stimolare, realizzare e valutare azioni di miglioramento.

I saggi presenti nel libro possono, in termini generali, essere suddivisi in due gruppi. Alcuni offrono infatti elaborazioni teoriche sul tema del rapporto tra

ricerca, IRRE e scuola, intese a fare il punto, anche alla luce delle esperienze pregresse, sulla situazione attuale ed offrire prospettive di lavoro per il futuro. Altri, invece, propongono ragguagli su attività concretamente elaborate e condotte dai diversi IRRE (o per quanto riguarda il tema della valutazione dall'INValSI), spesso in collaborazione con le scuole.

(Gian Luigi Betti)

***Medioevo e luoghi comuni*, Flavia Marostica (a cura di), Atti dei Convegni realizzati congiuntamente dal Dipartimento di Paleografia e Medievistica dell'Università degli Studi di Bologna e dal Servizio metodi e tecniche della ricerca e della sperimentazione educative dell'IRRE ER Bologna, IRRE ER, Tecnodid, Napoli 2004.**

Da una felice comunione di intenti tra il Dipartimento di Paleografia e Medievistica dell'Università degli Studi di Bologna e il Servizio metodi e tecniche della ricerca e della sperimentazione educative dell'IRRE ER, interessati a mettere insieme ricerca storiografica e ricerca educativa sulla didattica della storia, è stato progettato e realizzato congiuntamente il 3 ottobre 2001 nell'Aula Prodi dei Dipartimenti di Storia dell'Università di Bologna un Convegno su *Medioevo e luoghi comuni* rivolto ai docenti di storia delle scuole di ogni ordine e grado della regione. Scopo del Convegno era quello di ragionare insieme, mettendo in relazione alcune concettualizzazioni e argomentazioni frutto della ricerca storiografica contemporanea, alcune riflessioni e proposte pedagogiche/didattiche e l'analisi dei programmi/curricoli vigenti e/o proposti.

La richiesta di partecipazione è stata così alta che è stato possibile accogliere al Convegno solo meno la metà dei docenti. Per rispondere a un'adesione così massiccia - che da una lato segnalava bisogni reali presenti tra gli insegnanti, ma dall'altro confermava la pertinenza della proposta che veniva offerta - il Convegno è stato reiterato una seconda volta, con le stesse caratteristiche e nello stesso luogo, il 7 marzo 2002 e, ancora una volta, non è stato possibile accogliere tutti i docenti che avevano chiesto di partecipare.

Sollecitati da tanto entusiasmo e da precise richieste in questo senso, si pubblicano in questo volume gli Atti dei Convegni con tutte le relazioni/comunicazioni in modo che i contributi presentati possano essere a disposizione di tutti gli insegnanti.

Il testo, presentato da Franco Frabboni, Preside Facoltà Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna e Presidente IRRE Emilia Romagna, e da Massimo Montanari, Direttore del Dipartimento di Paleografia e Medievistica dell'Università degli Studi di Bologna, e introdotto da una serie di citazioni tratte da alcuni recenti e significativi testi storiografici (*Il Medioevo: sguardi d'insieme*) è composto da due parti.

Una, di natura storiografica, analizza il concetto di Medioevo (*L'invenzione del Medioevo* di Massimo Montanari) e rivisita alcuni "luoghi comuni" (*I barbari* di Maria Giuseppina Muzzarelli, *La piramide feudale* di Giuseppe Albertoni, *I servi della gleba* di Bruno Andreolli, *L'anno Mille e la fine dei tempi* di Glauco Maria Cantarella, *I castelli* di Tiziana Lazzari, *Federico II, primo sovrano moderno* di Anna Laura Trombetti) alla luce dei risultati delle ricerche storiografiche più recenti.

Un'altra, di natura pedagogica-didattica, analizza la presenza del Medioevo nei programmi/curricoli/piani nazionali degli ultimi 30 anni all'interno delle norme generali che hanno modificato e stanno modificando il sistema scolastico la più importante della quali è il Regolamento dell'Auronomia; esamina, quindi, le potenzialità professionali che possono sostenere l'apprendimento di una materia sentita come difficile attraverso un'opportuna mediazione didattica tra i saperi esperti (la storiografia) e i bisogni cognitivi emozionali sociali dei giovani del nuovo millennio. Il saggio è accompagnato da 13 tabelle che schematizzano i diversi programmi/curricoli/piani nazionali attuati e/o proposti.

Il testo è corredato da una bibliografia essenziale generale (*Bibliografia*) e dalle bibliografie specifiche riportate alla fine dei singoli saggi, da un repertorio di carte geografiche, in diverse scale spaziali e temporali, relative agli eventi del periodo (*Il Medioevo: popoli e territori*), da due raccolte di immagini

che testimoniano due presenze nella storia medievale della penisola italiana (*Il Medioevo: l'arte longobarda a Cividale del Friuli; Il Medioevo: l'arte arabo-normanna a Palermo*).

(Flavia Marostica)

M. Famiglietti, G. Marucci, F. Riotta, G.C. Sacchi, E. Toppano, *Tecnologia e informatica dai tre anni all'età adulta. Esemplicazioni operative e didattiche*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2004, pp. 240

Con tempismo quasi perfetto, in coincidenza con l'emanazione del D.M. 59/2004 contenente le *Indicazioni nazionali per le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, l'editrice napoletana Tecnodid pubblica questo volume a più mani dedicato alla Tecnologia come disciplina formativa nella scuola della riforma.

L'argomento è di scottante attualità, sia tra gli operatori scolastici sia sui mezzi di informazione, dato che il citato decreto, se da un lato introduce per la prima volta l'insegnamento di *Tecnologia e informatica* sin dal primo anno della scuola primaria – colmando in tal modo un ritardo storico dell'offerta formativa della nostra scuola – dall'altro riduce fortemente lo spazio di insegnamento della Tecnologia nel triennio della scuola secondaria di primo grado (da tre a un'ora settimanale), introducendo in essa alcuni elementi di contenuto perlomeno discutibili e largamente obsoleti (economia domestica e *bricolage*), e accorpando per di più questa disciplina con le Scienze, forse in omaggio a uno stereotipo duro a morire, che vede nella Tecnologia stessa solo una mera applicazione pratica di principi scientifici, senza considerare affatto l'autonomia e la specificità del pensiero tecnologico rispetto a quello scientifico, ampiamente dimostrate sia ai più alti livelli della ricerca, sia in termini di specificità di impatto formativo.

Ebbene, il volume in oggetto sembra fatto apposta non solo per smentire in modo documentato tale stereotipo, ma soprattutto per dimostrare la forte valenza formativa che la tecnologia può assumere nel progetto educativo dei nostri giovani fin dall'inizio della scolarità, attraverso la proposta di un vero e pro-

prio *curricolo*, completo di proposte operative dai tre ai diciotto anni e proiettato verso una dimensione di educazione permanente.

Per meglio comprendere l'importanza di questo lavoro – e la sua concreta e immediata spendibilità in fase di progettazione curricolare e didattica da parte delle scuole e degli insegnanti – dobbiamo considerare come il testo sia la risultante più recente di un decennale lavoro di ricerca condotto, a partire dal 1994, da cinque IRSSAE (ora IRRE): Emilia-Romagna, Sicilia, Marche, Friuli-Venezia Giulia e Basilicata.

Tale lavoro di ricerca ha già prodotto diversi testi che ne documentano le varie fasi e giunge ora, con il presente volume, alla sistemazione organica di una proposta curricolare per la tecnologia chiara e distinta dall'informatica, come rileva Gian Carlo Sacchi nel suo contributo di apertura: “La ricerca condotta sul campo da cinque regioni... ha segnato una svolta che rilancia, da un lato, il valore dell'asse tecnologico nella formazione di tutti e di ciascuno e per tutta la vita, ma, dall'altro, vuole impedire il ritorno a una visione modernista e settoriale delle tecnologie, mettendo in evidenza questa capacità di lettura trasversale della realtà tecnologica, che eviterà, peraltro, che alla fine sia l'informatica a prevalere, per effetto di una malintesa competizione fra statuti disciplinari. Questo volume documenta infatti come è stato costruito il reticolo di base della tecnologia, e come questa strategia consenta di stare nella complessità, di agire in modo flessibile rispetto a diversi indirizzi specialistici, di gestire con finalità autenticamente formative una notevole mole di contenuti e competenze”.

Nella sua prima sezione il testo, dopo aver affrontato gli aspetti pedagogici e i problemi istituzionali (con il già citato contributo di Sacchi), chiarisce prima con Teresa Andena la distinzione fra sapere tecnologico e sapere scientifico, poi con Giuseppe Marucci il rapporto fra tecnologia e *information technology*.

Nella seconda e terza sezione, rispettivamente dedicate l'una alla scuola dell'infanzia e primaria e l'altra alla scuola secondaria, Maria Famiglietti e Ferdinando Riotta tracciano il *corpus* principale del curricolo di tecnologia dai tre ai diciotto anni.

Famiglietti esamina in sintesi l'evoluzione della

concezione formativa della tecnologia nella nostra scuola nel corso del '900, per soffermarsi poi sul rapporto tra tecnologia e formazione nello sviluppo del pensiero dell'individuo nel passaggio da un'impostazione psicologica costruttivista (mirata all'*addestramento*) alla psicologia cognitiva fondata sulla *costruzione della conoscenza*, analizzando quindi le distinte abilità di pensiero sviluppate dalla tecnologia: problematizzazione, analisi delle risorse, organizzazione e competenze decisionali, pensiero divergente produttivo, metodologia progettuale, discriminazione valutativa, pensiero predittivo, controllo/collaudato.

Su queste basi rigorose delle scienze dell'apprendimento di ispirazione cognitivista, la studiosa espone e documenta una ricca serie di esemplificazioni didattiche operative riferite ai nuovi Campi di esperienza della Scuola dell'infanzia - in particolare al Campo *Esplorare, Conoscere, Progettare* - attraverso le quali viene dimostrato come sia possibile avviare bambini di età pre-scolare ad un approccio concreto e produttivo con le tematiche tecnologiche lungo un percorso articolato di esperienze, manipolazioni, osservazioni, dialoghi, riflessioni, costantemente attento sia agli aspetti operativi sia alle implicazioni linguistiche.

Da qui il curriculum si apre alle proposte didattiche a cavallo tra la scuola dell'infanzia e quella primaria, per focalizzarsi poi sugli obiettivi specifici di apprendimento della prima classe della scuola primaria, dove le componenti della curiosità infantile e della manipolazione spontanea trovano una prima sistemazione in esperienze operative fortemente significative.

Affrontando poi distintamente le attività del primo e del secondo biennio della scuola primaria, il testo analizza il delicato passaggio - previsto dalle *Indicazioni nazionali* - dagli obiettivi generali e dagli obiettivi di apprendimento agli obiettivi formativi e all'unità di apprendimento, per dedicare poi un ampio spazio alla definizione della tecnologia come disciplina scientificamente fondata e agli strumenti logico-formativi e concettuali attraverso i quali i fanciulli sistemano, organizzano e producono conoscenza.

Si introduce in questa parte il discorso sui *modelli logici di concettualizzazione* che permettono di costruire conoscenza sugli artefatti e sui sistemi della tecnologia e si delinea così un articolato percorso

formativo di esperienze e attività cognitive e operative da sviluppare e arricchire lungo tutto l'arco della scuola primaria e della secondaria di primo grado, che la ricercatrice stessa definisce lo "zoccolo duro" della formazione tecnologica.

Chiude questa sezione il contributo di Giovanna Busconi, che fornisce un quadro di sintesi delle possibilità didattiche che si aprono con l'introduzione delle *Tecnologie della comunicazione e dell'informazione* (T.I.C.) nella scuola primaria.

Nella terza sezione del volume Ferdinando Riotta, dopo aver evidenziato il valore formativo della disciplina all'interno della dimensione laboratoriale della scuola, analizza puntualmente da un lato i concetti fondanti o *epistemi* della tecnologia (bisogno/problema, risorsa, processo, artefatto, controllo, impatto) e, dall'altro, i suoi metodi, le sue azioni e l'organizzazione dei contenuti, dimostrando come la disciplina possa offrire differenti punti di vista in funzione delle diverse relazioni che si possono istituire fra i suoi epistemi e come la varietà e specificità di queste *chiavi di lettura* siano alla base di un percorso altamente formativo all'interno della complessità.

Tale percorso viene poi analizzato attraverso un'ampia serie di schematizzazioni che organizza la lettura delle *Indicazioni nazionali* evidenziandone gli elementi di discontinuità e i presupposti teorici che ne caratterizzano l'impatto riformatore, mentre un analogo percorso di analisi viene proposto per il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* e per gli *Obiettivi specifici*.

Nella parte finale del volume, dopo un interessante approfondimento sulla metodologia progettuale curato da Rolando Secchi, Elio Toppiano propone un approccio metacognitivo alla *modellizzazione*, attività cognitiva di rappresentazione del reale tipica della tecnologia ed esplicitamente richiamata dalle *Indicazioni* come una delle chiavi di volta dell'intera riforma, attraverso esemplificazioni relative alla costruzione e all'applicazione di modelli di rappresentazione multiprospettica.

Chiude il testo - e insieme il percorso formativo curricolare indicato per la tecnologia nella nuova scuola - un intervento di Gian Carlo Sacchi sulle prospettive dell'apprendimento della tecnologia stessa negli adulti, dove si evidenzia tra l'altro come il sa-

pere tecnologico contribuisca all'ampliamento della rete concettuale in più campi di competenza, coniugando il livello specifico con quello trasversale.

(Giacomo Giustolisi)

Nerino Arcangeli (a cura di), *Orientamento scolastico e famiglia. Corresponsabilità educativa scuola-famiglia. Progetto "Dialogo". Nuovi territori di dialogo scuola - famiglia*, IRRE-ER, Bologna 2003

L'IRRE Emilia Romagna con la pubblicazione del volume "**Orientamento Scolastico e famiglia**" offre agli insegnanti e ai genitori delle scuole autonome nuovi modelli operativi ed esempi di buone pratiche di **corresponsabilità educativa scuola-famiglia**.

Scuola e famiglia, nella specificità dei loro ruoli e delle loro responsabilità, possono sperimentare nuovi territori di incontro e di dialogo, ponendo al centro delle loro attenzioni educative il bambino, il ragazzo, il giovane, che è contemporaneamente studente e figlio.

Scuola e famiglia possono insieme **orientare**, se insieme collaborano e cooperano, per offrire al bambino, al ragazzo, al giovane l'opportunità di costruirsi consapevolmente e piacevolmente un proprio personale progetto di vita.

Il volume raccoglie gli atti di tre seminari di studio, che hanno costituito la struttura del progetto IRRE ER "**Orientamento scolastico e famiglia**", ed è suddiviso in quattro parti:

- **la prima parte "Orientamento scolastico: conoscere e valorizzare la rete"** offre ai docenti e ai genitori la possibilità di conoscere e di valorizzare le logiche e le risorse che il territorio mette a disposizione di scuole e famiglie per aiutare i bambini, i ragazzi, i giovani a orientarsi;
- **la seconda parte "Orientamento e famiglia: promozione delle capacità personali in famiglia"** offre ai genitori la possibilità di migliorare le proprie competenze genitoriali, per promuovere nei figli le capacità esistenziali, relazionali e progettuali, affinché essi possano costruirsi il proprio personale progetto di vita;
- **la terza parte "Orientamento scolastico e promozione del successo formativo"** offre ai

docenti e ai genitori un concreto modello operativo di orientamento, facilmente trasferibile all'interno di ogni istituzione scolastica, molto efficace per promuovere le capacità esistenziali, relazionali e progettuali del soggetto che apprende (bambino, ragazzo, giovane) e realizzato mediante la "**didattica del successo, del benessere e del piacere**";

- **la quarta parte "Progetto Dialogo: nuovi territori di dialogo scuola famiglia per la promozione delle capacità personali in corresponsabilità educativa"** offre ai docenti e ai genitori diversi modelli operativi e molteplici buone pratiche di orientamento, quali "Progetto Dialogo" (nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado) e "Progetto Promozione del successo formativo" (nella scuola superiore).

Il volume "**Orientamento Scolastico e famiglia**" è un **manuale operativo**, che valorizza e qualifica la professionalità docente e le competenze genitoriali, nella concreta condivisione di una **corresponsabilità educativa scuola - famiglia**, che pone al centro la persona del bambino, del ragazzo, del giovane.

(Nerino Arcangeli)

Nerino Arcangeli (a cura di), *Non più bambini...non ancora giovani. Le risposte educative della scuola ai bisogni formativi del preadolescente*, IRRE ER, Bologna, 2004.

L'IRRE Emilia Romagna, con questo testo, intende offrire un supporto alle scuole autonome che erogano il servizio formativo per il preadolescente.

Si tratta degli atti prodotti nei tre seminari, che hanno costituito la struttura del progetto "Non più bambini... non ancora giovani", una ordinata riflessione sulla quotidiana esperienza di vita del preadolescente.

Il testo può configurarsi come una utile bisaccia da viaggio, rifornita di arnesi ed utensili, di attrezzature e strumenti, di note ed appunti con cui confrontarsi, comparando i propri riti e processi, le proprie strategie e procedure, per orientare e dirigere con

determinazione l' erogazione del servizio formativo per i preadolescenti verso obiettivi di "qualità" e di "eccellenza".

Ogni scuola autonoma, oggi, costruisce il proprio curriculum e promuove al suo interno servizi individuali e collettivi rivolti ai propri clienti (studenti e genitori) e a propri operatori (docenti e personale amministrativo, tecnico ed ausiliario). Ogni scuola autonoma, oggi, delinea, costruisce, sviluppa e manifesta una propria "identità".

La scuola autonoma progetta, gestisce e valuta la propria organizzazione interna e le relazioni con il territorio.

Il punto nodale del problema della formazione del preadolescente sembra focalizzarsi rispetto a due versanti:

- al termine della scuola media: quali sono le capacità personali che il preadolescente deve saper esprimere, prima di essere accolto nella scuola secondaria superiore;
- all'ingresso nella scuola secondaria superiore su quali capacità personali del preadolescente può attivarsi una efficace accoglienza relazionale e cognitiva.

Questa pubblicazione muove dalla vita reale del preadolescente, letta ed interpretata attraverso l'ottica dei suoi bisogni formativi e delle risposte educative che la scuola può offrire. È stata ideata, redatta e resa fruibile alle scuole ed ai docenti portando l'IRRE Emilia Romagna vicino alle scuole, nel loro territorio.

Lo svolgersi della trama contenutistica può essere sinteticamente così enucleata:

- Orientarsi in una società complessa
- Vivere in una famiglia dai mille volti tra appartenenza e autonomia
- Crescere nell'autoprogettualità in una scuola che cambia
- Quali competenze promuovere per l'adolescente?
- Il preadolescente mentre esce dalla Scuola Media...
- Il preadolescente mentre viene accolto nella Scuola Superiore...
- La promozione delle capacità personali del preadolescente: presentazione di un modello
- Favorire i processi di apprendimento e progettare itinerari didattici efficaci: le attività IRRE/ER per il preadolescente
- Le proposte educative della scuola del preadolescente in Europa: indicatori di qualità
- Promuovere lo sviluppo armonico della personalità: i fattori protettivi ed il supporto nelle difficoltà attraverso il counseling educativo

Si auspica che questo semplice ed agile supporto possa riscontrare ampio e vasto interesse per le scuole e per gli insegnanti e possa riuscire di utile giovamento alla qualificazione del servizio formativo per il preadolescente.

In tal modo si potrà affermare di aver contribuito alla promozione del successo formativo del preadolescente, di aver cooperato alla costruzione del benessere a scuola, con la soddisfazione e con il piacere di insegnare e di lavorare da parte degli operatori.

(Nerino Arcangeli)