

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

Anno XXI n. 1
Gennaio - Febbraio 2001

Invio gratuito a tutte le scuole statali e non statali dell'Emilia Romagna, a Enti, Istituti, Assessorati, Uffici dell'Amministrazione Pubblica Istruzione, Consigli Distrettuali, Provinciali, Centri di Lettura, Organizzazioni Sindacali operanti nella regione Emilia Romagna.

La rivista viene pure inviata gratuitamente a Redazioni di pubblicazioni specializzate, Autorità centrali ecc..

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

Direzione

Direttore responsabile Luciano Lelli	Direttore editoriale Armando Luisi
------------------------------------------------	----------------------------------------------

Comitato di redazione:

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

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

IRRSAE E. R.
Galeati Industrie Grafiche s.r.l.

Redazione:

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

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

2 Ultimi tasselli nel grande quadro delle riforme

di Luciano Lelli

▼ Area politico - istituzionale

4 La riforma scioglie nodi antichi della scuola

di Franco Frabboni

7 Incontro con Emanuele Barbieri

di Armando Luisi

▼ Area pedagogico - culturale

10 Europa di oggi e di ieri

di Lucia Cucciarelli

12 L'Europa davanti alla sfida dell'Islam

di Gian Paolo Venturi

14 La scuola come luogo professionale: *innovazione, formazione, ricerca*

di Ivana Summa

16 Autovalutazione d'istituto come ricerca

di Mauro Cervellati

18 Sopra alcuni concetti della teoria dell'apprendimento

di Alberto Busato

21 I nuovi curricula di Storia - Parte 1

di Flavia Marostica

▼ IRRSAE - LIBRI

26 Che ne sai di un bambino che cresce?

▼ Autovalutazione

28 Autovalutazione ed eterovalutazione

di Paolo Senni e Claudia Vescini

▼ Area didattico - professionale

30 Il linguaggio del mito

di Daniela Lazzeri
e Flavio Genghini

▼ SITO IRRE

32 Due parole sul sito web dell'istituto

di Gian Luigi Betti e Alessandro C. Candeli



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 28-4-2001.
Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980
Stampa a cura di GALEATI Industrie Grafiche s.r.l.
Imola (BO) - Via Selice n. 187/189

di Luciano Lelli
Vice Presidente
IRRSAE Emilia Romagna

Ultimi tasselli nel grande quadro delle riforme

Fra luci e ombre, negli ultimi cinque anni si è dato corso al progetto di cambiamento più intenso e sistemico nella storia della scuola italiana.

Le riforma dell'amministrazione scolastica e la delimitazione dei nuovi curricula costituiscono due importanti tasselli di questo articolato progetto.

L'imponente riforma del sistema scolastico italiano, progettata dall'attuale coalizione governativa fin dall'esordio del suo mandato, perseguita con ostinazione dai ministri Berlinguer e De Mauro, procede verso il completamento e ciò, in un Paese in cui lo iato tra i propositi di cambiamento istituzionale e le effettive realizzazioni è sempre stato stridente, va reputato in sé un risultato clamoroso, a prescindere dal giudizio di valore sulle innovazioni introdotte.

Certo, obiezioni di principio e circa la pertinenza funzionale dei mutamenti, opposizioni anche recise e perentorie condanne non sono mancate nel trascorso quinquennio, a contrassegnare via via l'evoluzione del processo riformistico; io stesso ho più volte innalzato la mia voce, a criticare anche con asprezza diversi segmenti della composizione innovativa, in cui intravedevo più ombre che luci: ma nessuno può negare che negli ultimi cinque anni si sia dato corso al progetto di cambiamento più intenso e sistemico nella storia della scuola italiana.

Ovviamente, pervenuti presso che alla conclusione dell'imponente percorso, permangono del tutto legittimi i dubbi circa la reale efficacia, l'effettiva capacità di

migliorare la qualità del sistema scolastico insiti nell'innovazione strutturale messa in campo: ma a questo punto ritengo sterile seguire a dibattere per dimostrare che quanto intrapreso è tutto sbagliato; lasciamo agli sviluppi che nei prossimi anni si manifesteranno, dalla riforma innescati, l'onere di pronunciare la sentenza (se l'eventuale cambio dei manovratori politici non azzererà davvero, come gli aspiranti a subentrare nel potere ogni giorno annunziano, le radicali modifiche apportate: la qual cosa probabilmente sarebbe la soluzione peggiore e più catastrofica).

Pongo qui ora in rapida analisi le due evoluzioni dell'itinerario innovativo menzionato più immanenti: la riforma della pubblica amministrazione scolastica e la delimitazione dei nuovi curricula della scuola di base.

Da poche settimane il Ministero della Pubblica Istruzione ha indossato una nuova veste, ha messo in archivio l'organizzazione a cui da decenni e decenni si conformava per ristrutturarsi ab imis, in aderenza ad almeno quattro criteri basilari. Il primo lo si può definire proposito di snellimento, di alleggerimento complessivo del peso tradizionale della mastodontica macchina, con passaggio di poteri, attribuzioni e competenze ai coprotagonisti emergenti del sistema delle autonomie. Il secondo ha forma e sostanza di nuova sinergia operativa tra le varie sue articolazioni, con abbandono, per esempio, dei tradizionali steccati tra le direzioni generali e messa in scena di inediti organismi funzionali (i dipartimenti e i servizi). Il terzo lo si può designare rinuncia alle mansioni di gestione di un apparato progressivamente divenuto

pachidermico per accentramento nei compiti di governo, promozione, animazione, coordinamento. L'ultimo, infine, deriva dall'esigenza inderogabile di implementare l'efficienza e l'efficacia del sistema formativo mediante inclusione nei suoi processi operativi in particolare delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

La riforma non concerne soltanto il livello nazionale e quello delle istituzioni scolastiche di base: anche le articolazioni territorialmente intermedie sono in fase di ristrutturazione, nella prospettiva primaria e unificante del supporto tecnico e amministrativo alle scuole autonome, con entrata in scena di nuovi protagonisti di punta, gli Uffici Scolastici Regionali, guidati ciascuno da un direttore generale (fornito, almeno virtualmente, di vasti poteri, tanto da avere indotto qualcuno a designare siffatti funzionari veri e propri ministri dell'istruzione regionali) e con evoluzione (non soppressione tout court, come pure in questi mesi si è detto, con linguaggio ed espressioni da soluzione finale) dei provveditori agli studi provinciali, anch'essi da compiti di gestione di ogni aspetto della vita scolastica nei territori di pertinenza a impegno di supporto duplice, tecnico e amministrativo, alle istituzioni scolastiche (il mutamento degli stessi che pare prevalere consiste in una sorta di scorporo, di separazione delle valenze tecniche da quelle amministrative, con costituzione di distinti organismi di gestione "leggera" delle problematiche rispettivamente tecniche e amministrative).

Non è qui luogo per una trattazione circostanziata della questione: un cenno però ritengo opportuno riservarlo al primario risalto che

il cambiamento in fieri potrebbe garantire agli aspetti culturali e tecnici del sistema formativo, mediante almeno attenuazione di una distorsione da sempre corrente, per via della quale le decisioni in merito al funzionamento del sistema sono di spettanza presso che esclusiva del potere amministrativo, il quale quindi non è (non è mai stato), come invece logica imporrebbe, al servizio strumentale dell'andamento ottimale dei processi di istruzione ed educazione. In siffatto inedito, se pure ancora virtuale, contesto, ovvia è l'evidenziazione del ruolo decisivo che dovrebbero esplicare gli IRRSAE - anch'essi quasi al capolinea normativo del loro processo di metamorfosi a IRRE - come organismi titolari della ricerca metodo-

logico-didattica e di quella connessa all'attuazione della formazione in servizio.

Non più di poche battute soltanto allusive circa l'innovazione, che poi ha il peso maggiore nel perseguimento del successo formativo, pure essa in dirittura d'arrivo, consistente nella messa in scena di nuovi curricula per la scuola di base prossima ventura. In proposito da poche settimane è stato reso noto lo schema di decreto contenente il regolamento con le norme in materia di curricula della scuola di base, parte integrante del quale è il documento "Indirizzi per l'attuazione del curriculum".

Innovazione Educativa già in questo numero dedica (e nei prossimi con ancora maggiore ampiezza

riserverà) alla fondamentale problematica spazio, tempo ed energie adeguati. Qui mi limito pertanto a rilevare solo che con l'implementazione introdotta davvero dovrebbe avvenire il transito dalla scuola del programma alla scuola del curriculum, con sostanziale accantonamento del programma didattico nazionale, quale sorta di spada di Damocle minacciosamente da sempre incombente sul capo delle scuole e dei docenti, e con riconoscimento alle istituzioni scolastiche di base di un nuovo protagonismo nella configurazione, nella realizzazione e nel controllo dei loro peculiari concreti curricula, responsabilmente pensati, decisi e proposti. ■

Un amico in meno

Il 31 dicembre 2000 è scomparso il collega ed amico **Giovanni Barbi**, superesperto in tecnologie multimediali.

Giovanni, sempre disponibile e riservato, aveva una cultura profonda e competenze di vario tipo.

Una laurea in Filosofia ed un lungo insegnamento di lettere nella scuola media gli avevano fornito una cultura umanistica ricca e variegata; un grande amore per le scienze e il superamento di un buon numero di esami del corso di laurea in Matematica lo avevano provveduto di buone conoscenze sia di matematica che di filosofia della scienza.

L'età ancora giovane (era nato il 21 maggio del 1957) ed un forte interesse per il computer e la multimedialità ne avevano fatto un esperto e consulente quasi insostituibile in una grande quantità di progetti avviati da diversi Enti. Ad esempio nella costruzione di ipertesti e nell'utilizzo di ToolBook, Giovanni era oramai riconosciuto come un'autorità a livello nazionale.

Nel comunicare la sua scomparsa, vogliamo ricordare, fra le tante altre, le sue collaborazioni con il Centro di Documentazione Educativa del Comune di Modena, relative alla costruzione di ipertesti e all'uso dei software Logo e Cabri - Géomètre; il suo supporto a varie iniziative avviate presso l'IRRSAE Emilia Romagna, l'Istituto presso il quale era distaccato da più di un anno.

In particolare vogliamo menzionare le sue attività per fare didattica in mondi virtuali 3D (progetto Humanitatis Labyrinthus) o per attirare l'interesse degli allievi verso la matematica (progetto per la costruzione dell'*adventure game* "Storia fantastica dell'algebra di Rafael Bombelli"). Non vogliamo dimenticare infine le sue comunicazioni, sempre ricche di spunti e di novità culturalmente interessanti, a varie edizioni di Inforscuola, sia a Milano che in varie città del centro e sud d'Italia.

Comunque, forse, il ricordo più bello legato a Giovanni Barbi è costituito dai suoi numerosi interventi, come relatore, a convegni, regionali e nazionali, a cui partecipava portandosi dietro i suoi alunni come aiutanti. Questi collaboratori in erba (11, 12 anni) sedevano con disinvoltura al tavolo dei relatori, manovravano il computer illustrando a un pubblico meravigliato vari prodotti costruiti da loro con le diverse tappe del lavoro fatto. Costituivano, in definitiva, la prova vivente di quanto possa ottenere un bravo docente dai suoi ragazzi, riuscendo a coinvolgerli in attività sempre nuove e allettanti, senza perdere nulla sul fronte di una seria formazione, sempre estremamente ricca dal punto di vista culturale.

di Franco Frabboni
Presidente IRSSAE
Emilia Romagna

La Riforma scioglie nodi antichi della scuola

Il progetto istituzionale, culturale, pedagogico e didattico della Riforma mira a sciogliere alcuni antichi binomi, colpevoli - nel passato - di aver frenato il processo di democratizzazione istituzionale e di ammodernamento culturale della scuola del nostro Paese, ma responsabili - ora - di assicurare al curricolo il ruolo di "volano" della scuola dell'Autonomia.

Premessa

L'odierna *Riforma* del nostro sistema scolastico pone a "crocevia" tre direttrici innovative: l'*Autonomia*, il *Riordino dei cicli di istruzione* e il *Curricolo formativo* (non più fondato sui Programmi, ma sulle "competenze" disciplinari e interdisciplinari). Questo profondo "cambio" culturale della scuola postula - a monte - un disegno longitudinale e intergenerazionale dell'educazione *senza confini temporali*, possibile tramite una formazione diffusa per tutto l'arco della vita. Il che significa progettare e formare una *persona a più dimensioni* (affettive, sociali, cognitive, etiche) posta nelle condizioni esistenziali e culturali di potere dare *senso e significato* - durante il viaggio attraverso le sue tappe generazionali - ai nomi e ai segni della *singolarità* (irripetibilità, irriducibilità, inviolabilità) da difendere come intoccabili e irrinunciabili in una società della *globalizzazione* dei mercati e della cultura protesa, senza tregua, a omologare e a standardizzare in ogni angolo del nostro pianeta i propri *prodotti*:

con la relativa massificazione dei modelli di consumo sociale e culturale.

Il progetto istituzionale, culturale, pedagogico e didattico della *Riforma* mira a riannodare e a fare interagire dialetticamente **sette nodi antichi** spesso divaricanti e bipolari nella vita della scuola, tanto da alimentare in essa diffuse cifre di "conflittualità". Ci riferiamo ai binomi *centro-periferia*, *scuola-extrascuola*, *istruzione-educazione*, *obbligo-postobbligo*, *scuola statale-scuola non statale*, *disciplinarietà-interdisciplinarietà*, *conoscenze-competenze*.

Ci sembra di potere affermare che le direttrici nevralgiche della *Riforma* (*Autonomia*, *Riordino dei cicli*, *Curricoli-competenze*) aprono "nuove" frontiere formative anche perché sono in grado di sciogliere questi **sette nodi** colpevoli di avere spesso frenato il processo di democratizzazione istituzionale e di ammodernamento culturale della scuola del nostro Paese. Sono **sette nodi-binomi** che se fatti interagire dialetticamente nella prospettiva della loro intercambiabilità e complementarietà possono assicurare al *curricolo* (a partire dalla sua *quota nazionale*) il ruolo di "volano" della scuola dell'Autonomia.

1. Centro-periferia

La *Riforma* scioglie questo *primo* nodo dialettico quando si inoltra per la strada che porta al traguardo dell'Autonomia scolastica. Al *Centro* (al Ministero della Pubblica Istruzione: profondamente riformato e alleggerito) spetteranno compiti di *indirizzo* (politiche di quadro, piani nazionali di sviluppo della scuola, programmi didattici ecc.) e di *controllo* (tramite il *Servizio* di valutazione nazionale, nonchè possibili *Osservatori*

della qualità del curricolo e della didattica), mentre alla *Periferia* (alla scuola "militante": tramite accordi di programma con le istituzioni formative del territorio) spetteranno compiti decisionali in quanto "soggetto" di Autonomia. Quindi, di progettazione e conduzione collegiale del proprio *modello organizzativo* (risorse e offerte formative, articolazione dei tempi e degli spazi, entità e uso dei docenti, utilizzo delle opportunità culturali del territorio e del mondo del lavoro, e così via) e *curricolare* (Piano della offerta formativa, discipline/saperi aggiuntivi a quelli prescritti dai curricoli nazionali, strategie didattiche di lotta alla dispersione: orientamento, crediti scolastici, continuità, individualizzazione, laboratori, ricerca, interdisciplinarietà *et al.*).

2. Scuola-extrascuola

La *Riforma* scioglie questo *secondo* nodo dialettico quando ricorda che questo "binomio" postula l'interdipendenza-interconnessione formativa tra *sistema formale* (la scuola), *sistema non-formale* (le agenzie extrascolastiche "intenzionalmente" educative: famiglia, enti locali, associazionismo, mondo del lavoro) e *sistema informale* (le offerte informativo-formative della cultura diffusa: tendenzialmente di mercato e a pagamento). Siamo al progetto di una *città educativa* dotata di un *piano regolatore* per l'istruzione e la formazione continue. Il che è possibile a partire da organiche politiche di investimento a favore del *sistema non-formale* (tramite il principio di sussidiarietà) e di un'elevata (e paritetica) formazione iniziale degli insegnanti e degli operatori di territorio. A *baricentro* del futuro sistema formativo (scolastico ed extrascolastico) sta dunque il traguardo

della *comunicazione longitudinale* (tra i gradi interni del sistema scolastico) e *trasversale* (tra la scuola e il sistema non-formale del territorio).

3. Istruzione-educazione

La *Riforma* scioglie questo *terzo nodo* dialettico quando ricorda che questo “nodo” genetico della formazione (una sorta di dna) può essere razionalmente sciolto - a scuola - attribuendo una centralità/identità-altra all’istruzione. Vale a dire, ammodernando le *conoscenze* (i curricoli nazionali vanno “revisionati” ogni lustro) e abbattendo la tradizionale (e ideologica) “gerarchizzazione” delle discipline tra serie A e serie B: queste ultime, per lo più ai margini del curricolo, declassate negli orari pomeridiani e ricoperte - nella scheda di valutazione - di un minore numero di indicatori cognitivi. Soltanto un’ *istruzione* socialmente e culturalmente spendibile (in quanto “moneta” cognitiva in corso: tendenzialmente metacognitiva, fondata sull’imparare a imparare, e pertanto sistemica, complessuale e trasversale) può affiancare l’*educazione* durante il viaggio della formazione scolastica: suggerendo agli allievi le curiosità, gli interrogativi, le inquietudini cognitive che fungono da irrinunciabili chiavi ermeneutiche per potere dare risposte alle grandi “domande” di *senso* e di *significato* (socioaffettive esistenziali, valoriali) che popolano la dimensione “educazionale” della scolarizzazione.

Per potere perseguire l’obiettivo dell’interdipendenza dialettica tra *istruzione* e *educazione*, la scuola della “periferia” - nel nome dell’Autonomia curricolare - deve potere modificare (sostituire integrare), in funzione delle antropologie culturali e degli sbocchi professionali locali, i curricoli didattici nazionali: fino al venti per cento nell’obbligo scolastico, oltre nel post-obbligo.

4. Obbligo-postobbligo

La *Riforma* scioglie questo *quarto nodo* dialettico quando ricorda che per giungere al traguardo del *diritto allo studio* e della *qualità dell’istruzione* occorre ridisegnare l’ingegneria istituzionale del pre-obbligo, dell’obbligo e del post-obbligo attraverso un nuovo assetto dei *cicli scolastici* (scuola dell’infanzia, scuola di base e scuola secondaria). Finalità primaria del *Riordino dei cicli di istruzione* è l’intervento riformistico su alcune antiche anomalie del nostro sistema scolastico. Ci riferiamo alla conclusione della scuola secondaria ai diciannove anziché ai *diciotto anni* dell’allievo e dell’allieva; all’obbligo tra i più brevi in Europa: *otto anni*; all’assenza di un’annualità dell’obbligo intitolata specificamente all’*orientamento* capace di saldarsi, come “anno-ponte”(determinante per sciogliere questo quarto nodo), al doppio percorso della *formazione professionale regionale* e della *formazione liceale*: classica, scientifica, tecnico-tecologica, artistica e musicale.

I *tre cicli* previsti sono dotati di percorsi temporali *lunghi* (irrinunciabili per ottenere una buona qualità della formazione), distribuiti nell’arco di vita 3-18 anni dell’allievo e dell’allieva: con un complessivo viaggio dell’obbligo formativo di dodici anni che si conclude al loro diciottesimo anno.

5. Scuola statale/scuola non statale

La *Riforma* scioglie questo *quinto nodo* dialettico quando ricorda che per giungere al traguardo del *diritto allo studio* e della *qualità dell’istruzione* occorre progettare un *new deal* della scuola pubblica. Anche la scuola *non-statale* (gestita dagli enti locali e dal privato sociale *no-profit*) dovrà potere accedere al finanziamento pubblico sulla base di una *Convenzione nazionale di sussidiarietà* corredata di reciproci vincoli di garanzia. Come dire: nella costellazione della *scuola pubblica* potrà trovare

posto la galassia stellare della scuola *non-statale* purchè rispettosa di alcune regole “istituzionali (l’Autonomia e il suo Regolamento), “strutturali” (gli *standard quantitativi*: spazi, tempi, numero degli alunni per classe, calendario scolastico et al) e “curricolari” (gli *standard qualitativi*: inserimento degli handicappati, aderenza ai curricoli nazionali, reclutamento e formazione dei docenti et al).

6. Disciplinarietà-interdisciplinarietà

La *Riforma* scioglie questo *sesto nodo* dialettico quando ricorda che la *trasversalità* delle conoscenze (intesa come approccio ecosistemico all’istruzione scolastica) va riconosciuta e legittimata non più come l’irriducibile antagonista della *disciplinarietà*, ma piuttosto come l’altra faccia della luna della *conoscenza*: interattiva e complementare a quella “monodisciplinare”.

La tesi della *Riforma* è che i futuri *repertori curricolari* (sostitutivi dei Programmi “centralisti”) dovranno necessariamente fare interagire cognitivamente la *disciplinarietà* con l’*interdisciplinarietà*: richiamate, nella scuola dell’Autonomia, a pedalare sullo stesso tandem dell’istruzione.

Per potere costruire i repertori delle *competenze curricolari* di fine ciclo occorre anticipare e neutralizzare gli esiti - inaccettabili - del ricorrente contenzioso tra *disciplinaristi* e *interdisciplinaristi*. Questo perchè lascerebbe sul campo sempre uno sconfitto, che non può invece essere escluso dai *repertori delle competenze*.

(a)

I difensori a oltranza delle canoniche materie scolastiche rimproverano agli *interdisciplinaristi* di volere abbassare la guardia sull’*alfabetizzazione culturale*. Inondando precocemente la scuola con l’onda lunga della *trasversa-*

Area politico - istituzionale

lità delle conoscenze, senza avere prima messo tutti gli allievi nelle condizioni cognitive di padroneggiare quelle *competenze di base* (conoscenze essenziali, condotte cognitive, linguaggi) che possono essere assicurate soltanto - perché non negoziabili - dagli *alfabeti primari* delle singole discipline.

Rimprovero ingiusto - questo - perché l'edificio *interdisciplinare* e *trasversale* (collaudato anche dalla sua denominazione) è costruito con i "mattoni" delle singole morfologie disciplinari.

(b) difensori a oltranza della *trasversalità* delle conoscenze rimproverano alle materie scolastiche la responsabilità del diffuso *nozionismo-enciclopedismo* responsabile della modesta qualità dell'attuale istruzione scolastica.

Rimprovero ingiusto - anche questo - perché gli *statuti culturali* delle discipline (che giocoforza vanno epistemologicamente siglati dallo Stato) non sono geneticamente portatori di vocazioni nozionistiche e riproduttive. E' piuttosto il loro cattivo uso a scuola che va posto sul banco degli imputati. Nel senso che le *materie scolastiche* sono per lo più trasmesse agli allievi come "distillati" di contenuti e di linguaggi disciplinari: e non

come congegni policognitivi correddati di potenzialità *ermeneutiche* (balconi per capire e interpretare la cultura), *investigative* (dispositivi di ricerca e di metodo) ed *euristiche* (capacità di mettere in discussione, di rimpostare e financo di trasgredire l'abituale proprio modo di pensare).

7. Conoscenze-competenze

La *Riforma* scioglie questo *settimo nodo* dialettico quando ricorda che il nuovo *corredo curricolare* (per quanto concerne la sua *quota nazionale*) deve necessariamente disporre di due piani formativi intitolati alle *conoscenze* e alle *competenze*.

(a) Le *conoscenze*. - A partire dalla consapevolezza della *pariteticità formativa* esistente tra i percorsi longitudinali e quelli trasversali della conoscenza (l'uno rimanda all'altro, e viceversa), ci sembra di dovere anzitutto raccomandare alla voce *conoscenze* una duplice identità: *monocognitiva* e *metacognitiva*. La scuola della *Riforma* è chiamata, in proposito, a mettere progressivamente a disposizione degli allievi gli *statuti interi* - *monocognitivi* e *metacognitivi* - delle discipline.

Vale a dire, (a1) i loro *contenuti* e i loro *linguaggi*: dal raggio *mono-*

cognitivo ed *esogeno* tendenti al *fare* e all'*uso sociale* delle conoscenze, (a2) i loro dispositivi *metacognitivi* ed *endogeni* tendenti alla costruzione delle *formae mentis*, di *teste ben fatte* e (a3) le loro *vocazioni generative* (i nessi trasversali, che aprono in direzione multi-interdisciplinare).

(b)

Le *competenze*. - Questo corredo terminale di un ciclo di istruzione mira ad equipaggiare gli allievi delle padronanze *metodologiche* e *operative* - afferenti all'alfabetizzazione secondaria - in grado di tradursi in unità di conoscenza *capitalizzabili* (*esogene*): spendibili nel mondo del lavoro, nei percorsi universitari e nella vita socio-culturale di questo ventunesimo secolo.

In questa direzione le *competenze cognitive* formalizzabili nella scuola rispondono al nome di *saperi essenziali* (quali conoscenze irrinunciabili di una disciplina), di *nuclei fondanti* (le metodologie ermeneutiche e investigative di una disciplina), di *finalità formative* (i paradigmi di *senso* e di *significato* delle discipline che aprono verso opzioni etico-sociali e valoriali ineludibili per la formazione del *soggetto-persona*). ■

IRRSAE LIBRI

Che ne sai ... di un bambino che cresce? Quello che gli insegnanti pensano sui bambini (a cura di Mauro Cervellati), Tecnodid srl, Napoli, dicembre 2000

Che cosa pensano le maestre dei bambini? Dei bambini in genere, come categoria sociale, come gruppo di persone dotate di diritti? Dei bambini della loro scuola? Di quelli della loro sezione? Di quelli che ogni mattina respirano insieme a loro lo stesso odore di scuola dell'infanzia? Dei bambini in carne e ossa, che corrono, toccano, spostano, saltano, raccontano, baciano, piangono ...

Queste ci sono sembrate buone domande per cominciare a cercare ... altre domande ...

E così è partita una carovana composta di molte menti, molte idee, molte storie messe in comune in una ricerca-azione che si è sviluppata in processi vissuti intensamente dai protagonisti-attori-formatori-insegnanti.

Con l'intendimento di far emergere idee, pensieri, segreti, confessioni, emozioni, sensazioni dubbi, paure, questioni, problemi intorno al rapporto che quotidianamente lega e/o mette in crisi migliaia di insegnanti della scuola dell'infanzia e centinaia di migliaia di bambini di tre, quattro, cinque anni. E ragionare sulle idee di bambino che circolano nelle nostre scuole.

Il volume può essere richiesto all'IRRSAE/ER dalle istituzioni scolastiche della regione, che lo riceveranno gratuitamente, fino ad esaurimento. I singoli insegnanti interessati all'acquisto potranno richiedere il testo direttamente alla casa editrice, piazza San Carlo III, 42 - Napoli (Tel. 081/ 44 19 22; Fax 081/ 21 08 93).

Incontro con Emanuele Barbieri

Dirigente Generale Regionale

di Armando Luisi
IRRSAE Emilia Romagna

Emanuele Barbieri, Dirigente Generale Regionale della scuola per l'Emilia Romagna, ha avviato la tessitura della trama dei rapporti istituzionali che dovranno dar luogo al nuovo assetto amministrativo e tecnico regionale. Nel progetto, in via di ideazione, quale ruolo potrà delinarsi per le singole scuole e per l'IRRE (ex IRSSAE)?

Incontriamo il Direttore Generale Regionale la mattina del 15 marzo, nel suo studio, presso la sede della "Sovrintendenza scolastica".

All'incontro partecipa lo staff di *Innovazione Educativa* (direttore responsabile Luciano Lelli, direttore editoriale Armando Luisi e segretaria di redazione Cristina Gubellini).

Il dottor Barbieri ci riceve con cordialità non formale ed evita la distanza della scrivania. L'intervista si svolge nel salottino del suo ufficio, in un'atmosfera che per le scelte prossemiche, linguistiche e non verbali pare lontana un secolo dalla rigidità formale degli incontri con i grandi burocrati.

Non siamo di fronte a un burocrate e l'impressione viene confermata già dalle prime risposte alle nostre domande.

Il dottor Barbieri è uomo di scuola: "Sono entrato nella scuola a 5 anni, ne ho 57 e non ne sono ancora uscito".

È stato insegnante di scuola media per tre anni e di scuola secondaria superiore (matematica applicata) per 14. Preside di scuola media,

con impegno sindacale, fino alla segreteria nazionale della CGIL scuola dal '93 al '97 (segretario 'generale'); nel '97 lascia l'incarico per l'ufficio di presidenza del CNPI; nel 99/2000 consigliere di Berlinguer prima e di De Mauro poi. Nel dicembre 2000 viene designato come direttore generale dell'Emilia Romagna, incarico assunto dal 2 marzo 2001.

La prima domanda riguarda i rapporti fra la Direzione Generale Regionale e i capi d'istituto delle singole scuole autonome.

Luisi - Numerosi capi d'istituto hanno spesso manifestato il desiderio di poter interloquire facilmente con il dirigente (una volta, provinciale). Tale desiderio è stato talvolta frustrato da lunghi tempi di ricevimento, da filtri di varia natura e da estenuanti anticamere. Si raccolgono già indiscrezioni circa una Sua particolare sensibilità a stabilire rapporti diretti, stretti e continuativi con i capi d'istituto. Quale è il Suo reale punto di vista e come pensa di strutturare i rapporti con i rappresentanti delle istituzioni scolastiche autonome?

Barbieri - Io parto da un convincimento di fondo: la scuola dell'autonomia è orientata verso il soggetto che apprende puntando a far sì che questo soggetto possa avere successo nel suo percorso formativo.

L'Amministrazione deve mettere al centro delle sua attenzione le scuole e quindi deve rivolgersi ai rappresentanti istituzionali della scuola: i dirigenti scolastici.

I dirigenti scolastici però sono 556. Con queste grandezze non è possibile instaurare un rapporto "diretto", quindi dobbiamo lavo-

rare su più piani:

a) costruire livelli istituzionali di confronto con i dirigenti scolastici: conferenze territoriali, in corrispondenza ai costituendi Centri di Servizio;

b) le conferenze territoriali potrebbero avere, tra gli altri, il compito di individuare le difficoltà e i problemi che richiedono un intervento della Direzione generale regionale, intervento da realizzare anche sulla base delle eventuali proposte avanzate dalle stesse conferenze. Questi livelli organizzativi consentirebbero di ridurre il rapporto Direzione regionale - dirigenti scolastici da 1:556 a 1:30 - 1:50, se il numero delle scuole che fanno capo a una conferenza varierà normalmente da un minimo di 30 a un massimo di 50;

c) verificare la praticabilità di un coordinamento regionale per i rapporti di tipo istituzionale, quelli che probabilmente interessano maggiormente i dirigenti scolastici.

Lavoreremo anche allo sviluppo dei supporti informatici, per costituire una rete regionale finalizzata a una pluralità di rapporti: fra dirigente scolastico e direttore regionale; tra le scuole e l'amministrazione, in generale; fra le scuole ed enti locali e fra scuole stesse.

C'è anche l'intenzione di realizzare le condizioni affinché il dialogo tra la Direzione regionale e gli uffici delle 9 province possa avvenire tramite videoconferenze.

Luisi - Un vecchio stile gestionale era denominato "modello quesito": la scuola chiedeva e il superiore ufficio rispondeva; l'autonomia delle istituzioni scolastiche ne prevederebbe una radicale ristrutturazione.

Area politico - istituzionale

turazione. Su quali basi, secondo il Suo punto di vista? (quale interazione prefigura fra Direzione Regionale e scuole autonome?)

Barbieri - Sono convinto che il modello "quesito" sia uno dei prodotti più "raffinati" della cultura amministrativa. Il rapporto fra richiedente e l'ufficio a cui si rivolge è tale per cui le risposte ai quesiti, quasi sempre, lasciano il soggetto richiedente allo stesso punto di partenza.

Siccome nessuno può assumere decisioni per conto di altri, credo che cercherò di superare questo modello di comunicazione tra i diversi livelli dell'amministrazione scolastica. Mi rendo conto, tuttavia, che l'esercizio dell'autonomia richiede alcune certezze, se l'autonomia è la prerogativa di assumere decisioni nell'ambito di proprie competenze, senza ingerenza di altri. Allora la mia idea, che ho avuto modo di esporre già ad alcuni dirigenti scolastici, è quella di effettuare una ricognizione delle tematiche sulle quali non è ben definito il campo di esercizio dell'autonomia, per delineare spazi decisionali, risolvere ambiguità interpretative e conflitti di competenze. Ciò consentirà di costruire orientamenti condivisi, in modo da ridurre l'incertezza e l'ansia conseguente.

Nella comunicazione ritengo che sia utile il superamento delle forme tradizionali della circolare e della direttiva. Accanto agli strumenti di comunicazione più formali potranno collocarsi repertori di normative e di casi emblematici.

Ma questa è solo un'intenzione. Fra ciò che si desidera o pensa di fare e quello che effettivamente si realizza c'è sempre uno scarto. Mi avvarrò dell'uso delle tecnologie informatiche per ridurre al minimo questo scarto almeno sul versante della comunicazione con le scuole e della messa in rete di

informazioni, repertori ed esperienze.

Luisi - Che cosa si attende Lei dai Suoi interlocutori, in particolare da quelli interni al sistema Pubblica Istruzione?

Barbieri - Sono convinto che occorra sviluppare l'abitudine ad assumersi le proprie responsabilità. I dirigenti scolastici sono istituzionalmente chiamati a questo esercizio: ogni mattina l'apertura della scuola implica una serie di responsabilità, da quelle piccole a quelle grandi, dalle quali nessuno può sollevarli. L'Amministrazione e l'insieme dei soggetti che hanno compiti di gestione, o sono chiamati a organizzare servizi per le scuole, devono acquisire la consapevolezza che la funzione che giustifica l'esistenza di un sistema di istruzione è il processo di insegnamento apprendimento che si realizza nelle scuole, nelle singole classi. Tutte le altre funzioni, ancorché rilevanti, si giustificano in quanto subordinate alla realizzazione di questa finalità. Auspico quindi un atteggiamento di confronto serio e attraverso diversi livelli di partecipazione (penso ancora una volta alle conferenze territoriali). penso ad un'apertura dialettica come garanzia di un esercizio equilibrato delle prerogative dei diversi soggetti (Amministrazione regionale, Regione, Enti locali, scuole), in modo che sia salvaguardata l'autonomia delle scuole e assicurato a tutti "il raggiungimento di elevati livelli culturali".

Luisi - Nei due mesi trascorsi dalla Sua nomina, si è fatta un'idea di che cosa gli altri si aspettino da Lei?

Barbieri - Probabilmente le attese sono superiori alle mie capacità e alle reali possibilità.

So anche che il personale della

scuola ha imparato a non avere attese miracolistiche. Ritengo tuttavia che l'impegno e l'atteggiamento costruttivo siano le basi di un rapporto di collaborazione che potrà dare i migliori frutti con il contributo di tutti.

Luisi - Tra gli altri compiti Lei ha anche quello di riorganizzare l'amministrazione scolastica della regione. È in grado di anticiparci qualche linea progettuale, oltre a quelle che ci ha già indicato, e le determinazioni a cui sta pervenendo?

Barbieri - Sono in grado di dare alcune indicazioni perché non sono frutto di una riflessione solo personale.

Per la definizione delle linee guida da seguire per individuare le articolazioni funzionali e territoriali della Direzione regionale, si è seguito il metodo della collegialità.

I 18 Direttori regionali e il Capo del Dipartimento per lo sviluppo del Territorio, dr. Rubinacci, dopo un'attenta riflessione sulle indicazioni normative e sulle esigenze a cui devono far fronte gli uffici scolastici regionali, hanno preso in considerazione le esperienze individuate nelle quattro direzioni regionali sperimentali: Lombardia, Liguria, Sicilia e Toscana. Da quei confronti sono emerse alcune ipotesi alquanto condivise. Tutte le direzioni regionali si articoleranno in cinque aree funzionali: *pianificazione* (luogo di sintesi tra obiettivi, bisogni e risorse); *supporto* alle istituzioni scolastiche autonome (supporto per attuare la riforma e i processi di innovazione, individuazione dell'evoluzione e indicazioni su come affrontarla, documentazione ecc.).

Una terza area, delle *risorse umane*, si occuperà del personale della scuola (più tradizionalmente si occuperà degli "organici").

Una quarta area, delle *risorse finanziarie*, curerà l'erogazione dei finanziamenti alle istituzioni scolastiche.

La quinta area è quella dei *servizi generali*.

Naturalmente avremo bisogno anche di alcuni servizi da potenziare: la comunicazione, il sostegno all'informatizzazione delle scuole, il contenzioso ed eventualmente altri finalizzati a facilitare il compito gestionale delle scuole.

Il progetto di organizzazione c'è e va avanti, parallelamente a una serie di incontri ai diversi livelli: politico, istituzionale e tecnico.

Le articolazioni previste sul territorio saranno di due tipologie: una di carattere amministrativo e l'altra di tipo tecnico.

La prima è rappresentata dai Centri di Servizi Amministrativi (in sigla CSA) che assumeranno una parte dei compiti amministrativi dei provveditorati. Nella nostra regione avranno articolazione provinciale e cureranno, fra l'altro, le graduatorie dei concorsi e la gestione degli organici.

La seconda articolazione è costituita dai CIS (Centri di Supporto alle Istituzioni scolastiche autonome). Tali centri avranno compiti di supporto tecnico alle istituzioni scolastiche, di sostegno all'innovazione e all'attività formative.

Per questi CIS è prevedibile (e da negoziare) un contributo diretto e funzionale degli ispettori, ma anche dell'IRRSAE (ora IRRE). Si dovranno individuare i livelli, i compiti e i contributi che lo stesso IRRE può offrire.

Luisi - Il riferimento agli IRRE e ai CIS pone in evidenza il rapporto che è possibile strutturare fra Direzione Scolastica Regionale e IRRE.

Il nostro Istituto ha una ricca tradizione di ricerca, di formazione e di sperimentazione che gli ha conferito crediti e riconoscimenti nazionali e internazionali. Da tre

anni ha introdotto anche forme di decentramento territoriale, dando vita all'esperienza degli "sportelli" attivati in alcune province.

Anche sulla base di quanto Lei ha appena detto riferendosi ai CIS, quale rapporto ritiene strutturabile fra la Direzione Scolastica Regionale e l'IRRE?

Barbieri - L'IRRE viene individuato come organo strumentale della Direzione Regionale.

Per quello che mi riguarda, proprio per le funzioni di ricerca e di supporto all'innovazione che l'IRRSAE Emilia Romagna ha sempre svolto, intendo valorizzarne al massimo le potenzialità, naturalmente, non con una logica di separazione. Occorrerà negoziare le modalità di raccordo tra le funzioni dell'IRRE, le esigenze della scuola, i compiti della direzione. L'IRRSAE Emilia Romagna ha una grande tradizione, ha già dato e potrà dare un grande contributo su temi importanti quali il monitoraggio, la formazione del personale e della stessa area della pianificazione. Il contributo dell'IRRE può essere significativo per il supporto alle scuole, sulla base delle loro effettive esigenze e, in relazione al contesto in cui operano.

Luciano Lelli, in qualità di vice presidente IRRSAE ER, invita il direttore Barbieri a visitare il nostro Istituto e a un incontro con il personale tecnico e il Consiglio Direttivo.

Il dottor Barbieri ringrazia e accoglie l'invito. Fornisce infine alcune ulteriori indicazioni sui tempi di realizzazione della struttura regionale:

- entro 90 giorni dovrà essere definito il decreto che individua il nuovo assetto della amministrazione a livello regionale, ma dovranno essere indicati anche i tempi in cui l'attuale assetto si trasforma in quello nuovo;

- l'orientamento è quello di evitare ripercussioni negative sul funzionamento della scuola. La data del pieno passaggio al nuovo sistema è prevista per il 1° gennaio 2002, con il nuovo anno finanziario;

- fino al 31/12/2001 rimarranno anche in funzione gli attuali Provveditorati.

Per supportare l'attività dei Provveditorati e degli ispettori tecnici, il Direttore regionale auspica di poter presto predisporre alcune schede informative sui diversi aspetti del sistema scolastico regionale in via di costituzione. La predisposizione delle schede e la loro diffusione potrebbero avvenire anche con la collaborazione dell'IRRE. Potrebbe essere questo un primo segnale di collaborazione.

È un invito che raccogliamo, auspicandone una tempestiva realizzazione.

Auguriamo al Dirigente regionale di poter realizzare nei tempi previsti i suoi programmi e di continuare a mantenere al centro della sua attenzione lo stretto rapporto con la scuola che, seppure autonoma, ha ora più che mai esigenza di una visione unitaria che ne orienti lo sviluppo e ne sostenga i passi fra gli incerti sentieri della riforma.

Appreziamo l'intenzione di riconoscere la piena autonomia dell'IRRE dell'Emilia Romagna, pur ente strumentale della Direzione regionale, per meglio poterne valorizzare le potenzialità di ricerca e di sviluppo da porre a disposizione delle scuole nelle forme che verranno opportunamente concertate.

A nome dello staff di *Innovazione Educativa* e di tutto il personale IRRE, al dottor Barbieri va il grazie per la Sua ospitalità e la Sua cortesia e un sincero augurio di buon lavoro.

di Lucia Cucciarelli
IRRSAE Emilia Romagna

Europa di oggi e di ieri

Nelle intenzioni del Consiglio d'Europa, il 2001, anno europeo delle lingue (AEL), dovrebbe favorire la nascita di iniziative transnazionali: gemellaggi, scambi, confronti e dibattiti sull'interculturalità e sulle politiche linguistiche.

L'AEL 2001, anno europeo delle lingue, consentirà di intrecciare nuove relazioni fra le culture europee, di superare vecchi stereotipi, favorendo il reinserimento di frammenti di antichi mosaici un po' appannati nella moderna storia delle lingue. Sarà l'anno non solo delle lingue e delle minoranze linguistiche, di quelle pieghe nascoste in una storia delle lingue che viene continuamente rivisitata e riscritta. Basta constatare la diplomatica superficialità con cui nelle due recenti mostre dedicate agli etruschi, a Bologna e a Venezia, l'aspetto linguistico è stato presentato in maniera riduttiva, senza citare tutto il corredo di studi e il patrimonio di ricerche di illustri glottologi che nei decenni passati hanno posto le basi della moderna ricerca in ambito linguistico, e cito B. Migliorini, G. Oli, M. Devoto, E. Arcaini. Nell'indagare le radici delle lingue europee questi studiosi decifrarono i segni lasciati su tombe, iscrizioni e reperti fittili, ma soprattutto ascoltarono le varietà fonetiche e le sfumature articolatorie dei dialetti italiani, insegnando come la *gorgia*, la classica aspirata velare che tutt'oggi caratterizza il toscano, fosse di matrice semita e quindi ben poco padana. Poi venne l'inglese e tutta la cultura degli ultimi trent'anni venne travol-

ta dai venti britannici che scossero l'incerto profilo dell'italiano parlato innestandogli almeno trecento parole ormai entrate nell'uso comune.

Le lingue però non sono mai state un fenomeno statico, ma una specie di nastro magnetico in perpetuo movimento su cui gli accadimenti e le migrazioni hanno sempre lasciato tracce evidenti; pertanto questo nuovo progetto di studio e divulgazione delle strutture espressive, attraverso le quali i popoli d'Europa hanno descritto le loro esperienze e narrato le loro emozioni, costringe a una rivisitazione anche della Storia. Non quella conclamata dei grandi eventi epici, ma la storia dell'arte, dell'arte gastronomica, delle favole, dei miti e delle leggende.

AEL presentato a Roma

Nella bellissima biblioteca del CNEL di Roma è avvenuta a metà gennaio l'inaugurazione dell'AEL, Anno Europeo delle Lingue; il *chairman* della giornata, Ministro Tullio De Mauro, e rappresentanti del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea, hanno tutti, per diverse angolazioni, confermato un'attesa comune: l'Europa resterà un variegato insieme di popoli e culture, ma il plurilinguismo sarà una ricchezza, un valore aggiunto da difendere, come ancoraggio storico e come identità futura. Ogni cittadino dell'Unione che è già per il 44% poliglotta, dovrà impegnarsi in una piccola sfida personale: imparare un'altra lingua comunitaria, non importa quale. Importa l'impegno di avvicinarsi mentalmente e foneticamente ad altri valori, curiosando nei diversi modi in cui la stessa esperienza può essere definita e giocare.

Chi può partecipare

L'Unione Europea e il Consiglio d'Europa offrono il diritto di riprodurre il logo e gli slogan dell'anno Europeo, gratuitamente e a determinate condizioni, a tutti coloro che ne vorranno fare uso.

Le *scuole* che intendono darsi questo nuovo status europeo si facciano avanti, ma anche le *imprese* o le fondazioni possono sostenere le attività o incoraggiare i propri dipendenti a farne parte.

I *responsabili politici* potranno avviare azioni di gemellaggio e attivare iniziative transnazionali, non solo su questioni linguistiche, ma anche sui temi sociali ed economici di cui sono fattore trainante.

Gli *organismi non governativi* possono utilizzare l'anno europeo per organizzare attività e favorire dibattiti sul tema dell'interculturalità e sulle politiche linguistiche.

I primi beneficiari saranno gli *insegnanti di lingue* e tutte quelle scuole o consorzi di scuole che desidereranno esplorare nuovi confini. La prima area disciplinare sarà quella linguistica che potrà entro l'anno utilizzare metodi di valutazione studiati dal consiglio d'Europa e messi a disposizione su internet. Saranno inoltre favoriti progetti di mobilità individuale e collettiva e tutte le azioni di insegnamento bilingue.

Gli *operatori dei media* verranno costantemente coinvolti in un'azione parallela di sostegno, di corretta informazione e di promozione della creatività della scuola.

L'agenzia nazionale di coordinamento

IRRSAE Lazio nella mappatura del progetto svolge il ruolo di *Agenzia Nazionale di Coordinamento*. Per diffondere i principi fondamentali dell'AEL e le esperienze in corso

nelle scuole e nei territori ha attivato il 22 gennaio il forum di discussione sul tema "Le lingue come veicolo di socializzazione a livello europeo".

Le aree tematiche del forum comprendono:

1. Lingue e opportunità di lavoro
2. Imparare le lingue da adulti
3. Quali lingue imparare
4. Didattica e strumenti per facilitare l'apprendimento.

Umberto Broccoli, noto divulgatore radiofonico, nonché esperto filologo, è stato il conduttore della prima videoconferenza di AEL, svoltasi il 5 febbraio presso il Ministero della Pubblica Istruzione.

"L'Italia si presenta a un mercato del lavoro che non è più solo italiano, ma europeo e la lingua deve abbandonare le specifiche finalità scolastiche, per abbracciare le sue vere competenze comunicative" - ha sostenuto Tullio de Mauro - che intravede nella quota del 20% di integrazione ai curricula che le scuole potranno autonomamente programmare un margine di grande libertà per introdurre elementi innovativi. Ha tuttavia sottolineato come l'apprendimento della seconda lingua sia fortemente sostenuto e facilitato da politiche di valorizzazione del patrimonio linguistico nativo. Secondo il Ministro il quadro della situazione italiana è modesto rispetto a quello di altri paesi plurilingui europei, ma per la prima volta i programmi di insegnamento delle lingue sono oggetto di accertamenti analitici secondo standard europei.

Iniziative nella regione Emilia Romagna

Cristina Bertelli, responsabile del Servizio Scuola, Università e Integrazione dei servizi formativi della Regione Emilia Romagna, ha sostenuto che l'Emilia Romagna offre importanti risorse per potenziare il curriculum locale delle scuole. Si è anche sostenuta la costruzione di un partenariato internazionale attraverso una rete di scuole, i

cosiddetti Circoli Europa, che si fonda su una stretta collaborazione fra sette regioni di altrettanti paesi europei.

IRRSAE Emilia Romagna, partner del medesimo progetto, sta lavorando sul fronte dell'Indagine sui Progetti, Scambi e Azioni Europei negli anni 1996-2000. Si è conclusa alla fine di febbraio la raccolta dei questionari. La loro elaborazione aiuterà a comprendere quali sono i temi 'caldi' nella nostra regione e le aree progettuali maggiormente ricercate ed esplorate. I dati ci aiuteranno a orientare anche i progetti di formazione che abbiamo in cantiere per il triennio 2001-2003 e soprattutto a sciogliere i nodi che ancora impediscono a tante scuole di credere nei finanziamenti europei come a una risorsa primaria e indispensabile. In collaborazione con la Regione E. R. dalla metà di marzo all'inizio di aprile si svolgerà, presso il Liceo Fermi di Bologna, un corso di *Formazione in Azioni e Progetti Europei* per i capi d'Istituto o docenti referenti che si affiancherà a una *giornata seminariale* di presentazione dei risultati del nostro monitoraggio e alla presentazione delle esperienze pilota in regione. Un ruolo significativo sarà inoltre svolto dai docenti che, sempre più numerosi, soprattutto nei licei, stanno adottando il *'Modulo Europa'*, che offre, nell'arco di un'ora settimanale con la guida di un tutor, una prospettiva europea e un punto di vista globale a molte discipline. A questo proposito i responsabili europei del progetto *Cercles Europe*, che alla fine di gennaio si sono incontrati a Bertinoro, presso la prestigiosa sede dell'Università di Bologna, hanno dato una definizione alle proposte di curricula e nuclei tematici condivisi e hanno deciso criteri di valutazione certificabili.

L'Educazione degli adulti

Quest'area rimane un tema centrale in tutti i progetti ipotizzati - perché le lingue giocano un ruolo fonda-

mentale nella costruzione di una nuova società - ha sostenuto Maria Grazia Nardiello, dirigente del M.P.I., presentando la sperimentazione linguistica a distanza di apprendimento dell'italiano come L2 rivolta a 7.500 utenti, sostenuta anche dal Ministero Affari Sociali e Rai Educational, che sta coinvolgendo 25 CTP sparsi su tutto il territorio italiano. Le lingue sono un fattore decisivo nell'inclusione sociale ed è un fatto straordinario che solo nello scorso anno gli utenti dei CTP siano cresciuti di 300.00 adulti che hanno deciso di rimettersi in formazione, scegliendo spesso la lingua straniera, ma anche l'italiano come interesse prioritario.

La capacità di parlare le lingue straniere è fondamentale per garantire all'Unione Europea un futuro prospero all'insegna del diritto dell'espressione e del dovere della comunicazione. In numerosi paesi la capacità di utilizzare almeno tre lingue è assolutamente normale: le persone in grado di farlo sono agevolate nei loro spostamenti per motivi scolastici o professionali. Le competenze linguistiche consentono di sfruttare pienamente i vantaggi di cittadinanza europea e del mercato unico e in particolare il diritto di vivere e di lavorare ovunque nell'Unione Europea.

Think globally, act locally.....

Se McLuhan ha ragione forse il prossimo passo necessario alla nostra regione sarà proprio la messa in rete di tutti i CTP con un finanziamento dell'Unione Europea. Nel frattempo la sezione Educazione Permanente dell'IRRSAE ER è impegnata, con i finanziamenti previsti dal progetto FARE, Formazione degli Adulti nelle Regioni, a svolgere moduli preparatori destinati agli operatori dei CTP e delle scuole superiori con corsi serali, nell'area delle competenze informatiche relative alla progettualità in rete per la costruzione dei progetti europei. ■

di Gian Paolo Venturi
IRRSAE Emilia Romagna

L'Europa davanti alla sfida dell'Islam

Qualsiasi riflessione sull'Europa deve tenere conto del ruolo svolto, ieri e oggi, dall'Islam, né prescindere da un progetto specifico europeo di cooperazione sovranazionale, per la pace e la prosperità, che le due culture sono chiamate a condividere e realizzare.

1.
Se non mi fossi occupato di questi due temi "in tempi non sospetti", si potrebbe pensare che voglia rincorrere l'attualità. Ma chiunque abbia seguito l'evoluzione della situazione europea e mediterranea in questi ultimi trent'anni, abbia considerato con attenzione la novità della crescita dell'immigrazione dal Nord e Centro-Africa, abbia esaminato le prospettive, non solo di cooperazione CEE-ACP difficilmente può avere avuto dubbi sull'attualità del tema. Un tema e un problema affrontati purtroppo da troppe parti in termini giornalistico/scandalistici, meno in termini di conoscenza e di consapevolezza. Tutto questo chiama oggi più che mai in causa chi si interessa di *Unione Europea*, chi – come l'IRRSAE – voglia inserire questa riflessione nel contesto culturale e formativo.

Fra le iniziative che si sono occupate più recentemente di questo argomento nella nostra regione, lasciando per il momento da parte quella modenese (*Religioni e mass media. Islam e non solo: 6° incontro cristiano musulmano*, 16-18 novembre 2000), vorrei richiamare l'altra (bolognese) promossa dai "Martedì" nell'ambito della serie di incontri sul tema europeo, dal

titolo "Europa e Islam – storia di un malinteso", anche perché, essendo stato più direttamente chiamato in causa, posso parlarne, diciamo così, con più diretta competenza. Comincerò con il riproporre alcune considerazioni che ho offerto in quella occasione, volte insieme a presentare l'iniziativa, a indicare un "luogo" di riflessione, a richiamare il problema.

2.
L'attualità è, in qualche misura, il motore dello studio della storia: quanto più è traumatica, tanto più induce gli spiriti più avvertiti a cercare di comprendere. Così è stato per molti nella tragedia della seconda guerra mondiale, che ha portato da un lato alla riscoperta dell'Ebraismo, dall'altro alla fondazione della prima Comunità Europea. Così sta avvenendo, da qualche decennio, per le relazioni fra Europa e Islam. Studi che in precedenza non uscivano dal campo universitario e specialistico sono oggi diffusi in pubblicazioni di formato divulgativo. Forse, sopra a tutto, hanno contribuito a questo cambiamento due fattori, uno esterno, internazionale (la conflittualità arabo/israeliana) e

uno interno (l'immigrazione "extracomunitaria", in gran parte di provenienza da Paesi a maggioranza islamica). Se il primo elemento ha tenuto desta l'attenzione di tutti, dividendosi, per così dire, equamente, le simpatie fra le parti in causa, il secondo ha, per la prima volta nella nostra storia recente, posto europei e non-europei a contatto diretto e, questa volta, in *casa nostra*. La riflessione sull'Europa, che questa serie di incontri intende promuovere, non può quindi da nessun punto di vista, ormai, prescindere dal "Mondo Islam". La storia viene allora necessariamente chiamata in causa, a fornire un aiuto che ci spieghi, insieme, come "siamo arrivati qui" e "di che cosa si tratti". Forse, domanda ultima, ma non secondaria: "che cosa dobbiamo pensare", "che cosa possiamo aspettarci"? Sarebbe bastato questo a giustificare la presenza, come relatori, di Franco Cardini, uno storico ormai noto a livello internazionale (come si vede anche dall'ultima pubblicazione: *Europa e Islam – storia di un malinteso*, nonché dagli interventi serali radiofonici) e di G. Soravia, islamologo (docente alla Università di



Bologna). L'incontro fra cristiani e musulmani (quindi: fra due religioni) dato da subito; si potrebbe dire, dall'inizio dell'espansione dell'Islam; e percorre tutta la storia successiva: dalla occupazione della Spagna e parallelo tentativo di conquistare Costantinopoli, alle "crociate", alla riuscita conquista della capitale d'Oriente, all'avanzata lungo i Balcani fino a Vienna, alle colonie nordafricane, alla lunga agonia dell'impero turco; e così via, fino alle vicende della seconda metà del nostro secolo. Un incontro/ scontro, come pare essere norma delle cose umane; il che non ha impedito che, attraverso vari "territori di confine", non solo geografici, ma intellettuali, molti elementi utili della cultura islamica (di quell'immenso crogiolo di genti e di tradizioni che sono stati i popoli del Mediterraneo e Medio Oriente unificati dall'unica lingua araba), filosofici o scientifici o lessicali, passassero in Europa – e viceversa (anche se questo secondo aspetto tende ad essere sottovalutato). Uno scontro inevitabile? Un equivoco reciproco dovuto al livello stesso dei contendenti o alla grande "ignoranza" dei rispettivi contenuti? La realtà stessa attuale europea, non solo continentale, ma mediterranea, impone, volenti o no, un approfondimento e un contributo al dibattito, impone delle risposte. Senza la pretesa di darle una volta per tutte, l'incontro ha potuto essere, in tal senso, proficuo; almeno per consentire alle parti in causa di presentare le proprie tesi e indicare una problematicità. Certamente, il discorso culturale (se tale è) rappresenta sempre un "luogo" di incontro. Vale per esso quanto qualcuno ha detto per la musica e le arti: che non hanno confini.

3.

Sarebbe a mio avviso un errore, per altro, ritenere che il futuro dell'Europa si possa costruire "prescindendo", non solo dai suoi



peculiari elementi di civiltà (che mi sembrano indubbi: almeno quanto quelli della "controparte"), ma dal particolare *progetto* nel quale ci troviamo inseriti: il progetto specifico europeo di cooperazione sovranazionale volto a conseguire per i popoli europei *pace e prosperità*, noto, nel suo nocciolo, come il "discorso dell'orologio" di Robert Schuman (1). Alla lunga storia e alle radici europee, insomma, è ora di aggiungere, come elemento permanente di riflessione, questo aspetto, recente se si vuole, ma ormai denso, oltre che di *significato*, di *fatti*.

I problemi esistono e non li si risolve certo negandoli, come talvolta si tende a fare, o risolvendoli in un generico irenismo. La ricerca storica, la riflessione filosofica, una maggiore consapevolezza culturale complessiva, la stessa conoscenza delle tematiche religiose, in tempi lontani e recenti, perfino il raffronto degli studi scientifici, possono essere *vie* per fare della scuola un "luogo" di serena ricerca, comprensione e riconoscimento; quindi: di valida *maturazione*. Suscitare energie, aprire finestre, spingere ad approfondire, non confondere un effettivo arricchimento con un "nuovo nozionismo", fatto di luoghi comuni, con una nuova retorica.

La scuola può fare questo, deve

farlo. Ma, come abbiamo già detto riguardo alla preparazione europea, è importante "formare i formatori". Anche qui: non si tratta semplicemente di proporre schemi da ripetere; piuttosto, di dare indicazioni utili, di aprire piste di riflessione, di avviare, prima di tutto, una rinnovata consapevolezza dell'immenso patrimonio culturale che caratterizza il nostro continente (tanto più, nella prospettiva, della quale dovremo riparlare, dell'allargamento al Centro-Est).

La ricerca e la sperimentazione, analogamente, possono svolgere un ruolo importante nell'aggiornamento e arricchimento relativi a queste tematiche. Anche su questo occorrerà ritornare.

1) Non è qui il luogo di entrare nel merito di questo testo, così fondamentale, e delle implicazioni successive; per i docenti che volessero saperne di più, anche al fine di avvalersene per una riflessione con i loro studenti, rinvio almeno al mio, *Europa, un solo Paese*, Conquiste, Bologna, ristampa novembre 2000. Per un aspetto particolare del pensiero di Schuman (abbiamo accennato *supra* al recente accordo di Cotonou) cfr. ora anche il mio "Una riflessione su Robert Schuman", in "Quali frontiere", n° 2, CEFA, Bologna, settembre 2000.

di Ivana Summa
IRRSAE Emilia Romagna

La scuola come luogo professionale: *innovazione, formazione, ricerca*

Oggi la formazione dei docenti sta conoscendo dimensioni decisamente diverse rispetto al passato.

Si tratta, infatti, di coniugare le competenze professionali già esistenti con i nuovi contesti scolastici che si vanno configurando tra autonomia e riordino dei cicli.

La tematica della formazione in servizio si è conquistata un posto centrale nella politica scolastica di questi ultimi anni, tanto che è evidente una sua evoluzione culturale sia negli atti dell'amministrazione che negli accordi sindacali, ma anche per quanto riguarda l'attribuzione di nuove funzioni e il perseguimento di nuovi obiettivi. Tuttavia, si è ancora lontani dal risolvere i vecchi problemi connessi con la praticabilità della formazione in servizio e con le strutture di supporto.

Così oggi la normativa colloca la formazione dei docenti nel quadro più complessivo della valorizzazione delle risorse umane, rapportandola al miglioramento del servizio di istruzione; la collega strettamente con l'autonomia di ricerca e sviluppo di cui sono titolari le scuole; la pone in una dimensione sistemica all'interno del piano dell'offerta formativa; la arricchisce integrandola con le risorse esterne; individua il diritto alla formazione all'interno del più ampio diritto alla libertà di insegnamento; investe sul singolo docente ed incentiva la sua capacità di costruirsi un "portafoglio" formativo da spendere per percor-

si personali di crescita professionale.

Questo ampliamento e cambiamento del concetto di formazione avviene in una fase di grandi innovazioni, come quella che la scuola sta attraversando, in cui forti e ben precisi sono i *bisogni istituzionali* di formazione connessi con le nuove e necessarie prestazioni professionali (il riferimento va non solo all'autonomia, ma con più forza, al previsto riordino dei cicli e ai nuovi curricula formativi). Altrettanto forti - anche se più sfocati e confusi - sono i *bisogni individuali* di formazione, ancorati, per un verso, alla formazione iniziale e, per l'altro, alle competenze professionali che ciascuno ha provveduto a costruirsi nel corso degli anni.

Per un'area di intersezione

Dunque, ci pare di poter affermare che, oggi, una formazione in servizio che funziona deve poter intercettare l'area di intersezione di entrambi questi bisogni che, come è facile rilevare, sono tendenzialmente agli antipodi: i primi sono basati sulla necessità di far conoscere le riforme, sulla coerenza, sulle regole comuni e trovano soddisfazione essenzialmente in processi formativi interni, strettamente ancorati al contesto scolastico; i secondi, fondati sulla libertà di espandere il proprio "sé professionale" e di dare spazio al desiderio di autorealizzazione, trovano soprattutto fuori dalla singola scuola i propri modelli di riferimento, in contesti più generali, quali associazioni, corpi professionali, enti di ricerca, culturali, di formazione.

È proprio questa necessità di alimentare bisogni formativi così diversi - centripeti quelli istituzionali, centrifughi quelli personali -

che crea la possibilità di interscambio tra *i due luoghi dove si realizza la formazione professionale dei docenti*, sfuggendo contemporaneamente ai rischi di entropia tipici di una formazione tutta centrata sulla scuola, ma anche a quelli di dispersione, probabili con l'esclusivo o prevalente utilizzo di agenzie esterne al sistema scolastico ed operanti in una situazione di mercato.

Ma il *luogo* che qui ci interessa è sicuramente la scuola. E se interpretiamo il termine luogo come uno spazio strutturato e, perciò, limitato, ma anche come "costruzione adibita a particolari usi e culti", allora è legittimo chiedersi che luogo sia la scuola.

Scuola come luogo dedicato al culto dell'istruzione

Ebbene, potremmo affermare che *la scuola è un'istituzione dedicata al culto dell'istruzione* e, dunque, è competente in questo particolare processo sociale e culturale, tanto che ha la legittima autorità ad esplicitare questo preciso mandato. Tuttavia, in questa particolare fase di trasformazione istituzionale - cui è, peraltro, soggetta tutta la nostra amministrazione pubblica - al concetto di competenza inteso soprattutto come attribuzione legittima, si va sostituendo il concetto di competenza inteso come piena capacità di un soggetto di soddisfare determinate richieste.

Ora è sotto gli occhi di noi tutti che, con l'attribuzione dell'autonomia alle singole unità scolastiche, questo passaggio sostanziale dell'attributo della competenza - peraltro già avviato con l'assunzione della normativa del 1995 relativa alla Carta dei servizi - deve trovare piena attuazione. La

scuola - attraverso la progettazione collettiva del proprio servizio - deve dimostrare di essere competente nell'istruzione e nella formazione.

Tuttavia, la cultura delle scuole in ordine alla propria competenza è persistentemente ancorata ad un'identità attribuita e legittimata una volta per tutte, mentre oggi la scuola dovrà transitare verso una identità che dovrà essere continuamente legittimata dalla propria azione.

Non si tratta, a ben vedere, di una transizione indolore, perché richiede una graduale ma tempestiva elaborazione di una nuova cultura del fare ed essere scuola e dell'essere riconosciuti competenti in questo ambito. In tal senso, allora, diventa necessario elaborare nuovi valori, nuove regole, nuovi modelli educativi, nuovi comportamenti e nuovi linguaggi.

Questa transizione identitaria, però, si realizza in ogni scuola con modalità specifiche; in tal modo l'autonomia dà la possibilità ad ogni scuola di diventare davvero competente. Infatti, ogni scuola si configurerà secondo modalità proprie di interpretare gli spazi di flessibilità tracciati dalle norme, attraverso una negoziazione implicita ed esplicita dei livelli di tolleranza tra ciò che viene richiesto in nome dell'omogeneità e ciò che viene richiesto in nome della differenziazione e specificità.

Ogni scuola autonoma, in sintesi, potrà diventare competente se saprà:

- *attivare la propria capacità innovativa*, cioè la capacità di trovare un equilibrio tra le routine funzionanti nel passato e tendenti alla conservazione della vecchia identità e quelle da progettare per il futuro e che dovranno connotare la nuova identità;
- *implementare processi di ricerca, sperimentazione, sviluppo*, a partire dalla messa in

discussione delle "proprie pratiche di lavoro", per arrivare alla formulazione di ipotesi di lavoro diverse, da sperimentare e da sottoporre a valutazione in termini di successo/insuccesso;

- *diventare un'organizzazione che apprende*, cioè che forma e si forma, avendo consapevolezza di sé come soggetto sistemico. Infatti, l'apprendimento organizzativo non è la somma dei singoli apprendimenti individuali, ma è il risultato cumulativo dei processi di interazione dei diversi soggetti impegnati nella realizzazione di obiettivi comuni ed assunti nella *mission* organizzativa.

Innovazione, ricerca, formazione, dunque, possono essere assunte come le cifre distintive di una scuola che l'autonomia può rendere veramente competente.

Allora, a ben vedere, una scuola così competente ha bisogno di insegnanti competenti e, contemporaneamente, crea insegnanti competenti.

Ma cosa significa, oggi, essere insegnanti competenti? L'ultimo studio CERI/OCSE, *Analisi delle politiche dell'istruzione*, affronta proprio questo problema e lancia un campanello d'allarme, affermando in sostanza che, nonostante ormai tutti riconoscano la centralità della conoscenza e dell'istruzione come risorsa strategica, le scuole e gli insegnanti stentano a trasformarsi, rischiando di diventare inutili, in quanto non più competenti in istruzione e conoscenza.

Occorre, dunque, tracciare e determinare un nuovo profilo professionale del docente, partendo dal fatto che, come concordano tutti gli studi, la qualità dell'apprendimento e delle competenze degli studenti dipende *direttamente* da ciò che l'insegnante fa in classe e *indirettamente* dal ruolo che l'insegnante

gioca nell'organizzazione della scuola, intesa come "servizio d'istruzione" per i cittadini di tutte le età.

Ebbene, esaminando le indicazioni di questa analisi internazionale sulle competenze dei docenti, ci si rende conto che siamo di fronte ad una professionalità complessa, non soltanto per la molteplicità delle variabili prese in considerazione e per la loro forte interrelazione, ma soprattutto perché tale professionalità non la si acquisisce prima di entrare nella scuola, bensì dopo e, tuttavia, quel prima rende possibile il durante e il dopo.

Del resto, la letteratura organizzativa e sociologica ci sta dicendo, ormai da alcuni anni, che le nuove professioni e/o lo sviluppo innovativo di quelle esistenti, si creano dentro i "luoghi" di lavoro. Tutto ciò avviene - e, dunque, può avvenire anche dentro la scuola - a patto che le organizzazioni sappiano:

- attrarre persone con solide competenze di base;
- organizzare le competenze a disposizione al proprio interno;
- rendere possibile il generare nuove competenze.

Ma queste organizzazioni - che possiamo definire sapienti - sono tali in quanto fanno della ricerca, dell'innovazione e della formazione del personale i loro dispositivi essenziali di funzionamento.

Il processo avviato dall'autonomia e i dispositivi di funzionamento che mette in mano alle scuole per la loro autorganizzazione rende possibile che le stesse diventino organizzazioni sapienti, cioè "luoghi professionali" dove le persone che sono chiamate a mettere a disposizione le proprie competenze, hanno anche la possibilità di poterle accrescere.

La sfida si è appena aperta e le scuole sono chiamate ad accoglierla.

di Mauro Cervellati
IRRSAE Emilia Romagna

Autovalutazione d'istituto come ricerca

Chi accetta l'idea della valutazione della propria istituzione scolastica accetta la possibilità di dovere, almeno un po', cambiare se stesso, il proprio modo di far scuola, di organizzarsi, di relazionarsi, di scandire metodi, contenuti, programmi...

Le modeste e succinte riflessioni che seguono nascono dalla lettura dei materiali raccolti nell'Istituto comprensivo di Borgo Tossignano (Imola).

Nutro quindi riconoscenza verso il Capo di istituto e i docenti impegnati nella operazione - che definirei "coraggiosa" - di tentare un metodo di valutazione sperimentale mirato all'approfondimento di scenari, alla emersione di interrogativi su squarci di scuola vera, e non limitato a piani unicamente quantitativi, che difficilmente riescono a cambiare lo stato delle cose.

Una scuola decide di autovalutarsi. E qui viene il bello. Mi chiedo: supponendo che la decisione venga presa dal Collegio dei Docenti, quanti insegnanti davvero sono d'accordo? E come pensano avverrà, in concreto, la valutazione? Perché valutare la scuola in realtà significa essere pronti ad accettare una diagnosi. Conseguentemente desiderare un quadro preciso, il più reale e veritiero possibile della scuola e di se stessi in essa. Una diagnosi ci può dire che stiamo bene in salute, oppure che qualcosa non va e che occorre una cura. Presuppone la disponibilità alla cura, dunque al cambiamento. Non è cosa da poco. Chi accetta l'idea della valutazione scolastica accetta la possibilità di dover almeno un

po' cambiare se stesso, il proprio modo di far scuola, di organizzarsi, di relazionarsi, di scandire metodi, contenuti, programmi.

La motivazione che spinge una scuola, i suoi operatori alla valutazione qual è?

Esiste? E se esiste, è univoca? O le motivazioni sono diverse, forse addirittura contrapposte?

Penso che solo se esiste una spinta condivisa all'analisi essa possa partire con qualche speranza di successo. Altrimenti rischia di passare per l'ennesima inutile procedura burocratica e di essere vissuta come lontana dalla scuola reale e dai problemi dei suoi attori.

Ci sono ormai in giro molte ditte, agenzie, molti modelli, molti strumenti costruiti per valutare la qualità di una scuola. Che naturalmente mirano ad attivare azioni di orientamento.

Non si vuole dire che "molte cose bisogna cambiarle". Molti di questi modelli/strumenti fanno capo ad elaborazioni teoriche importate in Italia dagli Stati Uniti e mutuati dal mondo dell'industria. Il linguaggio a cui si ricorre lo dice chiaramente: *utenti, clienti, aziende, conformità, efficienza, efficacia, ottimizzare, massimizzare in termini di produttività, qualità erogata, qualità percepita, indicatori di innovazione di sistema*, ecc....

Gli strumenti utilizzati valgono per raccogliere informazioni relative al contesto della scuola, per rilevare se ci sono biblioteche, teatri, sale di lettura, associazioni culturali, ecc. Per avere un quadro preciso delle figure professionali diversamente impegnate nella scuola. Per conoscere analiticamente le risorse umane, strutturali e finanziarie a disposizione. Per sapere tutto sulla progettazione e la valutazione, sulla carta dei servizi e sul contratto formativo, sull'organizzazione del rapporto scuola-genitori, sull'organiz-

zazione delle classi e del tempo-scuola, sull'uso dei materiali didattici e dei libri di testo, sull'apertura al territorio, la continuità didattica, e anche sul **clima scolastico**. Il clima va evidentemente considerato un efficace descrittore della qualità. Uno tra i tanti. Ma come viene rilevato? Interrogandosi su alcuni sottodescrittori del tipo: numero di riunioni dei consigli di classe, del collegio dei docenti, percentuale dei genitori votanti nelle elezioni per il consiglio di istituto, numero delle note disciplinari, dei giorni di sospensione agli alunni, percentuale di docenti e non docenti che hanno espresso reclami scritti al dirigente, ecc.

E il metodo *shadowing* invece come rileva il clima scolastico?

Riconsegnando la complessità dell'azione formativa. Leggendo le osservazioni alla scuola media durante le lezioni di storia, si coglie molto più che una messe di dati oggettivi e statistici. Emergono persone che relazionano in uno spazio artificiale e ciascuna acquista risalto e ne esce con una pennellata di personalità: ognuno al singolare, nella sua unicità, colto in situazione di relazione.

Gli atteggiamenti per esempio: fintamente interessato Salvatore, Giacomo in fondo alla classe, con il libro aperto davanti, la testa sorretta dalla mano, che mastica chewing-gum, Chiara che continua a giocare con i foglietti, Lorenzo che si gratta la testa... e Bassi che fornisce all'insegnante risposte telefoniche ma esatte.

E poi l'insegnante: che entra maieuticamente in rapporto con gli allievi a suon di domande incalzanti, rivolte però con tono pacato. Lui che scherza sulle risposte dei ragazzi, che "continua a prodigarsi cercando di stimolare i ragazzi a rispondere", che spiega, camminando tra i banchi... "Mi sento coinvol-

ta in uno spettacolo a quiz” – afferma l’osservatrice.

Quale lettura interpretativa producono queste osservazioni? Quali domande ci scattano dentro di fronte allo scenario che ci viene presentato? Con quale immagine di rapporto insegnante/professore farà i conti ciascun lettore nella comparazione inevitabile tra il prof. Luigi e i tanti diversi prof che abbiamo conosciuto nella nostra esperienza? E quale metodo è preferibile per il successo scolastico?

Se è vero che la valutazione dovrebbe produrre **cambiamento** negli attori del panorama scolastico, ogni lettore, ogni interprete sarà

entrato nell’aula di storia e nell’incontro con il prof. Luigi e con i ragazzi avrà avuto, forse, la possibilità di analizzare le azioni educative narrate, di rivivere e captare il clima dell’aula, comparando tutto ciò con i propri modelli, ripensando i propri modelli, forse rivedendoli e/o correggendoli.

È l’occasione di maturare riflessioni che conducono *le persone della scuola* ad introdurre nuovi pensieri, motivazioni, intendimenti che possono essere decisi solo dentro ciascuno attraverso una solitaria forma di adesione personale, e non li possiamo indurre con circolari, ordinanze o direttive.

Tutto ciò introduce, in verità, l’idea della formazione intesa come *autoformazione*, come processo/processi interiori, intimi, moti delle intelligenze che producono decisioni altre rispetto a prima. La condivisione di racconti di scuola elaborati attraverso il metodo dello shadowing, non si accontenta di raccogliere dati.

Siamo nelle vicinanze di un progetto più ambizioso: cambiare davvero qualcosa.

Magari cominciando da pochi. Perché, come accade per i grandi movimenti, all’inizio i discepoli sono pochi ...

Sull'insegnamento del latino

di Monica Longobardi

O. Tappi, *L'insegnamento del latino. I testi latini e la loro lingua nell'educazione moderna*. Torino, Paravia scriptorium, 2000, pp. 298

Finalmente un libro per insegnare ad insegnare. C'era bisogno di un bel manuale di didattica disciplinare fra tante griglie vuote metodologico-pedagogiche e grammatiche spicchiole e disanimate. Scritto da un grande insegnante di scuola media superiore, con tutta quella sensata esperienza da spartire con i colleghi meno esperti e che costituisce allo stesso tempo un esempio metodologico per quelle scuole di specializzazione postlaurea che dovrebbero insegnare ad insegnare. Con questo libro, Oreste Tappi ha provato ad accantonare dalle lettere latine l'antico cancro della grammatica. Ma allora, di cosa potrà trattare questo libro se non c'è la grammatica?

Il primo capitolo raccoglie, per fondare il problema preliminare del senso dell'insegnamento del latino, osservazioni sensate (ed inascoltate) di molti intellettuali, tra cui Pascoli, Eugenio Garin o, tra gli antichi, Sant'Agostino d'Ippona.

Ma come usarlo? Imparare a memoria un numero dato di vocaboli senza un progetto, anche se rilevanti per frequenza, è operazione ancora troppo meccanica. Tappi dà, nel secondo capitolo (p. 61), direttive integrate per usare il lessico nella didattica del latino "tenendo conto che un metodo utile di apprendimento e memorizzazione delle parole e del loro significato è di studiare gruppi di vocaboli collegati... da rapporti reciproci di similarità/contiguità/alterità/opposizione". Già, ma quali esercizi sono possibili, per questo campo dello scibile inedito nella consuetudine scolastica? Domande di raffronto diacronico tra vocaboli che, mantenendo o variando il corpo della parola, abbiano mutato o specificato il loro significato a seconda dei contesti (es. i cristianismi); indagando gli allotropi, dotti o popolari di uno stesso termine; domande che chiedono di riconoscere e raggruppare in campi semantici le parole "piene" di un testo; ricerche su contesti diversi di una medesima parola-chiave. E poi ancora etimologie e derivati.

Il passo scelto per il percorso letterario (capitolo 3), intitolato *L'ambiguo nella poesia*, è quello che riguarda Eurialo e Niso ed il loro difficile amore pio. Il tema è indagato nelle peripezie dei meandri eufemistici di traduzioni reticenti, ma anche nei raffronti letterari, da *La linea d'ombra* di Joseph Conrad a *Stand by me* di Rob Reiner, da *Due di due* di A. De Carlo a *Nel corso del tempo* di Wim Wenders, dove maturano i temi del passaggio dall'adolescenza all'età adulta e del conseguimento dell'identità maschile. Il confronto di più traduzioni di questo passo dell'Eneide afferma l'essenzialità di questa pratica illuminante che, oltre ad allenare alla pluralità di tale esercizio di cultura (vedi cap. 6), induce a focalizzare ogni volta testi e contesti diversi, valori e inferenze peculiari di cui ogni termine si vena nel tempo.

I percorsi tematici (cap. 4) possono scaturire in gran copia come suggerisce l'autore dalle appendici del vocabolario *IL* e al *Nuovo Campanini Carboni*, sotto la scorta di E. Degl'Innocenti, *Guida didattica al Nuovo Campanini Carboni* (Torino, Paravia, 1996), uso suggestivo del vocabolario che potrebbe sostituire come si depreca da tempo il suo frettoloso consumo da parte degli studenti, alla ricerca di traduzioni precotte.

Il capitolo 5 è dedicato alla comprensione che, da tempo predicata, non trova ancora spazio adeguato nella didattica del latino. Tale esercizio, come si sa, intende penetrare il senso del testo latino (sequenze e connettivi, parafrasi e riassunti, inferenze, verifiche di equivalenza tra diverse verbalizzazioni del senso del testo latino, allestimento di note) secondo le sue risorse, senza dover necessariamente completarsi nella traduzione. Esercizio che si legittima alla luce di un pensiero di Salman Rushdi: "Il segreto per comprendere la cultura degli altri sono le parole che non si possono tradurre"

di Alberto Busato
Insegnante

Sopra alcuni concetti della teoria dell'apprendimento

Sul tema dello sviluppo di competenze si esprimono usualmente pedagogisti e psicologi. Questo originale contributo perviene da un "insegnante ingegnere" ed offre, da una diversa prospettiva e con diverso linguaggio, spunti di riflessione non lontani dal mondo accademico pedagogico.

Sia S un "sistema esperto". Secondo la terminologia informatica, intendiamo per sistema esperto qualunque "struttura" che sia in grado di compiere operazioni programmate o mettere in atto decisioni autonome secondo uno schema valutativo che si traduce in atti operativi.

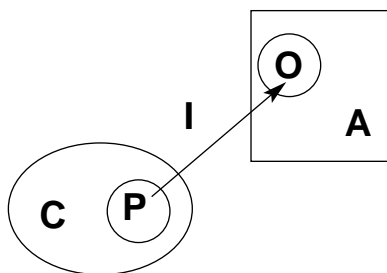
Un individuo istruito è un sistema esperto in questo senso lato.

Chiamiamo "competenze" la totalità (o insieme C) delle capacità potenziali (o disponibili) di S, mentre chiamiamo "prestazione" il sottinsieme P di capacità necessarie all'adempimento di un obiettivo concreto O, nell'atto di conseguirlo. Tale sottinsieme, sottolineiamo, è costituito da competenze in atto (o in esecuzione).

Il distinguere tra competenze e prestazione è essenziale per discriminare che cosa un sistema è in grado di fare da ciò che effettivamente fa (o è richiesto di fare) in una situazione concreta.

Risulta da questa impostazione, che ogni prestazione è un indicatore (o indice I) di competenza, e possono stabilirsi strumenti atti a misurarne il valore (o l'efficacia).

Si ha lo schema:



L'obiettivo è concepibile entro un ambito (o ambiente A) particolare dell'uni-verso delle attività umane classificabili come "sapere", "saper fare", "saper essere", "saper comunicare" (o interagire).

È chiaro che le competenze per loro natura, in quanto elementi potenziali, sono invisibili; esse possono porsi in luce soltanto in un contesto di attualità nel quale producano un insieme di prestazioni. Sono queste ultime che permettono una operazione di inferenza atta a individuare le corrispondenti capacità nel soggetto-individuo, assumendo quindi il ruolo di indicatori.

Va da sé che le prestazioni producibili sono tanto più vaste e differenziate quanto più le competenze sono complesse e flessibili nelle loro manifestazioni.

Ci si può chiedere come sia strutturata la competenza (usiamo il singolare collettivo). Un modo semplice di rispondere alla domanda fa ricorso al concetto di "schema". Ne occorre la definizione nel nostro contesto. Schematizzare o costruire lo schema di un fenomeno in Fisica, per un approccio di studio, significa fare astrazione da tutti gli elementi collaterali e contingenti che non manifestano importanti influenze sulle relazioni tra le grandezze assunte a descrive-

re il fenomeno stesso. In tal modo, entro lo schema (o modello), possono farsi rientrare numerosi fenomeni singoli che in assenza di schema rimarrebbero distinti e dovrebbero essere studiati singolarmente. In questo senso usiamo anche noi il concetto di schema.

In un campo comportamentale richiedente competenze potremmo citare come esempio di schema il "bere da un bicchiere". Esso è effettivamente uno schema perché fa astrazione dalla forma, dal peso, dalla materia del bicchiere, dal volume dai contenuti, ecc., perfino dalla modalità del bere. "Bere da un bicchiere" potrebbe essere una azione esprimibile con un unico verbo. I verbi in effetti sono schemi di linguaggio, nel senso che stiamo dando al termine "schema".

Dovrebbe essere chiaro cosa si intende dicendo che le competenze possono essere strutturate a schemi. Una volta assimilato uno schema di competenza, questo può adattarsi ad una varietà di situazioni che rientrano nella struttura dello schema.

Una volta che l'allievo tornitore ha assimilato lo schema dell'operazione di tornitura egli lo può applicare ad una infinita varietà di situazioni similari di lavoro (per esempio distinte per conformazione del pezzo o per misure).

Da qui emerge il fatto che le competenze si formano "economicamente" mediante schemi, nei quali si possono "irretire" miriadi di situazioni applicative. La competenza didattica è fondamentalmente una progettazione di schemi. In Appendice svilupperemo questo punto.

Un'analisi più approfondita rivelerebbe l'esistenza non tanto di diversi tipi di schemi con similare

contenuto di conoscenza, il che è ovvio, quanto di livelli diversi di sviluppo di uno stesso schema. L'esempio del "bere da un bicchiere" di cui sopra è uno schema di livello elementare che traduce una abitudine elementare (ma acquisita come competenza; un cane non la possiede!).

Come si formano gli schemi operativi implicati da una competenza? Si può rispondere che essi si elaborano (o riconoscono) in una teoria e si affinano e si rendono automatici per mezzo della pratica. Ciò è sommamente vero per gli schemi che traducono competenze professionali. Tornando all'esempio del tornitore, per acquisire le conoscenze (competenze) necessarie al suo lavoro dovrà subire una "istruzione" o segmenti di istruzioni, inizialmente teorici e sostenuti da sperimentazioni, che in seguito si automatizzeranno con la pratica.

Occorre riflettere poco per capire che lo schema definitivo di una applicazione operativa risulta dalla somma di schemi più elementari, e la capacità di collegare tra loro varie esperienze operative poggia sulla "riflessione critica" che la struttura schematica complessiva delle conoscenze acquisite suscita nella mente.

In altri termini si può dire che gli schemi acquisiti non restano isolati nelle mente, ma interferiscono, e questi mutui rapporti generano la "riflessione critica" che spesso è capace di generare schemi nuovi (o sintesi di schemi) atti ad affrontare situazioni nuove. Questo concetto è molto importante nella didattica e verrà sviluppato in Appendice.

Chiediamoci ora: gli schemi sono stabili o soggetti a decadimento? E se sono stabili (o non decadono troppo in fretta) qual è l'elemento che li sostiene? Qui occorre invocare la "componente affettiva".

Il ricordo mentale (e anche il successo col quale gli schemi vengo-

no applicati) è strettamente legato ad una componente affettiva dal duplice aspetto, quello di una propria propensione amata e quello dell'ambizione di far bene e trarre da ciò gratificazione. I due aspetti sono strettamente connessi perché è naturale risolvere in prestazioni ottimali le proprie predisposizioni affettive.

Come si possa generare la componente affettiva in soggetti che non l'hanno ancora individuata o ne sono privi è uno dei temi didattici più importanti e ne verrà fatto cenno in Appendice.

Per chiarire maggiormente le nozioni sopra esposte viene proposto il concetto di "abito". Un abito è un certo insieme di schemi che attraverso l'interazione permettono di generare un'infinità di procedure adattabili a situazioni sempre rinnovate. Caratteristica dell'abito è che esso non necessita di costituirsi in un particolare schema rigido, o meglio non crea a sua volta uno schema di competenza specifico, ma utilizza elasticamente schemi o categorie stabilizzate, cioè esso è il frutto di riflessione critica.

In altri termini un abito permette di produrre prestazioni variabili non rigidamente connesse a schemi precostituiti. (Questa potrebbe essere una definizione di Scuola, o della sua funzione e potrebbe essere ulteriormente sviluppata). Si tratta di una assimilazione complessa delle istruzioni relative a più schemi, capace di generare processi mentali di percezioni, apprezzamenti, valutazioni che fuoriescono dai singoli schemi, con il risultato di crearne di nuovi, occasionali e spesso irripetibili.

A questo punto si inserisce una capacità creativa della mente umana che va al di là della mera schematizzazione delle competenze. Si apre tutto un campo di indagine che investe i processi analogici mentali, trasferimento di immagini ecc., processi che possono essere sfruttati per istituire tecni-

che di memorizzazione.

Sotto questa logica di pensiero dovrebbe ulteriormente risultare chiaro il concetto di "competenze", che non è un concetto "statico" di contenuti immutabili, ma "dinamico", che ad un certo punto, attraverso un'attività elaborativa crea nuovi contenuti.

Si può parlare di una "orchestrazione di insiemi di schemi". Come singoli strumenti musicali inseriti nell'insieme orchestrale danno luogo ad emozioni (creazioni psichiche) che ciascuno di essi singolarmente non riesce a creare, così gli schemi di competenze nel loro insieme riescono a produrre prestazioni nuove che nessuno di essi preso singolarmente è in grado di produrre.

Dopo questa breve analisi emerge spontaneamente l'importanza dell'azione formativa (istruzione) la quale dovrebbe mirare a formare e costituire quegli schemi più o meno complessi, sommamente capaci di interagire, rimodulandosi per adeguarsi a situazioni diverse rispetto a quelle per le quali specificatamente erano stati progettati.

Un dato di fatto dell'azione formativa è quello d'essere posta in atto su soggetti in un determinato momento. Essa non può quindi prescindere dal contenuto di competenza già presente nel soggetto in quell'istante. Si rende pertanto necessario un "bilancio delle competenze iniziali" sulle quali deve andare ad inserirsi l'azione formativa progettata. Può accadere che le competenze iniziali risultino adatte (cioè un buon campo di semina) per l'acquisizione delle competenze oggetto dell'azione formativa progettata; può però accadere anche che le competenze iniziali siano o praticamente assenti o addirittura inadatte (o disadattate) (un cattivo campo di semina).

Ecco perché per indirizzare utilmente ed economicamente l'azione formativa occorre il bilancio delle

competenze iniziali di cui si parlava (esame del campo di semina).

Lo sviluppo delle competenze che l'azione formativa promuove va seguito e controllato tenendo presente che tale sviluppo è strettamente legato al progressivo coinvolgimento dei formandi nell'azione formativa.

Tale coinvolgimento va "misurato" in esperienze pratiche di assimilazione e prestazione, atte a stimolare nel soggetto risonanze affettive positive, ancor prima che schemi d'azione integrati, articolati e stabili.

APPENDICE

Ci proponiamo di esemplificare brevemente il concetto di "schema" (quale introdotto nell'articolo), applicandolo al caso della stesura dei testi scolastici.

Ci riferiamo in particolare alla materia di "Costruzioni" per Geometri (al fine di avere un supporto ragionativo, ma il discorso vale anche per altre materie, per esempio Matematica). Questa materia, al livello di scuola secondaria, è sviluppata da parte di molti autori in testi bellissimi, riccamente illustrati, vasti ed esaurienti sotto vari aspetti. Però si fa fatica a individuare in essi una struttura a schemi (nel nostro senso). Gli argomenti vengono trattati con miriadi di applicazioni a casi pratici i quali però sembrano una sequenza di casi a se stanti e non rientranti in schemi visibili e ben dichiarati.

Certamente tali schemi possono rintracciarsi e ricostruirsi con una attenta lettura. Usiamo questa immagine, tratta da un proverbio cinese: vengono ammanniti ai discenti vassoi ricchi di pesci di ogni genere, ma non sembra che si voglia dar loro una canna da pesca spiegandone l'uso (schema) con la quale metterli in grado di risolvere la propria "sopravvivenza".

La conseguenza è che la materia

risulta per gli allievi geometri difficile, quando obiettivamente non lo è. Infatti se vogliamo entrare un po' più dettagliatamente nel merito e fare un esempio relativo alle strutture isostatiche, limitatamente alla ricerca delle reazioni vincolari, fondamentalmente solo cinque schemi elementari "aleggiano" sulla materia, schemi con i quali si risolvono analiticamente tutte le situazioni (NOTA: naturalmente usiamo la parola "schema" nel nostro senso dato che il termine ha un altro significato proprio in contesti tecnici). Questi schemi possono così classificarsi:

- 1) Schema "movimenti e vincoli".
- 2) Schema "valutazione di staticità".
- 3) Schema "riduzione a corpo libero".
- 4) Schema "applicazione delle tre equazioni della Statica e delle equazioni ausiliarie".
- 5) Schema "metodo standard di risoluzione dei sistemi di equazioni lineari".

Questi "schemi" dovrebbero essere spiegati come schemi (con l'opportuno "supporto sperimentale") ponendo l'accento sul loro significato e non sul caso singolo da risolvere (risoluzione di una

data struttura). Lo studente a cui viene sottoposto un problema riceve invece costantemente l'impressione di avere sott'occhio un caso a se stante, totalmente nuovo da risolvere, e non un caso simile al modello che lo schema gli offrirebbe (ovvero a cui applicare uno schema assimilato). Egli non riesce ad "estrarre" dal caso contingente il modello, cioè lo schema assimilato.

Ancor meno assume un "abito".

Ora, è attraverso l'assimilazione completa di un abito, concepito e sentito come parte di sé che uno studente può riuscire a fare emergere quelle "componenti affettive" (anche originariamente mancanti) le quali alimentando la "riflessione critica" sono la spinta indispensabile per il suo successo. Un modo per stimolare la componente affettiva originariamente mancante è quello di assimilare schemi molto elementari e ridotti fino ad ottenere una padronanza (o possesso) cosciente. Queste "piccole verità" vengono accolte (o generano) nella psiche una propensione affettiva. Perché ciò che si possiede si ama. (Là ove è il tuo tesoro ivi è anche il tuo cuore!).

Indirizzi utili (Riferimento all'articolo di Lucia Cucciarelli, a pagina 10)

Commissione Europea

Direzione generale dell'istruzione e della cultura
Unità "Politica delle lingue" (B4)
Rue de la Loi 200
Office B-7
B-1049 Bruxelles
e-mail

Consiglio d'Europa

Divisione Lingue moderne
Direzione per l'apprendimento scolastico, extrascolastico e superiore
F-67006 Strasbourg Cedex
Fax 0033-3-88 41 27 06, 0033-3-88 41 27 88
(Consiglio d'Europa in lingua inglese e francese)
(centro europeo delle lingue moderne in inglese e francese)

I nuovi curricoli di storia

alcune questioni - parte 1

di *Flavia Marostica*
IRRSAE Emilia Romagna

Il cambiamento ... può sconvolgere gli insegnanti e sconcertare i genitori che hanno sempre inquadrato la scuola nel blocco monolitico delle loro certezze...

Il cambiamento richiede un ripensamento, una nuova stima e una rivalutazione delle prassi consolidate e mette in discussione ciò che è sempre stato fatto ed accettato ...

“Relazione europea sulla qualità dell’insegnamento scolastico Sedici indicatori di qualità (maggio 2000)”

1. Considerazioni generali

Con questo titolo si è svolto a Bologna il 3 ottobre 2000, la mattina nell’Aula Magna dell’Università (Santa Lucia) e il pomeriggio al Liceo Righi, un Convegno di aggiornamento/formazione in servizio, organizzato congiuntamente dal Servizio metodi e tecniche della ricerca e della sperimentazione educative dell’IRRSAE ER all’interno del *Progetto ESSE Didattica della storia e delle scienze sociali*, dal CIRE (Centro interdipartimentale di Ricerche Educative) e dal DDS (Dipartimento di Discipline Storiche) dell’Università di Bologna.

Obiettivo dell’incontro era un confronto, alto e allargato, tra tutti i soggetti coinvolti nella ricerca in didattica della storia - dall’Università agli IRRSAE, dal MPI agli Istituti storici della Resistenza, dalle Associazioni disciplinari e professionali alle Scuole dell’autonomia di ogni ordine e grado - per approfondire alcune questioni e per raccogliere contributi

utili per:

- la riconversione, nel breve periodo, dei programmi in attuazione in curricoli organizzati in funzione della costruzione di abilità, conoscenze, competenze di base e trasversali,
- la definizione dei Piani dell’Offerta Formativa, per quanto riguarda la qualità dell’offerta nell’ambito della didattica disciplinare,
- gli sviluppi del dibattito più ampio per la stesura dei nuovi curricoli in vista dall’attuazione del riordino dei cicli.

Il nuovo anno scolastico è, infatti, caratterizzato da un lato dall’avvio della piena realizzazione dell’autonomia scolastica e da un altro lato dalla preparazione dell’attuazione del riordino dei cicli e dei nuovi curricoli organizzati per abilità, conoscenze, competenze di base e trasversali. Diventa, quindi, improrogabile nelle scuole, in questa fase interessante, ma anche complessa di trasformazioni, un significativo sforzo di rivisitazione delle discipline e di ricerca nelle didattiche disciplinari che richiedono un grande, anzi straordinario, impegno culturale e professionale. Diventa, altresì, urgente mettere in rete le elaborazioni fatte in diverse sedi, comprese quelle istituzionali, per approfondire, portare a sintesi, tradurre in precise proposte a carattere disciplinare e trasversale, con il maggior grado di consenso possibile e con il contributo determinante della elaborazione della scuola reale, un percorso che è stato segnato da elaborazioni importanti come:

- il Documento che è scaturito dai lavori della cosiddetta *Commissione dei Saggi, Conoscenze fondamentali nelle scuole per i prossimi decenni*, del maggio 1997, che ha segnato l’avvio del dibattito,
- il Documento del Gruppo ristretto di Saggi, *I contenuti essenziali per*

la formazione di base, del marzo 1998,

- il Documento del Gruppo di studio tecnico del MPI, *Competenze e curricoli: prime riflessioni*, dell’aprile 2000,
- la *Sintesi* dei Gruppi di lavoro della Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione del 12 settembre 2000
- ora anche dal *Programma quinquennale di progressiva attuazione della legge 30/2000 di riordino dei cicli di istruzione* approvato dal Consiglio dei Ministri il 3 novembre,

oltre che da importanti tappe di tipo normativo quali, per citare solo quelle più importanti:

- la Legge 9 del 1999 con l’elevamento dell’obbligo scolastico,
- il Decreto 275 del 1999 con il regolamento dell’autonomia delle istituzioni scolastiche,
- la Legge 144 del 1999 con l’obbligo formativo e i percorsi di istruzione tecnica superiore,
- la legge 30 del 2000 con il riordino dei cicli scolastici.

Con questa duplice attenzione, dunque, l’elaborazione delle scuole e l’elaborazione a livello nazionale, e nella convinzione della enorme ricchezza che non può non venire dalla messa in rete di livelli diversi ma complementari di lavoro sulle stesse questioni, l’IRRSAE ER (nelle persone di chi scrive in qualità di Responsabile del Progetto, di Claudio Dellucca e Mauro Levratti che collaborano al Progetto e di Antonio Damiano Responsabile della Segreteria del Servizio), per svolgere il suo ruolo istituzionale di supporto e di sostegno alla ricerca e alla riflessione delle scuole, ha organizzato il Convegno e ha invitato alla partecipazione da un lato i soggetti che in questi ultimi anni hanno dato, senza ombra di dubbio, i contributi più significativi nel percorso di definizione dei nuovi curricoli di

storia a livello nazionale, da un altro lato le scuole statali e non statali di ogni ordine e grado della regione, ovvero i docenti di storia compresi quelli impegnati nell'educazione degli adulti di cui, anzi, è stata caldeggiata una significativa partecipazione.

Per rendere, anzi, più significativo lo scambio di contributi per un verso è stata cura attenta dell'Istituto predisporre, anche sulla base delle precise indicazioni dei relatori, un numero non indifferente di testi pubblicati recentemente sui temi in discussione (si veda la tabella 1 con l'elenco dei materiali messi in cartella), per un altro verso è stata segnalata ai Dirigenti scolastici l'importanza delle elaborazioni dei Docenti delle scuole ed è stata cortesemente sollecitata la loro collaborazione nella predisposizione della esposizione delle ricerche e delle esperienze maturate finora nelle loro scuole.

Per rendere, infine, ancora più ricco di stimoli l'incontro, è stata data la possibilità, per presentare la loro produzione di grande interesse sui temi in discussione, di allestire tre banchetti, uno all'IRRSAE Puglia con il testo di Antonio Brusa Anna Brusa Marco Cecalupo *La terra abitata dagli uomini (Didattica storica interculturale)*, uno degli Istituti storici della Resistenza con le loro elaborazioni sui curricoli di storia tra le quali la più recente *Il curricolo verticale di storia* di Mario Pinotti allora in corso di pubblicazione su *Italia contemporanea*, uno dell'Associazione Clio 92 con il testo curato da Paolo Bernardi Enzo Guanci Lina Santopaolo *Oltre la solita storia: nuovi orizzonti curricolari*. I tre banchetti sono stati visitati da un numero altissimo di presenti e hanno distribuito praticamente la quasi totalità dei materiali (davvero molti) esibiti.

Una conferma questa dell'interesse e della motivazione che hanno portato al Convegno un numero davvero straordinario di persone, circa settecento, se si pensa che si trattava di un incontro che riguardava una e

una sola materia, e che induce, insieme con la constatazione dell'attenzione concentrata e costante con cui sono state seguite le comunicazioni del mattino e l'ordine e la partecipazione costruttiva che hanno connotato i lavori del pomeriggio, il fondato motivo di ritenere di essere arrivati alla stragrande maggioranza delle scuole della regione che nell'anno scolastico 2000-2001 sono circa 650, una ottantina delle quali non statali.

2. La ricerca e le proposte dell'Università, delle Associazioni, degli IRSSAE

Il saluto e l'avvio dei lavori sono stati svolti da Franco **Frabboni**, Presidente dell'IRSSAE ER e del CIRE, che ha ringraziato il Servizio per il lavoro appassionato ma rigoroso e puntuale che sta facendo sulla didattica della storia e delle scienze sociali e ha riconosciuto che il settore della storia sta portando un contributo molto vivace e davvero determinante nel passaggio dai programmi ai curricoli per competenze nella scuola dell'autonomia e del riordino dei cicli, non solo nel suo specifico, ma anche in chiave trasversale.

Chi scrive, invece, ha scelto, in una ragionamento intitolato *Dalla letteratura didattica alla didattica disciplinare*, di introdurre le comunicazioni del mattino, focalizzando l'attenzione su tre questioni essenzialmente, in riferimento alle quali sono state poste ai relatori e anche alle scuole una serie di interrogativi. La prima questione. In molti luoghi viene chiesto alla scuola di assumere come obiettivo prioritario la costruzione nei giovani della capacità di essere flessibili. La parola è provocatoria, ma è una questione molto importante. Quindi il **primo** interrogativo è proprio questo: in una società caratterizzata dalla complessità, che vive cambiamenti sempre più rapidi e pervasivi e nella quale il diverso è sempre più presente, in che misura e in che modi la

storia può contribuire a mettere i giovani in grado di essere flessibili? Seconda questione. Uno degli elementi di ansia consiste nel fatto che esistono in questa fase due livelli di elaborazione: uno nazionale e uno locale (la singola istituzione scolastica). Il lavoro è intenso, ma c'è il rischio della sfasatura. Per il livello nazionale i punti di riferimento obbligati sono i documenti e le leggi elencati nel precedente paragrafo. In particolare nella *Sintesi* del 12 settembre ci sono alcuni punti specifici per la storia:

- il gruppo n° 8 (obbligo) sostiene che i primi due anni della secondaria dovrebbero essere conclusivi per le discipline dell'area dell'equivalenza e dovrebbero essere organizzati in continuità con la scuola di base; la storia sistematica dovrebbe così terminare nel 2° anno; vengono inoltre avanzate ipotesi anche per il triennio successivo,
- il gruppo n° 7 (curricoli) ha individuato una serie di criteri ai quali dovrebbero ispirarsi i curricoli (il primo di questi è quello della essenzialità) e ha affermato che nella seconda parte della scuola di base dovrebbe avere inizio la sistemazione degli oggetti di conoscenza per "scaffali disciplinari" in un arco di tempo di almeno 4 anni; è individuata così un'ipotesi di verticalità che si articola in 3 fasi:
 - fase della grammatica, dei prerequisiti;
 - fase della conoscenza organica e sistematica, storia generale;
 - fase relativa agli approfondimenti nel triennio.

Per il livello locale. Le scuole dell'autonomia sono soggetti di ricerca anche sul piano metodologico-disciplinare al pari di tanti altri soggetti e sono tenute a progettare l'insieme dell'offerta formativa, compresa quella sui curricoli disciplinari, con la responsabilità di individuare i supporti che possono garantire gli apprendimenti dei ragazzi e con lo scopo di essere luogo d'incontro di tre tipologie di saperi: sapere quotidiano informale,

sapere esperto formale, sapere didattico.

Ecco allora il **secondo** interrogativo: essendoci, nella transizione, due canali paralleli di elaborazione, nelle scuole - che debbono comunque decidere ed attuare, mentre a livello nazionale ci sono i lavori in corso - come orientarsi nell'insegnamento della storia o almeno come non disorientarsi? Come far tesoro delle elaborazioni in fieri a livello nazionale? E il **terzo** interrogativo: per farsi carico in particolare dell'apprendimento dei bambini e dei ragazzi, come supportare la costruzione di competenze e conoscenze con le risorse messe a disposizione dalla disciplina storica?

Terza questione. Tutti i documenti usano alcune parole chiave solo apparentemente semplici e che aprono interrogativi fondamentali. Riducendo, esse sono le seguenti:

- **curricolo**: tra i diversi significati quello che interessa in questa sede è quello relativo alle scelte mirate a sostegno dell'apprendimento dei ragazzi; il **quarto** interrogativo potrebbe allora essere: come può essere un curricolo minimo praticabile e significativo, in grado di garantire una formazione storica di base, una mappa di conoscenze permanenti e integrabili perché si possiedono gli strumenti per farlo?
- **disciplina**: è un sistema organico di conoscenze e un sistema di ordinamento delle conoscenze, quindi lavorare con le discipline vuol dire lavorare con le conoscenze di quella disciplina; è fondamentale, allora, avere ben presenti i risultati della ricerca scientifica odierna, nel nostro caso della storiografia contemporanea per evitare quelli che Mattozzi chiama i "fossili concettuali". Il **quinto** interrogativo non può non essere: cosa è la storiografia oggi?
- **nuclei fondanti**: sono le macroconcettualizzazioni di fondo di una disciplina che diventano strumenti di lettura della realtà e quindi strumento di costruzione delle competenze. Il **sesto** interrogativo allora è: quali sono i nuclei fondanti che

possono servire per costruire un curriculum di storia oggi alla luce della ricerca storiografica contemporanea? In particolare quali sono gli organizzatori cognitivi che possono anticipare la costruzione di altre conoscenze?

- **conoscenze**: finalmente non si parla più di contenuti, ma di conoscenze ovvero di informazioni elaborate da operatori cognitivi (dichiarative, procedurali, pragmatiche). Il **settimo** interrogativo è: se la storia è un sistema organizzato di conoscenze e se deve esserci un certo momento del curriculum in cui si affronta il sistema delle conoscenze chiamato storia, cosa vuol dire "storia sistematica"? cosa vuol dire "storia generale"? come si può individuare una curricula delle conoscenze, evitando le ripetizioni? e, se le conoscenze sono informazioni elaborate e organizzate, come fare una curricula delle operazioni di pensiero che consentono di costruire le conoscenze?

- **competenze**: le più chiare sono le definizioni brevi ("conoscenze in azione") e quelle elaborate in sede non scolastica ("insieme di risorse di cui un soggetto deve disporre per affrontare efficacemente la vita e il lavoro", "insieme di potenzialità, di risorse che si acquisiscono non solo con l'apprendimento ma continuamente"). L'**ottavo** interrogativo da porre è: quali competenze l'insegnamento-apprendimento della storia può costruire o contribuire a costruire? quali entro i 9 anni dell'obbligo? quali nei 3 anni terminali della secondaria?

Ultimo interrogativo di fondo per concludere. Un vecchio articolo di Mattozzi del 1978 aveva in dedica una frase di Goethe che diceva "D'altronde detesto tutto ciò che mi istruisce soltanto, senza ampliare o accrescere immediatamente la mia attività". C'è da chiedersi se è possibile oggi finalmente avere un curriculum di storia in grado di convincere gli studenti a impegnarsi in qualcosa che non solo è utile perché dà loro ricchezza e profondità di strumenti,

ma anche è in grado di appassionarli e di suscitare in loro interesse e amore?

Nella Sintesi dei Gruppi di lavoro della Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione presentata il 12 settembre 2000 è ipotizzata una strutturazione dell'intero curriculum di 12 anni (7 del ciclo primario e 2+3 del ciclo secondario) in tre fasi:

- la prima riservata all'acquisizione degli "**strumenti** che ne permettono la conoscenza" (grammatica della disciplina)
- la seconda, da collocare "nella parte terminale del ciclo di base ... e nei primi due anni del ciclo secondario", alla "conoscenza organica della materia" o "conoscenza **sistematica**"
- la terza nel triennio terminale del ciclo secondario ai "percorsi che consentono **approfondimenti** particolari" su "nodi metodologici e contenutistici ritenuti cruciali".

Tuttavia. Nonostante la diffusa abitudine di presentare le ipotesi curriculari, partendo dal primo segmento di percorso scolastico, nell'impostazione dei lavori del Convegno è stata fatta la scelta di seguire un altro ordine (dal Novecento alla Nuova storia generale alla Storia mondiale alle Nuove tecnologie alle Operazioni cognitive e ai Quadri di civiltà) che, a partire dalle esigenze di correttezza storiografica nella trattazione del Novecento e dalla opportunità di non disorientare i ragazzi con impostazioni divergenti e non omogenee in riferimento ai diversi periodi storici da trattare, intendeva motivare e argomentare le scelte per la definizione dei nuovi curricula di storia. Non si tratta, per altro, come è evidente in tutte le comunicazioni, di secondarizzare l'insegnamento della storia, ma di partire dalle finalità e dagli obiettivi generali dell'insegnamento della storia per articolare l'intero percorso in modo funzionale al conseguimento pieno di essi.

Anche in questa breve esposizione è stato mantenuto lo stesso ordine di

ragionamento, pur distinguendo tre aspetti, per altro complementari, e senza alcuna neppure minima pretesa di affrontare l'intera gamma di questioni connesse con i nuovi curricoli che sono di portata ben più ampia e complessa.

2.1. Le tre fasi dei curricoli

Per superare una delle caratteristiche che pesano sull'attuale insegnamento della storia, la ciclicità ovvero la ripetizione per tre volte della storia generale, Cesare Grazioli dell'ISTORECO (Istituto storico della Resistenza) di Reggio Emilia nella sua comunicazione *Il Novecento* propone che la storia generale nei nuovi curricoli sia insegnata/appresa "una volta sola e bene" e con una grande attenzione all'età evolutiva dei bambini/ragazzi; in particolare che la storia del Novecento (con la quale comunque i giovani dovranno cimentarsi almeno due volte, alla fine della parte sistematica e alla fine dell'intero percorso scolastico), per ragioni prima di tutto storiografiche, sia insegnata/appresa non per "sequenze monolineari", ma in modo "modulare/reticolare". Di conseguenza, se non si vuole disorientare gli studenti con un insegnamento/apprendimento del Novecento disomogeneo rispetto la prassi didattica precedente, è inevitabile "rivisitare" anche tutta la storia dei periodi precedenti.

La storiografia, infatti, che ricostruisce il Novecento configura il secolo come un "grappolo di temi", di "grandi scenari": è il secolo della rivoluzione demografica che vede il passaggio dal regime tradizionale a quello moderno, è il secolo della transizione dall'industrialismo al postindustrialismo e da un modello ad un altro di organizzazione della società, è il secolo della trasformazione dello stato attraverso le guerre, lo scontro delle ideologie, la spaccatura tra diverse zone del mondo, la decolonizzazione, la globalizzazione, è il secolo delle masse che diventano soggetti della storia e si diversificano in una pluralità di

soggetti titolari di cittadinanza. Poiché ciascuno dei fenomeni evidenziati dalla storiografia ha caratteristiche processuali peculiari (si può parlare di secolo a geometrie variabili), le conseguenze sul piano didattico sono che ciascuno di essi richiede una diversa periodizzazione del secolo e può essere collocato su scale spaziali assai diversificate che vanno da quella mondiale a quella locale, ma sempre comunque in scale temporali grandi o di lunga durata, dal momento che nessuno di essi può essere preso in considerazione nel tempo breve. Lavorare su questi fenomeni consente di acquisire "uno sguardo di insieme", di impadronirsi del "senso generale del secolo", che successivamente può venire integrato arricchito riorganizzato, ed è l'unico modo in cui è possibile affrontare l'intero secolo e in modo storiograficamente corretto.

Antonio Brusa dell'Università di Bari e di Pavia ha iniziato la sua comunicazione su *La nuova storia generale*, affermando che il problema delle modalità di selezione di cosa è importante insegnare non è un problema nuovo, almeno da quando, a partire dagli anni sessanta, la storiografia ha cominciato a cimentarsi con la complessità e si è arricchita sia per temi che per soggetti di osservazione ed è andata in crisi la sua "unicità" per la pressione di "altri" (popoli, paesi, società del mondo) di cui non si poteva più non parlare: "il passato è diventato immenso". Solo che, mentre finora la scelta era demandata al singolo docente, ora la selezione si pone come "problema pubblico".

Per evitare sia il criterio del "politicamente corretto" o della "par conditio" in base al quale se si parla di Robespierre non si può non parlare della Vandea, sia quello della "unicità della Storia" secondo il quale la storia non si può altro che bignamizzare e per evitare anche una forma di nuovo enciclopedismo impraticabile e perciò frustrante che ha caratterizzato negli ultimi dieci anni la vita della scuola, bisogna avere

chiarezza che in questa sede l'unica finalità da assumere è la formazione dei giovani e la comprensione da parte loro che la disciplina è bella e dà loro molte risorse: la storia, infatti, deve servire prima di tutto a dare **strumenti di orientamento** (nel presente e per il futuro), una bussola, una mappa nuova, in termini di tempo spazio profondità, di ricostruzione e interpretazione del mondo, a partire dal punto di vista di oggi e dalla cultura comune contemporanea: questa mappa del passato può essere chiamata "nuova storia generale" e può servire a orientare, attraverso quelle che tutti gli storici individuano come le periodizzazioni elementari del passato, le due grandi cesure/ spaccature traumatiche che sono:

- la rivoluzione del neolitico
- la rivoluzione industriale

che individuano in accumulo, non in successione, tre diverse forme di società:

- società di nicchia
- società agro-pastorali con nomadi e sedentari
- società industriali.

ciascuna delle quali istituisce un particolare rapporto tra l'uomo e l'ambiente.

L'uomo moderno sovrappone in sé tutte le conquiste di tutte queste tappe.

Perché questa mappa non si limiti a ricostruire, ma sia in grado anche di tradursi in acquisizione di competenze ovvero nel possesso di una **mappa intellettuale** che permetta di organizzare le informazioni, il bambino/ragazzo deve strutturare il senso del tempo attraverso la ricerca fatta dagli storici che appunto sul tempo hanno lavorato. Come sostiene Lucien Febvre, la percezione del tempo è la "percezione delle differenze": questo deve essere l'obiettivo principale dell'insegnamento della storia. Il tempo, infatti, è confronto tra conoscenze e percezione delle differenze tra esse. Lavorando in questo confronto tra diverse società e percependo le differenze il giovane impara a costruire nella propria mente prima di tutto una sorta

di scaffale elementare fatto di caselle diverse, corrispondenti alle diverse società esaminate, in cui può inserire e sistemare le cose che sa e che impara. I giovani, infatti, sono portatori di molte informazioni che vengono dai saperi quotidiani (famiglia, amici, televisione, cinema, computer, telefonini...) alle quali si aggiungono altre dalla scuola. Se rimangono ammassate nel "mucchio selvaggio" e non vengono ordinate non sono utilizzabili. Il compito della scuola è di strutturare le informazioni in modo che si trasformino in conoscenza precisa che ha funzione di organizzazione rispetto le altre conoscenze. Questo è il significato dell'insegnamento della storia.

Risulta così chiaro anche il rapporto tra **curricolo nazionale e curricolo locale**: alcune proposte sensate, fatte dagli storici, che devono poi essere interpretate e adattate alla realtà dei diversi gruppi in apprendimento, per far in modo che i ragazzi apprendano non tutto ciò che è importante, ma le differenze. Capire le differenze è il programma di base. La parte di approfondimento viene scelta dopo; ma non deve essere un obbligo, ci vuole flessibilità.

È necessario, infine (the last, but not the least), far capire che la storia non solo è utile, ma è anche bella e fare in modo che i giovani diventino curiosi di storia dopo, nella vita.

Dalla constatazione della sensazione di essere finalmente ad una svolta dell'insegnamento della storia in grado di valorizzare alcune esperienze innovative fatte, ma anche di chiudere con una tradizione di stampo ottocentesco, è partito Ivo Mattozzi dell'Università di Bologna e di Bolzano nella sua comunicazione su *Le operazioni cognitive e i quadri di civiltà* in cui ha focalizzato il ragionamento sull'avvio agli studi storici per i bambini della nuova scuola primaria.

Nelle tre fasi individuate per i nuovi curricula è evidente l'intento di pensare ad un percorso in cui vengono in ciascun segmento capitalizzate precise competenze e conoscenze capaci di essere integrate con quelle

dei segmenti successivi. Se, dunque, si prevede nel terzo segmento la lettura di opere storiografiche esperte e approfondimenti tematici e settoriali e nel secondo, che si conclude con il biennio iniziale di scuola secondaria, la conoscenza delle "grandi trasformazioni del mondo" e delle "le grandi durate", è necessario chiedersi cosa proporre nel primo segmento per avviare i bambini allo studio della storia "in modo **motivato e attrezzato**" o, in altre parole, con la curiosità di cimentarsi con lo studio sistematico della storia e con gli schemi e modelli concettuali necessari per farlo.

La storia, infatti, è in grado di alimentare i processi cognitivi, soprattutto se si avvale anche delle nuove tecnologie dell'informazione: nei testi le conoscenze storiche sono costruite mediante operazioni mentali e mediante le fonti, sono organizzate da operazioni cognitive e schemi di conoscenza "che attivano il rapporto tra presente e passato". Le concettualizzazioni, infatti, sono state elaborate dagli storici che hanno istituito una relazione tra il loro presente in cui hanno elaborato le proprie rappresentazioni e il passato che hanno voluto rappresentare. Da un altro lato è importante lavorare sulla visione che i bambini hanno della disciplina e più in generale dell'ambito disciplinare: è, così, indispensabile costruire il concetto di "**passato storicizzabile**" e formare il concetto di "**conoscenza storica**": "la storia non è il passato, ma ... una rappresentazione costruita da qualcuno rispetto a qualcosa del passato", compresa la storia generale. Solo così i bambini, cimentandosi a decodificare testi e a leggere le fonti, possono capire che, oltre la storia che studiano a scuola, c'è anche altra storia; e imparano, inoltre, a usare procedure corrette, a costruire un "sistema di conoscenze", ad acquisire abilità operative funzionali all'organizzazione spaziale e temporale delle informazioni. Ma i bambini vanno impegnati "in ricerche su campi tematici e orizzonti temporali adeguati al loro

livello di competenze", prima mediante le fonti e dopo nella costruzione di "**quadri di civiltà**" che sono gli scenari/contesti e rappresentano il passaggio verso la storia sistematica. Dalle esperienze del presente percepita immediatamente dai bambini, gli orizzonti temporali via via si allargano e sono possibili delle generalizzazioni, dal passato della classe e biografico (che è di pochissimi e pochi anni) al passato degli adulti (che può essere di qualche o più decenni, a seconda del numero delle generazioni che si prendono in considerazione) fino all'idea di secolo e poi alla ricostruzione di modelli di società altre ovvero quadri di civiltà intesi come "rappresentazione coerente della vita collettiva di un gruppo umano" fino alla costruzione dell'idea di "passato del mondo". Il repertorio di quadri dovrebbe dare l'idea che in ogni continente ci sono stati "gruppi umani e popoli di cui si può ricostruire la storia", dare la capacità di rilevare le analogie e le differenze nella sincronia e nelle durate, fornire un repertorio di "**modelli di conoscenza**", "schemi cognitivi" in grado di essere trasferiti in altri luoghi, costruire una "mappa spazio-temporale" in grado di essere in ogni momento integrata ed arricchita. La funzione formativa dei quadri di civiltà è quella di costruire in concetto di passato storicizzabile, di costruire una prima rete di conoscenze e un primo repertorio di modelli di conoscenza, un primo embrione di "concetti pertinenti all'area geo-storico-sociale": hanno, quindi, una funzione strategica.

Il lavoro con i bambini va fatto su fonti iconiche, su descrizioni ma anche su fonti museali e territoriali (i resti materiali), testi storici divulgativi, software multimediale, in modo da assecondare le modalità di conoscenza proprie dei bambini e da dare dignità anche ai saperi altrove appresi nella vita quotidiana. ■

Che ne sai... di un bambino che cresce? Quello che gli insegnanti pensano sui bambini (A cura di Mauro Cervellati), Tecnodid Srl, Napoli, dicembre 2000

È nostra intenzione presentare stralci di interviste particolarmente significative, che appaiono nel libro citato; in questo numero partiamo da quella a Gianfranco Zavalloni

Ha dei contatti con il mondo delle/dei bambine/i ?

Sì, in diverse maniere: innanzi tutto ho dei nipoti. Attraverso il mio lavoro da direttore.

Ho poi contatti con i bambini e le bambine delle classi della scuola elementare e delle sezioni della materna. Da anni poi - scrivo nella rivista "Giochiamo", dell'associazione scout Agesci. In questa rivista spesso c'è la rubrica di posta riservata ai bambini. Anche questa è una maniera per conoscere il mondo dei bambini e delle bambine. Infine c'è la mia esperienza o meglio la mia passione da burattinaio. Questa mi porta spesso nelle piazze, nei teatri o nelle scuole. Anche in questo caso è una conoscenza limitata a poche ore e ad un fatto eccezionale. Ma c'è.

Cosa ne pensa delle bambine/i di oggi?

Va subito fatta una precisazione. Di quali bambine e bambini parliamo? Uno dei grandi errori della pedagogia è quella di parlare del "bambino", del "bambino in generale". Sembra che debba esistere la figura del bambino come una sorta di metafora di tutto il mondo fatto di miliardi di bambini e bambine sparsi in tutto il pianeta. Una cosa è parlare dei bambini di Calapuja, nel sud delle Ande peruviane, un'altra cosa è parlare dei bambini di Korogocho, alla periferia di Nairobi, dove bimbi e bimbe vivono in una vera e propria discarica. Una cosa è parlare dei bambini e delle bambine di Kout na Sumave nel sud della Repubblica Ceca e ben altra cosa è parlare dei bambini della Bolognina. Dobbiamo contestualizzare i discorsi e storicizzarli. Posso dire cosa ne penso dei bambini della prima periferia di Rimini (dove faccio il direttore didattico) o di Sorrivoli, nelle prime colline cesenati, dove vivo, dove ho fatto il maestro di scuola materna per dodici anni e dove facciamo il Festival dei Burattini. Qui, al Nord del pianeta, penso che i bambini e le bambine soffrano senza saperlo. Credo che pur essendo forse un po' più ricchi e benestanti vivano una condizione di non rispetto dei loro diritti naturali, quelli più banali, quelli che tutti noi abbiamo bene o male vissuto. Io questi diritti li ho elencati e sono diventati una sorta di manifesto. Ecco:

1. IL DIRITTO ALL'OZIO

a vivere momenti di tempo non programmato dagli adulti

2. IL DIRITTO A SPORCARSI

a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti

3. IL DIRITTO AGLI ODORI

a percepire il gusto degli odori, a riconoscere i profumi offerti dalla natura

4. IL DIRITTO AL DIALOGO

ad ascoltare e poter prendere la parola, ad interloquire e dialogare

5. IL DIRITTO ALL'USO DELLE MANI

a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco

6. IL DIRITTO AD UN BUON INIZIO

a mangiare cibi sani fin dalla nascita, a bere acqua pulita e respirare aria pura

7. IL DIRITTO ALLA STRADA

a giocare in piazza liberamente, a camminare per le strade

8. IL DIRITTO AL SELVAGGIO

a costruire un rifugio-gioco nei boschetti, ad avere cunicoli in cui nascondersi, alberi su cui arrampicarsi

9. IL DIRITTO AL SILENZIO

ad ascoltare il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell'acqua

10. IL DIRITTO ALLE SFUMATURE

a vedere il sorgere del sole e il suo tramonto, ad ammirare, nella notte, la luna e le stelle

Penso non ci sia bisogno di commento. Proprio ieri una collega insegnante delle elementari mi diceva di aver fatto, con questi diritti, una sorta di indagine fra i bambini e le bambine della sua classe, una quinta elementare della periferia di Verona. Sapete qual è il diritto che sentono maggiormente insidiato? E' il diritto a sporcarsi. I bimbi e le bimbe soffrono della impossibilità di giocare con i materiali, con la terra, con l'acqua. E' strano ma vero. Il secondo diritto è il diritto alle sfumature. Indirettamente ci dicono che vogliono stare all'aperto, fuori, in orari non consuetudinari.

Come era lei da bambino (curioso, attivo, propositivo, scomodo, autonomo, tranquillo...)?

Curioso da matti... sicuramente! E questo è un "modus vivendi" che mi è rimasto. Ero uno che voleva scoprire, sapere, che aveva il desiderio di sperimentare, di fare, di costruire. Non ero un birichino, ma (come tutti i bambini e le bambine) si facevano le birichinate. Ricordo che una volta mi resi conto che usare la fionda contro una persona poteva essere pericoloso... e così non tirai più sassi contro altri.

Ho trascorso un'infanzia felice. Passata soprattutto attorno alla mia casa. Ho giocato fin da piccolo con la terra e l'acqua. Non è di tutti i bambini potersi sporcare in mezzo ai canaletti d'acqua che portano da bere in luglio, ai peschi o ai fagiolini rampicanti. O avere un "bancone" con gli attrezzi da falegname con cui potersi costruire i giocattoli di legno.

È così che questi attrezzi, questi strumenti dei grandi si trasformano per noi bambini in macchine miracolose che trasformano la nostra vita. Ci danno la possibilità di farci da soli i nostri giochi, di gestirci il nostro tempo. Forse è proprio per questo che ho voluto attrezzare la sezione della scuola materna in cui lavoro di un banco

da falegname “vero”, con seghe, chiodi, martelli, raspe, pialle “veri”.

Non so chi di voi abbia provato mai l’esperienza di andare per i campi, sotto enormi meleti, durante una nevicata invernale o scorrazzare per la campagna con gli amici dopo un furibondo acquazzone di una giornata, che trasforma tutti i campi in un’enorme palude.

Per noi, bambini di campagna, le strade, le piazze, i giardini, i portici, sono i campi coltivati e non, i fossi, i filari d’uva, il fiume, il canale. Non passa giorno in cui non si inventi una nuova avventura. Il luogo ideale in cui rifugiarsi diventa “e capanin” (il capannino), costruito in legni, bastoni e juta. C’è un rapporto quotidiano con la terra, l’erba, l’acqua, i sassi, i frutti, gli animali della casa. È un rapporto carico di odori e di sapori. Ogni volta che sento gli odori e i sapori di queste esperienze, la memoria viaggia a quegli anni. Sono gli odori, i sapori e i suoni di cui è carico il momento in cui, in estate, dopo il tramonto, si torna a casa dai campi e ci si lava il collo, la faccia e i piedi, con l’acqua scaldata nelle bacinelle messe al sole nell’aia. Sono i sapori che emana la pelle frizionata dall’acqua e dal pezzo di sapone da bucato che si usa per questo vero e proprio rito...

Mi sembra abbastanza chiaro il mio essere bambino. Io credo che tutti coloro che hanno a che fare con l’infanzia dovrebbero fare questo sforzo. Ricordare, far memoria del loro essere stati bambino o bambina. Serve a vedere in maniera diversa questo mondo.

Poteva prendere decisioni?

Più che prendere delle decisioni particolari... noi (come direbbero in Toscana) si viveva. Cioè eravamo tutto il giorno da soli. Giravamo in bicicletta, si andava dagli amici. Avevamo come una sorta di area entro la quale potevamo muoverci. Erano i confini del nostro territorio. Oggi la chiamerei “bioregione” cioè il luogo di vita. All’interno di questi confini... però, si era completamente autonomi. Si andava al fiume, si andava per strada, a casa degli amici... senza alcun controllo. Avevamo sviluppato una grandissima autonomia. E così ci siamo indirettamente costruiti le nostre regole sociali, in nostro modo di vita con una nostra moralità. Non c’era nessuno che le imponesse dall’alto. Non c’era nessuno che ci dicesse cosa fare per divertirci. Ecco, questa è una grande differenza fra la nostra infanzia e i bambini e le bambine di oggi. Noi giocavamo... oggi i bambini e le bambine vanno in ludoteca dove c’è un animatore che li fa giocare.

Potrebbe raccontare una scelta fatta da bambino che ancora oggi ricorda?

Non ce n’è una in particolare. Era tutta una esperienza. Faccio un altro esempio. Io andavo a scuola sempre da solo. In bicicletta. Naturalmente se pioveva mi coprivo bene e con l’ombrello sopra... si andava. Oggi, poverini, si possono bagnare... e allora si arriverebbe con l’automobile fuori dall’aula. I bambini e le bambine di oggi non sperimentano minimamente il “sacrificio”, il “far fatica”. Ma questo è importantissimo. Certe espe-

rienze sono lezioni di vita. E vanno vissute...altrimenti si perdono delle occasioni fondamentali. Io ad esempio credo che dopo il Piano di Sviluppo delle Nuove Tecnologie, cioè i computer a scuola, il Ministero dovrebbe proporre a livello nazionale un “piano di sviluppo delle vecchie tecnologie”. Cioè si dovrebbero riempire le nostre scuole di banchi da falegname veri, con martelli, seghe, pinze, chiodi...veri. Non è pensabile che i bambini e le bambine possano fare queste esperienze. Le abilità manuali sono una grande scuola di vita. Noi rischiamo di limitare tutto agli occhi e alle orecchie. Ma il nostro corpo è un tutt’uno.

Quanto del suo “io bambino” continua a decidere?

Se non il 100% sicuramente il 99%. Volete un esempio. Io non sopporto l’idea che va oggi per la maggiore di “mettere in concorrenza fra di loro le scuole”. Questo, si dice, creerà l’effetto mercato. Cioè nascerà naturalmente una voglia di gareggiare e di essere sempre migliori. E questo dovrebbe portare al miglioramento dell’offerta che le scuole fanno alle famiglie. Per noi direttori didattici e presidi questo ha voluto dire: “autovalutazione”. Cioè si pensa di valutare il nostro lavoro per darci un voto (e magari un aumento economico). Io non sono affatto per la logica della concorrenza... ma per quella della solidarietà, della rete, delle sinergie. Bene, arriviamo al dunque: io non ho presentato i cosiddetti progetti di autovalutazione. Mi sono rifiutato. In alternativa mi sono autoconstruito un sito internet (www.scuolacreativa.it) dove sto caricando tutte le mie riflessioni, i progetti migliori fatti dalle scuole, gli articoli, le pubblicazioni. È una logica completamente diversa. Qui è intervenuto sicuramente il mio “io bambino”. È quell’io che mi fa credere che non bisogna mollare, che sulle cose che contano si fanno anche delle battaglie. Appena assunto, insieme ad un collega di fede anarchica, mi rifiutai di fare il “giuramento degli insegnanti”. Ci dissero che saremmo stati licenziati. Noi si disse che non lo avremmo comunque mai fatto. Dopo poche settimane, anche sulla spinta dell’insegnante Galli di Bologna, che digiunò per decine di giorni, il giuramento fu abolito dal parlamento italiano. Ci vuole da qualche parte un bambino che dica “...ma il re è nudo!”. O no?

Secondo lei i bambini di oggi hanno possibilità’ di decidere senza un’ottica di mercato? Perché?

Loro lo possono fare ancora tranquillamente. Il problema siamo noi adulti. Li stiamo martellando. Guardate la televisione. Tutto è centrato sul danaro, sul soldo e sul successo. È questa la logica del mercato? Purtroppo sì. Bisogna però avere un po’ di utopia. “Se non ritornerete come bambini...”. Io a questo credo molto.

L’intervista è stata raccolta da Silvia Brunin

AUTOVALUTAZIONE: opportunità e vincoli



Autovalutazione ed eterovalutazione

di Paolo Senni
e Claudia Vescini
IRRSAE Emilia Romagna

Autovalutazione ed eterovalutazione costituiscono due momenti della valutazione d'Istituto. Il loro legame si giustifica nell'ottica di un miglioramento che non può prescindere dalle persone, dalle loro potenzialità tecniche ed emotive e dalla loro motivazione al lavoro

Proseguendo nel tentativo di offrire spunti di riflessione e strumenti operativi alle scuole impegnate nel difficile cammino dell'autonomia, del miglioramento continuo e della rendicontazione, prima di iniziare un percorso di approfondimento "a puntate" su alcuni elementi che riteniamo strategici nella valutazione-autovalutazione, terminiamo la riflessione introduttiva proponendo alcune elaborazioni, che da una parte attestano l'importanza della dinamica fra etero ed autovalutazione e dall'altra aiutano a costituire un sintetico sillabo metodologico per l'autovalutazione¹.

Prima di iniziare l'esposizione di quanto annunciato presentiamo brevemente l'itinerario, che intendiamo sviluppare successivamente. Dalla "mappa di riferimento" per l'autovalutazione già presentata², che si articolava in quattro domini: approcci metodologici di fondo, risorse culturali e teoriche, procedure e strumentazioni e oggetti di indagine, estrarremo le seguenti aree di azione, che riteniamo essere punti di forza per intraprendere percorsi autovalutativi: la ricerca nell'autovalutazione, gli indicatori, il questionario, la metodologia del *focus group*, il modello EFQM (*European Foundation Quality Management*) per l'eccellenza e l'analisi o lo studio di caso. Ogni contributo, pur nella sua brevità, si svilupperà con una parte di discussione e riferimento agli studi e alle teorie emergenti e una parte applicativa con esempi concreti.

In questo intervento, per così dire ancora intro-

duativo, proponiamo una riflessione sul rapporto fra la valutazione compiuta dall'organizzazione in prima persona (la cosiddetta "autovalutazione") e la valutazione compiuta da esterni siano essi "amici critici", auditor di diversa provenienza, monitori nazionali, ispettori o altro (eterovalutazione) e sulle possibili implicazioni del modo di intendere tale rapporto.

Particolarmente interessanti paiono tre domande formulate da Castoldi (*Segnali di qualità*, ed. La Scuola, Brescia, 1998) a proposito del dibattito sulla valutazione della qualità del servizio scolastico e cioè: "Che cosa si sta valutando? Per quale uso? A vantaggio di chi?".

In riferimento all'oggetto della valutazione, è ormai riconosciuta l'esigenza di un approccio sistemico che vede collegati da relazioni e circuiti di retroazione e scambio, i diversi elementi che costituiscono la vita e la personalità dell'istituto scolastico: l'organizzazione, la didattica, le risorse, il prodotto formativo.

Ormai pare risaputo che si è realizzato il passaggio da una valutazione centrata solo sugli esiti formativi degli studenti, sinonimo di mera misurazione, erogazione di giudizi e sanzioni, ad una valutazione più ampia, articolata, approfondita in merito a diversi punti nodali presenti nel contesto scolastico, come ad esempio il curriculum, i progetti, gli insegnanti, le dinamiche relazionali, le risorse, l'organizzazione, i rapporti con il territorio.

Dall'approccio sistemico e dalla "nuova cultura della valutazione", ora presente anche nelle normative sul servizio scolastico, discende l'assunto di una dimensione interattiva della valutazione. Se il fine non è solo esprimere un giudizio, una valutazione, ma anche migliorare i processi e la qualità di un servizio, occorre disporre di strumenti valutativi, che facciano riferimento alla risorse unane e, in particolare, alla comunicazione e al sistema delle relazioni.

D'altra parte la presa d'atto della complessità

delle situazioni e degli eventi che connotano un'istituzione scolastica comportano la necessità di osservare gli stessi da più punti di vista, che possono essere "interni" alla scuola ed elaborati da *team* di insegnanti, dirigenti ecc., oppure "esterni", realizzati attraverso azioni di monitoraggio da osservatori che operano primariamente in altri contesti.

Paiono pertanto due le indicazioni significative, per quanto attiene alla valutazione di qualità del servizio scolastico, tracciate da Castaldi (ibidem) e cioè: un'integrazione tra metodologie d'indagine qualitative e quantitative per poter ottenere ricchezza di informazioni e rigore procedurale e, nello stesso tempo, il collegamento della metodologia della ricerca scientifica con la rivalutazione della teoria del confronto tra gli attori, in quanto componenti essenziali del processo valutativo.

Così la risposta alle domande "a qual fine si compie valutazione" e "a vantaggio di chi", soprarrichiamate e alla domanda "come essa si compie" (aggiungiamo noi ora), sono contenute implicitamente in quanto sopra affermato insieme ad una proposta di *ratio* del rapporto fra autovalutazione ed eterovalutazione.

Si attivano percorsi di valutazione per conoscere l'attività processuale, organizzativa, progettuale di un'istituzione ai fini di interventi, ove necessario, di miglioramento, di cambiamento e di decisione innovativa o di rilevazione rigorosa di "buone pratiche" da socializzare e far circolare. Perché ciò avvenga, stante la complessità sistemica dell'istituzione, soprarrichiamata, occorre mettere in atto protocolli e procedure interattive (relazione amichevole), che si avvalgano di empatia oltreché di differenti punti di vista.

A questo proposito, particolarmente significativo appare lo studio condotto da David Nevo sulla valutazione intesa come "dialogo fra le parti"³. La sua riflessione parte dall'elencazione di **alcuni principi**, che paiono rifarsi alla scuola valutativa anglosassone e più specificamente nordamericana di stampo antipsicométrico, qualitativo ed etnografico, che centrano l'attenzione sul singolo istituto scolastico. Fra questi i principali possono essere qui di seguito elencati:

- Possibile oggetto di valutazione è qualsiasi elemento all'interno della scuola e non solo gli studenti e i loro apprendimenti.
- La valutazione deve basarsi non solo sugli esiti, ma concentrarsi su quattro tipi di informazioni: gli obiettivi, la programmazione e le strategie, il processo di attuazione, i risultati e i dati di impatto sulla realtà.
- La valutazione scolastica deve avere valenze sia formative sia sommative, fornire quindi informazioni per la progettazione e il miglioramento, oltre che per la rendicontazione.
- I bisogni di valutazione interna di una scuola possono essere meglio raccolti ed analizzati da un *team* di insegnanti che ben conoscono il contesto educativo e sociale e non sono avvertiti come una sorta di "minaccia".
- La valutazione della scuola deve essere il risultato della combinazione di una valutazione interna e di una valutazione esterna, visti come momenti fortemente interagenti e non opposti ed escludentisi a vicenda. La scuola deve possedere una cultura dell'autovalutazione esperita concretamente che sarà la base per avviare un dialogo costruttivo fra la scuola e il *team* di valutazione esterna.

Colpisce nei punti soprarrichiamati l'unione dei principi teorici a quelli più strettamente operativi e strategici. Coerentemente Nevo sottolinea come il processo di elaborazione del sistema di valutazione centrato sulla scuola debba articolarsi nelle seguenti **quattro fasi principali**:

1. Fase della formazione in servizio rivolta ai Capi d'Istituto e agli insegnanti delle scuole che intendono inserirsi in un cammino di valutazione-autovalutazione, con l'intento di familiarizzarsi e sensibilizzarsi alla pratica della valutazione e col "linguaggio" della valutazione.
2. Fase della costituzione di un *team* di valutazione della scuola composto da insegnanti o altri educatori (consulenti della scuola) che hanno partecipato alla formazione di base e che sperimenterà concretamente un'attività di valutazione su un oggetto specifico (un progetto, il programma, un corso di aggiornamento, i rapporti scuola-famiglia, ecc.), affrontando via via i problemi di conduzione assistiti da un tutor esterno.

3. Fase della istituzionalizzazione della valutazione-autovalutazione nell'istituto e della trasformazione del *team* di valutazione in un gruppo di lavoro permanente.
4. Fase dell'istituzione del dialogo con la valutazione esterna. Per spiegare questa fase Nevo si richiama al concetto di *banking* elaborato dal pedagogista e sociologo brasiliano P. Freire. Egli afferma che il *banking* è un'attività divisa in due parti asimmetriche, comprendenti il "depositario" e "colui che riceve il deposito". In ambito educativo, il depositario è l'insegnante, il quale possiede conoscenze ed informazioni; colui che riceve il deposito è lo studente, ritenuto culturalmente vuoto e pertanto da riempire adeguatamente. *Banking* è esattamente l'opposto del dialogo ben riuscito, in quanto non implica scambio, condivisione, arricchimento reciproco. Trasponendo la metafora all'interno del discorso della valutazione, con una eterovalutazione esterna non interattiva le persone della scuola non sono coinvolte e non imparano molto se sono solo riceventi di descrizioni e giudizi sulla realtà nella quale operano.

A questo proposito Nevo sostiene che in un corretto processo di valutazione-autovalutazione il dialogo tra valutatori esterni e operatori della scuola deve basarsi anche su principi che riguardano la sfera, noi diremmo, etica e dei rapporti ontologici. Ci accorgiamo come in situazioni in cui l'autonomia è una tradizione di lunga data emerge il concetto di responsabilità e come di questo sia intrisa la professionalità (in questo caso e dei valutati e dei valutatori). Ma ecco la struttura portante del **rapporto fra valutatori esterni e personale della scuola**:

- La reciprocità deve caratterizzare la relazione tra valutatori esterni ed operatori, in quanto ognuna delle due parti ha qualcosa da imparare e qualcosa da insegnare. In questo modo si realizza un passaggio autentico di informazioni, osservazioni, ipotesi, in un comune processo di interpretazione e comprensione.
- Tra le parti devono esserci rispetto e fiducia, vero interesse e motivazione a conoscere e capire.

- Modestia e consapevolezza dei propri limiti aiutano i valutatori a condurre positivamente la loro azione.
- La valutazione deve essere intesa come un processo, con tempi e modi specifici, atti ad indagare la complessità degli eventi educativi. Di tale processo sono parte fondamentale: momenti di analisi, di discussione, di comparazione, di raccolta dati e informazioni, quindi di dialogo per procedere in un confronto di differenti prospettive e risultati.
- La valutazione deve essere un'attività equa per entrambe le parti coinvolte e perché sia tale le due parti devono aver chiari gli obiettivi e i benefici che ci si attende.
- Perché si realizzi un vero dialogo, occorre che la valutazione affronti questioni importanti e rilevanti per cogliere la sostanza delle cose. Ciò richiede impegno, apertura, volontà ed anche fatica per tutti coloro che vi partecipano.
- In un'ottica di condivisione, si giunge a sviluppare un senso comune di responsabilità verso le conseguenze prodotte dalle azioni progettate e dalla soluzione dei problemi evidenziati.

1 Gli altri contributi introduttivi utili sono: A. Luisi, *Agire per il miglioramento*, "Innovazione Educativa", IRRSAE ER, n. 3, 1999, pag. 3; G. C. Sacchi, P. Senni, A. Bonora, *Autovalutazione - Un progetto IRRSAE per la sperimentazione di percorsi*, "Innovazione Educativa", IRRSAE ER, n. 4, 1999, pag. 21-24; C. Vescini, P. Senni, *Autovalutazione, ermeneutica, interrogativi*, "Innovazione Educativa", IRRSAE ER, n. 3, 2000, pag. 20-21; P. Senni e C. Vescini, *Autovalutazione: norma o risorsa - Una mappa di riferimento*, "Innovazione Educativa", IRRSAE Er, n. 6, 2000, pag. 31-33. Vedi anche P. Senni e A. Bonora (a cura di), *Valutazione & Autovalutazione*, Temi, Bologna, 2001.

2 P. Senni e C. Vescini, *Autovalutazione: norma o risorsa? Una mappa di riferimento*, "Innovazione Educativa", IRRSAE Er, n. 6. Novembre-dicembre 2000.

3 Ci riferiamo all'articolo *La valutazione come dialogo tra le parti: un possibile contributo della valutazione al miglioramento della scuola*, apparso sulla rivista "Perspects", vol. XXVIII, n. 1, marzo 1998, tradotto in italiano da F. Tadini distribuito al Seminario Internazionale *Guidare la scuola e valutare i risultati*, Bergamo, 9-10 novembre 2000.

Il linguaggio del mito

di Daniela Lazzeri
e Flavio Genghini
Insegnanti

Nell'ambito dell'attività didattica svolta lo scorso anno scolastico, gli insegnanti e gli alunni di una terza classe elementare affrontano un viaggio nella memoria, alla ricerca dei propri miti infantili.

Gianna, il personaggio di una storia scritta dagli insegnanti, ha accompagnato i bambini nelle varie attività per un intero anno scolastico.

In particolar modo è stata la guida per fare alcune esperienze, seguite anche dalla dott.ssa Marina Zaoli, attraverso le quali i bambini hanno ricercato i miti infantili che rappresentavano per loro le prime spiegazioni in merito all'origine del mondo e delle cose.

Dopo aver lavorato a lungo con i bambini e con i genitori sulla costruzione e la lettura di storie, fiabe e filastrocche, quest'anno scolastico abbiamo deciso di avviare un'esperienza di ricerca e di analisi sui miti. Scopo di questo lavoro era quello di stimolare ulteriormente la creatività dei bambini con l'utilizzo di un linguaggio universale che l'uomo ha sempre usato fin dall'inizio della sua storia.

Si trattava di un lavoro trasversale a tutte le discipline, dall'ambito antropologico a quello linguistico-espressivo.

L'occasione per introdurre questa ricerca è stato un gioco proposto durante il primo giorno di scuola. Noi insegnanti avevamo scritto una storia per i nostri alunni: "La storia di Gianna".

La storia era il pretesto per mettersi in gioco attraverso prove di vario genere, canti e danze.

Durante il gioco i bambini maneggiavano oggetti che sollecitavano emozioni, fantasia e curiosità: un bastone della pioggia, una conchiglia, le maracas, alcuni sassi.

In particolar modo gli oggetti diveni-

vano importanti in quanto erano stati testimoni o protagonisti di tante storie accadute.

Durante il primo periodo di scuola si concludeva anche un progetto iniziato in seconda elementare, che aveva coinvolto insieme genitori e figli nello scrivere storie e nel raccontarsele. Infatti alla fine dello scorso anno i bambini avevano scritto delle storie e le avevano raccontate ai loro genitori in un incontro a scuola. Ora toccava ai genitori raccontare alcune storie che, a piccoli gruppi, avevano scritto per i loro figli. Il progetto si chiamava proprio "I genitori raccontano le storie ai loro figli". Si era creato un clima favorevole per mettere in gioco, attraverso la narrazione e la ricerca, vissuti di ogni genere ed i bambini mostravano ora un notevole interesse alla lettura ed all'ascolto. Era giunto quindi il momento di introdurre più precisamente il lavoro sui miti. Abbiamo cercato di individuare quali fossero i temi più adatti sui quali far lavorare i bambini ed abbiamo scelto gli elementi naturali più comuni: il sole, la luna, le stelle, l'acqua, la terra, il giorno, la notte, il tempo. Ci siamo proposti di guidare i bambini alla ricerca delle spiegazioni che ciascuno di loro si era dato durante la prima infanzia sull'origine di questi elementi. Secondo Marina questo tipo di lavoro avrebbe avuto un risultato migliore se fosse stato proposto in prima elementare o addirittura durante il periodo della scuola materna. In quel periodo le risposte dei bambini sarebbero state più spontanee e meno condizionate dalle conoscenze e dalla cultura. Inoltre molti bambini avrebbero incontrato difficoltà a distinguere tra i loro antichi miti personali e i racconti fiabeschi che abitualmente sono soliti fare ed ascoltare. Nonostante ciò abbiamo voluto sperimentare questo percorso cercando, per quanto possibile, di avviare un lavoro di introspezione per scoprire alcune domande e risposte che avevano caratterizzato la prima infanzia dei nostri alunni. L'occasione per introdurre il lavoro

sui miti fu un'uscita a Santarcangelo. Siamo saliti lungo le stradine della zona alta del paese. Durante questo percorso spesso ci siamo soffermati ad osservare alcuni aspetti del paesaggio da punti di vista diversi ed in particolare dall'alto. Tornati in classe l'interesse dei bambini si è concentrato sulla descrizione delle sensazioni provate e sui paesaggi visti. I bambini erano rimasti colpiti particolarmente dalla linea dell'orizzonte che univa il cielo con la terra. Una delle domande che ci siamo posti è stata: "Cosa ci sarà oltre la linea dell'orizzonte?" La risposta era scontata e, in base alle loro conoscenze, ben presto tutti condividevano l'idea che oltre la linea dell'orizzonte ci potevano essere altre montagne, fiumi, strade, paesi campi e poi il mare. Questo era il momento giusto per fare una domanda che desse l'avvio alla nostra ricerca e l'insegnante di lingua chiese ai bambini: "Quando eravate più piccoli, cosa pensavate che ci fosse oltre l'orizzonte?" Abbiamo raccolto le risposte di tutti i bambini e le abbiamo analizzate insieme con Marina. Ci siamo accorti che in diverse risposte emergeva un percorso di introspezione che andava a riscoprire quelli che avrebbero potuto essere miti infantili con i quali i bambini si davano le prime spiegazioni su di un fenomeno naturale. Ora non restava altro che ampliare la ricerca durata poi alcuni mesi. Di volta in volta ai bambini venivano proposti nuovi argomenti su cui frugare nella memoria. I risultati sono stati diversi tra i vari alunni. Alcuni sembra che abbiano veramente ritrovato i loro miti infantili. Altri invece hanno ricostruito racconti in cui il confine tra il mito e la fiaba non sembra ben definito, tuttavia al loro interno emergono, di tanto in tanto, anche alcuni elementi riconducibili a miti infantili.

Alla fine il lavoro si è concluso con la lettura di miti classici in cui i bambini ritrovavano somiglianze con i propri. ■

di Gian Luigi Betti
e Alessandro C. Candeli
IRRSAE Emilia Romagna

Due parole sul sito Web dell'istituto

Il sito web dell'IRRSAE/ER (www.irreer.org) propone una struttura ipertestuale suddivisa in quattro sezioni principali: un'ampia raccolta d'ipertesti originali prodotti da scuole ed editi dall'Istituto; le news; extra moenia; e la versione on-line di "Innovazione educativa.": il bimestrale dell'IRRSAE Emilia Romagna. Sono inoltre presenti i collegamenti ai **siti satelliti**, esterni al sito principale, ma ad esso collegati.

Nella zona **news** compaiono: informazioni, notizie e documenti sull'IRRSAE/ER, sulla sua attività (compresa quella degli 'sportelli' esterni), sulle pubblicazioni e i prodotti dell'Istituto.

Extra moenia – il portale del docente - costituisce un buon repertorio di link utili al mondo della scuola, aggiornati ed arricchiti costantemente.

"Innovazione educativa" raccoglie i numeri di "Innovazione educativa", a partire dal primo del 1998. La pubblicazione in formato Adobe PDF consente di acquisire via INTERNET interi numeri della rivista anche arretrati e da parte di quell'utenza che non è raggiunta dalla limitata distribuzione in formato cartaceo. Con il popolare strumento Acrobat reader è possibile non solo leggere e sfogliare la rivista in modo tradizionale, ma anche effettuare ricerche mirate e istantanee di singole voci all'interno dell'intero corpus di ciascun numero.

La raccolta d'ipertesti costituisce la parte al momento più cospicua, più importante e più visitata del sito, che ormai si avvicina ai centomila visitatori dalla sua fondazione.

Per fornire al lettore un'idea appena dei trecento MB di materiali, **riportiamo qui sotto il sommario**

del sito in formato testuale. Si tratta del solo guscio esterno fornito con l'intento di suggerire una visita all' "oggetto reale" in rete.

IRRSAE EMILIA ROMAGNA
HOME PAGE -TEXT ONLY-

L'Istituto The Institute

- Che cosa è ? - What is it?
- Struttura interna - Internal structure
- Come arrivarci - How to join us
- Notizie e avvisi - News from IRRSAE ER
- Lo "sportello" di Rimini
- Monitoraggio della sperimentazione dell'autonomia (anno scolastico 1999-2000)
- Rapporto finale sul monitoraggio della formazione in Emilia-Romagna- anno 2000
- Piano annuale delle attività - anno 2000
- "Innovazione educativa" - La rivista on line
- Catalogo delle pubblicazioni del 2000

Progetti on line dell'IRRSAE ER

- Le orme dell'uomo Human footprints
- La scrittura Human signs
- Le abitazioni Human houses
- Il riso The rice
- Dal legno alla ceramica From wood to china
- RES. Oggetti quotidiani Bicicletta Cappello Occhiali Ombrello Orologio Scarpe

Progetto ministeriale Alice II - Alice II project

- La suspense New Rose Hotel
- I Padri fondatori Founders Fathers
- Simona e Pasquino Simona and Pasquino
- Strada buia
- The fly-paper

- Sur l'eau
- The return of the Moon Man
- Il treno ha fischiato
- Racconti in spagnolo El candela-bro de plata
- Die Ilse ist weg

Scrittura creativa Un laboratorio d'interpretazione di testi

- Strani anelli di poesia
- In-ludere
- Percorso di scrittura creativa
- Il recupero delle abilità linguistiche
- Storia in giallo

Multirac - racconti multimediali multimedial short stories

Cybersherlock

- Un paguro verde
- Un anello a 24 chip

Luvluv

- Tre vite, un amore

Giallument

- Delitto di carnevale

Letteratura giovanile (Lingua A)

- Die Ilse ist weg
- Un'esperienza di "Littérature de jeunesse" a Fornovo (Parma)

Ipertesti di libero uso costruiti nelle scuole

Free Hypertexts from schools

- Il Gattopardo: dal romanzo al film
- Lo sport a Roma Sports in Rome
- Frankenstein dal romanzo ai "mostri"...
- Italo Calvino e i libri
- Favole infinite How many tales?
- Stradino: il ciclomotorista Riding a motor-bike
- L'alimentazione
- Alton un libro game Alton a game book
- Il bosco della Mesola e dintorni
- Asia: ipertesto di geografia

(l'indice continua nei prossimi numeri)