

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

Anno XXI n. 1
Gennaio - Febbraio 2002

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:

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

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

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

Redazione:

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

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

2 Quell'azzurro sopra le nuvole

di *Franco Frabboni*

▼ Area politico-istituzionale

3 La riforma sospesa

di *Alessandra Cenerini*

6 Piccoli (circoli) europei crescono

di *Gian Paolo Venturi*

▼ Area pedagogico - culturale

7 Nove buone ragioni per una pedagogia della narrazione

di *Mauro Cervellati*

9 Il *Life learning center* di Bologna

di *Marino Golinelli*

11 Educazione tecnica: quale ruolo nella scuola del futuro?

di *Giuliano Ceré*

14 La didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nel Piano Nazionale realizzato dagli IRRE

di *Michela Costantino*

17 Educazione e *media*: elementi strategici

di *Nerino Arcangeli*

▼ Area didattico - professionale

20 Dalla carta al computer

di *Vittoria Mazzoli*

23 Un micro - teatro per la scrittura

di *Anna Bonora*
Paolo Senni

25 Le professioni di aiuto e la scrittura

di *Chiara Brescianini*

26 Il concetto di animazione teatrale nel pensiero pedagogico

di *Ottavia Muccioli*

29 Borse di ricerca. Un progetto per la ricerca e la formazione

di *Claudio Dellucca*

30 Documentare nella scuola

di *Mauro Cervellati*
Mauro Serra

31 Sereno variabile ... Chek up organizzativo

di *Laura Longhi*

Associato Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 05-04-2002

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 Franco Frabboni
Presidente
IRRE Emilia Romagna

Quell'azzurro sopra le nuvole

Il processo di ammodernamento del sistema scolastico italiano, già avviato dal Ministro dell'Istruzione, può far proprio e utilizzare - in piena continuità pedagogica con i precedenti progetti di riforma - un intero patrimonio di valori, basati sulla centralità della persona e sulla qualità dell'istruzione in una scuola per tutti, autonoma e federalista.

Una striscia extraterritoriale
In questi primi mesi del 2002 gli studenti, gli insegnanti, le famiglie, i sindacati, le forze politiche e le comunità locali hanno accentuato - dopo gli Stati generali del dicembre scorso - un serrato confronto sulle linee di Riforma della scuola tracciate dal Ministro dell'Istruzione *Letizia Moratti* nella delega al Governo (approvata dal Consiglio dei Ministri il 1° febbraio) per la definizione delle *Norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*: queste *Norme*, sul piano pedagogico-didattico, attingono a piene mani dal Rapporto *Una scuola per crescere* del Gruppo ristretto di lavoro presieduto dal collega Giuseppe Bertagna.

Il nostro auspicio è che l'anno in corso sappia portare a compimento il processo di innovazione-ammodernamento del nostro sistema scolastico. Con una ulteriore speranza. Questa. Nel rispetto della "pluralità" dei punti di vista politico-istituzionali che alimentano, da fonti interpretative diverse, il

dibattito sui destini culturali e sociali della scuola del nostro Paese, noi vorremmo restasse in vita quel *cielo pedagogico* di valori comuni - di limpida visibilità a noi malati di ottimismo educativo - che illumina il "sito" della scuola che sta *sopra le nuvole*. Ci riferiamo a quella *striscia extraterritoriale* di "fili" ancora non-spezzati (*in continuità*) che vorremmo costituissero i mattoni per la costruzione del *piano alto* della scuola: l'*attico*. Da intendersi come lo spazio comune dei due progetti di Riforma della scuola: dell'*Ulivo* (la *legge 30 del 2000*: anche se abrogata dal comma 9 dell'art. 6 del testo-delega al Governo, per noi resta l'altra faccia della "luna" della Riforma) e del *Polo* (le *Norme-2002*).

I *fili della continuità* portano il nome di (a) finalità del sistema scolastico (l'allievo e l'allieva quali *soggetti-persona* in una scuola capace di essere a "misura" della propria utenza), di (b) obiettivo istituzionale (l'*Autonomia* e il *Federalismo scolastico*) e (c) culturale (la *qualità dell'istruzione* in una scuola di massa: inteso come progetto democratico di ingresso e di uscita per tutti in uno dei due canali formativi).

Esiste dunque una limpida *zona franca* posta *sopra le nuvole*: una sorta di *paradiso formativo* nel quale brillano *tre squarci d'azzurro* che intitolano questo "triangolo" di traguardi formativi della scuola del XXI° secolo.

Il cielo pedagogico comune

(a) La finalità del sistema scolastico: *al centro sta il soggetto-persona*. Il primo squarcio di cielo (di "senso" e di "significato") porta l'*azzurro* di un *soggetto-persona* posto a baricentro - non-negoziabile - della formazione scolastica.

Come dire, la scuola del XXI° secolo è chiamata con forza a difendere le "cifre" esistenziali della *persona*, la sola capace di ergersi ad antagonista "vincente" nei confronti di una società che sta sempre più riducendo le cifre della *singularità* (irripetibilità, irriducibilità, inviolabilità, diversità: delle parole, dei sentimenti, dei pensieri, delle utopie, dei sogni), con il nefasto risultato di lasciare via libera alla nascente mostruosa faccia dell'umanità: il *soggetto-massa*. Manipolabile e omologabile dai dispositivi di alienazione cognitiva di cui è in possesso il totem della *globalizzazione delle conoscenze*, generatore dell'onda lunga della standardizzazione dei modelli di vita sociale, esistenziale e valoriale.

(b) L'obiettivo istituzionale: l'*Autonomia* e il *Federalismo scolastico*. Il secondo squarcio di cielo porta l'*azzurro* di una *Autonomia scolastica* ritagliata nella prospettiva del *Federalismo regionale*: un'interazione ineludibile, se l'*Autonomia* intende farsi valere da punto di sintesi tra le macrodecisioni - di programmazione/indirizzo/controllo del sistema scolastico nazionale - che spettano al *centro* (al Ministero dell'Istruzione) e le microdecisioni - di natura gestionale, organizzativa e curricolare - che spettano alla *periferia* (alla scuola militante: fortemente *responsabilizzata* nella progettazione e conduzione del proprio Piano dell'offerta formativa).

In questa prospettiva, l'*Autonomia scolastica* si propone da vero e proprio dispositivo

Segue a pagina 13

La riforma sospesa

di *Alessandra Cenerini*
Presidente Associazione
Docenti Italiani

Commento alla legge di “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale”.

Delega al Governo e sospensione della riforma

A differenza del primo progetto di legge Moratti e della stessa Legge n.30 di Riordino dei cicli di Berlinguer, che prevedevano l’attuazione della riforma attraverso *regolamenti*, il provvedimento approvato dal Consiglio dei Ministri il primo febbraio 2002 è una legge di delega che potrà avere attuazione solo attraverso successivi *decreti legislativi* da emanarsi entro 2 anni, i quali troveranno a loro volta applicazione mediante ulteriori regolamenti.

Siamo dunque di fronte a un rinvio di fatto della riforma, che potrebbe trasformarsi in una sospensione del processo riformatore.

Infatti, se si considerano da un lato i tempi di attuazione e dall’altro il fatto che questa legge lascia sostanzialmente immutato l’impianto esistente, si può dire che il solo obiettivo per ora raggiunto sia quello sancito dalla frase conclusiva: “*La legge 10 febbraio 2000, n. 30 è abrogata*”, vale a dire l’annullamento del riordino dei cicli di Berlinguer.

È uno strano Paese l’Italia. Mentre altrove in Europa, e non solo, negli ultimi venticinque anni c’è stato un pullulare di riforme, che hanno ristrutturato nel profondo i diversi sistemi d’istruzione, da noi è impossibile, da ottant’anni, mettere mano alle “norme generali” che

regolano la scuola. A ben guardare ci si accorge che le uniche due riforme organiche sono state fatte da governi con pieni poteri: la riforma Casati nel 1859, la riforma Gentile nel 1923. Se questo è vero, dovremmo forse smettere di rincorrere improbabili “riforme globali”, e procedere con rigorosi interventi su aspetti parziali, ma vitali, come ad esempio l’istruzione professionale, facendo leva sui nuovi poteri assegnati alle Regioni e alle scuole autonome.

Irrisolto il problema del nuovo rapporto Stato-Regioni

Questa legge non tiene nel dovuto conto, nonostante i successivi aggiustamenti, le profonde trasformazioni attuate dalla riforma del Titolo V della Costituzione, i nuovi ampi poteri assunti dalle Regioni e dalle scuole autonome.

Un paragone, per contrasto, può essere utile con la legge di riforma dell’istruzione varata in Spagna il 3 ottobre 1990 (LOGSE -Ley Orgánica General del Sistema Educativo). È una legge, quella spagnola, che si è innestata perfettamente su una riforma costituzionale che aveva attribuito ampi poteri alle Regioni (Comunidades Autónomas), una Legge, che a differenza di questa italiana, ha puntualmente previsto lo sviluppo della riforma scolastica, in un arco di tempo decennale, all’interno del nuovo contesto di decentramento dei poteri dello Stato, senza creare conflitti di competenze fra questo e le “Comunidades Autónomas”.

Così si dovrebbe fare in Italia, senza con questo intendere che si debba necessariamente pervenire a identiche soluzioni.

Permangono ambiguità nell’obbligo scolastico e formativo

Rispetto al progetto iniziale pare

fatto salvo l’innalzamento dell’obbligo scolastico e scongiurata l’ipotesi della sua trasformazione in obbligo formativo da realizzare, dopo la scuola media, anche nei centri regionali di formazione. Il nuovo testo infatti precisa che “*viene ridefinito ed ampliato l’obbligo scolastico di cui all’art. 34 della Costituzione*”.

Presumibilmente, dunque, resta in vigore l’innalzamento da 8 a 9 anni sancito dalla legge n. 9/99, non essendo stata quest’ultima, almeno finora, abrogata. E ci si augura che non lo sia, perché siamo contrari al fatto che il diritto all’istruzione diventi per i ragazzi di 14 –15 anni diritto alla formazione da assolvere nei centri regionali, i quali in 25 anni hanno dato, per questa fascia di età, prove fallimentari.

In ogni caso, se rimane di 9 anni l’obbligo scolastico, l’impianto della legge mantiene non piccole contraddizioni. Infatti con il permanere della scuola media triennale, i ragazzi si troveranno a fare, esattamente come ora, l’ultimo anno di obbligo senza che sia stato impostato un percorso coerente, almeno biennale. E così ciò che doveva essere transitorio, e nella transitorietà aveva dimostrato tutti i suoi limiti, diventerebbe ora permanente.

Sottovalutata l’autonomia delle scuole

L’autonomia delle scuole, assurta a norma costituzionale con il nuovo art.117, viene ampiamente sottovalutata.

Quando questa Legge si riferisce all’autonomia lo fa prevedendone unicamente il “rispetto”. Ma è questo sufficiente a garantire una positiva evoluzione della nostra scuola? La nostra risposta è no. Perché delle due l’una. O si pensa, per fare un esempio, ad un “sistema dei Licei” completamente prestruttura-

to non solo negli obiettivi, ma anche nei contenuti, nei tempi e nella regolamentazione delle modalità di insegnamento, e allora l'autonomia va solo "rispettata" per quel che ne resta. Oppure si pensa ad un sistema ordinamentale "leggero", cioè flessibile e quindi determinabile in misura significativa dai professionisti della scuola e da un'utenza responsabilizzata: allora, in questo secondo caso, l'autonomia deve essere sostenuta da norme che ne prevedano la maturazione culturale, a partire dalla riqualificazione della professionalità docente.

Una pervasiva aura di restaurazione

Aleggia in questo testo di legge una pervasiva aura di restaurazione.

All'art. 2 comma 1.b si legge: "sono favorite la formazione spirituale e morale, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea". È significativo il passaggio dal senso di appartenenza alla "comunità locale e nazionale" non alla comunità europea, bensì alla "civiltà" europea, termine che si presta a non poche ambiguità.

E ancora cosa deve intendersi per "formazione spirituale e morale"? Se questa parte dell'articolo dovesse essere messa in relazione all'art. 3 comma 1.a, che prevede che i docenti effettuino la "valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli allievi", dovremmo pensare che ci sia relazione fra il voto di condotta o di "di comportamento" con la formazione spirituale? E che cosa si deve esattamente intendere con "formazione spirituale e morale"? Ci sarà un modello di riferimento unico? Come valutarne i risultati? Come saranno valutati atteggiamenti e comportamenti non conformisti?

È opportuno ricordare che nel sondaggio condotto dall'ISTAT, in vista degli Stati generali di dicembre, la valutazione del comporta-

mento è stata rivendicata fortissimamente dalle famiglie (97%), dai docenti (94%) e dagli stessi studenti (89%). Non solo, è risultata maggioritaria anche la richiesta di considerare la cattiva "condotta" motivo di un'eventuale bocciatura. Lo vuole il 65,4% delle famiglie, il 62,4% dei docenti e il 59,1% degli studenti.

Questi dati, se non saranno opportunamente analizzati e gestiti, potranno ergersi a simbolo di un poco promettente clima di restaurazione.

Declassato il percorso professionale

Noi siamo assolutamente convinti dell'esigenza di un qualificato e robusto sistema di istruzione e formazione professionale a livello secondario e postsecondario, di pari dignità rispetto a quello liceale e universitario. Non solo, esprimiamo anche, senza riserve, la nostra motivata propensione all'introduzione di un modo esperienziale di apprendere negli stessi licei.

Purtroppo dopo gli annunci di svolte innovative nel settore dell'istruzione e formazione professionale e dopo le forti Raccomandazioni del Gruppo ristretto di lavoro, nulla rimane nella legge delega, la quale, al contrario, declassa e svilisce il percorso professionale.

Se il *Rapporto del GRL* sottolineava con insistenza la necessità che il tradizionale *sistema liceale* e il ricostruendo *sistema di istruzione e formazione professionale* risultassero nella sostanza:

- *paralleli* non soltanto per i tempi di avvio dei rispettivi canali, ma anche per la durata, definita di quattro anni per entrambi;
 - *simmetrici* per quanto riguarda l'organicità strutturale delle architetture e la pianificazione dei percorsi;
 - *equivalenti* negli sbocchi conclusivi;
 - *paritari* quanto a dignità degli obiettivi culturali e formativi;
- nella legge delega, come nel primo

progetto Moratti, il sistema di istruzione e formazione professionale risulta, rispetto al sistema liceale:

- *non parallelo* per la durata, perché solo il percorso liceale sale a 5 anni;
- *non simmetrico* per organicità dell'architettura e pianificazione dei percorsi, in quanto l'unica indicazione è la funzione certificativa delle qualifiche, rispetto alle quali però non è indicato nessuna strutturazione del percorso;
- *non equivalente* negli sbocchi conclusivi, perché non consente l'accesso diretto all'università, destinato in esclusiva a chi ha seguito il percorso liceale, a cui è parimenti consentito l'accesso diretto alla Formazione Professionale Superiore (senza minimamente badare alla coerenza fra gli studi liceali e la tipologia di formazione professionale superiore eventualmente prescelta);
- *non paritario* quanto a dignità degli obiettivi culturali e formativi, perché, nella prospettiva della regionalizzazione, questo percorso è al momento spoglio di qualunque connotazione finalizzante.

Infine due ultime annotazioni.

È sorprendente che mentre si dice di voler valorizzare l'istruzione tecnica e professionale si licealizzino gli Istituti tecnici, facendo lievitare a 8 i licei, e continuando quel percorso tracciato dalle sperimentazioni Brocca, dimostratosi deleterio per avere prodotto la deprofessionalizzazione dell'istruzione tecnica e professionale e l'aumento indiscriminato del numero delle discipline.

Per ultimo ci preme sottolineare la cosa forse più eclatante, vale a dire la totale assenza in questa Legge della Formazione Professionale Superiore. Un settore che avrebbe dovuto essere, nelle intenzioni originarie, la grande novità del progetto, e che non può in alcun modo essere confusa con gli attuali IFTS, mai decollati e precariamente impostati.

Anche in questo campo risulta utile il paragone con la LOGSE spagno-

la, all'interno della quale è ben presente l'istituzione della *Formación profesional de grado superior*, posta all'interno di un capitolo, il IV, tutto dedicato alla *Formación profesional*.

È parimenti interessante verificare quanto ha recentemente fatto la Svizzera con la creazione, nel 1998, delle Scuole universitarie professionali, un nome che sta bene a denotare la pari dignità di questo percorso con gli altri di tipo accademico.

Rimane l'impianto tradizionale con qualche contraddizione in più

Se passiamo ad esaminare l'impianto scolastico complessivo della legge delega, vediamo che nulla è mutato se non per alcuni particolari, che di seguito elenchiamo:

a) Scuola dell'infanzia

È prevista la possibilità di anticipare l'iscrizione alla scuola dell'infanzia per i bambini che compiono 3 anni al 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento (al 28 febbraio per il prossimo anno scolastico, sempre che la legge sia approvata in tempi utili). È un provvedimento che va incontro alle esigenze di molti genitori che in casi simili spesso devono ricorrere alle scuole private. Su questo punto non ci sentiamo di assecondare la rivolta di molte colleghe, anche perché la rigidità dell'età anagrafica spesso si scontra con ritmi e fasi di sviluppo reali molto differenziati da bambino a bambino, ed è a quelli che bisognerebbe prestare attenzione. Certo che se si fosse agito con la sensibilità nei confronti dei bisogni educativi e sociali dimostrata dalla Spagna di Gonzales, le cose si porrebbero in termini ben diversi. La LOGSE, agli articoli 7-11, ha definito che la *educación infantil*, volontaria ma contemporaneamente gratuita e disponibile per tutti coloro che la richiedono, sia strutturata in due cicli, il primo fino a tre anni e il secondo dai tre ai sei anni. Da noi, invece, l'educazione (spesso "assistenza") da 0 a 3 anni,

è affidata agli "asili nido", molto costosi e disponibili in misura assolutamente insufficiente rispetto alle richieste delle famiglie, e quasi sempre staccata dalla scuola dell'infanzia, se si eccettuano sperimentazioni pilota attuate da alcuni Comuni, che gestiscono sia gli asili nido che le scuole dell'infanzia.

b) Primo ciclo d'istruzione

Composto da

1-Scuola Primaria

la scuola elementare che cambia di fatto solo il nome. Le uniche modifiche sono la scansione in 1+2+2, l'abolizione dell'esame di Stato in quinta e la possibilità di iscrizione anticipata in prima con le stesse modalità previste per la scuola dell'infanzia.

2-Scuola secondaria di 1° grado

la scuola media, che cambia anch'essa solo di nome. Le uniche innovazioni sono l'introduzione della seconda lingua straniera e la scansione 2+1, con la previsione che il terzo anno "*completi prioritariamente il percorso disciplinare e assicurati insieme l'orientamento e il raccordo con il secondo ciclo*".

Questo percorso termina con l'esame di Stato al terzo anno.

c) Secondo ciclo d'istruzione

1-Il sistema dei licei

I Licei diventano 8, incorporando gli istituti tecnici nonché il vecchio istituto magistrale, assunto al rango di "liceo delle scienze umane". Mentre altrove si tende a ridurre il numero dei Licei, unificandoli, si pensi alla Svizzera che pochi anni fa è passata da 4 licei a 1, qui si procede alla loro moltiplicazione.

I licei sono mantenuti di 5 anni, con una suddivisione 2+2+1, ma senza avere il coraggio di indirizzare l'ultimo anno all'approfondimento delle discipline di raccordo con la scelta del percorso successivo, sia universitario che di formazione professionale superiore. Siamo dunque al mantenimento assoluto dello status quo, con tutte le disfunzioni che la mancanza di specifica preparazione al percorso successivo ha comportato in termi-

ni di abbandoni.

Sono previsti passaggi bidirezionali fra sistema dei licei e dell'istruzione e formazione professionale, ma stante questa configurazione, si pongono più come petizioni di principio che come possibilità reali. Infatti se l'esperienza delle passerelle berlingueriane tra indirizzi diversi dello stesso sistema scolastico aveva già trovato un'attuazione faticosa, sono facilmente prevedibili le enormi difficoltà che incontreranno i passaggi fra i due diversi sistemi. Quale reale possibilità potrà mai avere un ragazzo che segua, dopo i quindici anni, il percorso di alternanza scuola-lavoro, di passare al liceo classico o scientifico? Sembra insomma che non ci sia consapevolezza di quello che si scrive, poiché non ci si è minimamente sforzati di pensare quali possano essere i modelli curriculari compatibili con queste indicazioni.

2- Il sistema dell'istruzione e della formazione professionale

Nascondendosi dietro le nuove competenze regionali, non viene data nessuna indicazione dei percorsi professionali. L'istruzione professionale è invece una battaglia da condurre senza tregua. Se l'Italia non riuscirà a valorizzarla, soprattutto attraverso l'alternanza scuola-lavoro, le più importanti battaglie per l'istruzione saranno destinate a fallire. Lo stato ha una responsabilità enorme nei confronti dei giovani che lasciano la scuola dell'obbligo impreparati, frustrati, senza nessuna motivazione. L'assenza dello Stato dalla riflessione sul riordino, la modernizzazione, la ristrutturazione, il rilancio della formazione professionale non è scusabile ed è inaccettabile. Non va dimenticato infatti che pur avendo le Regioni "legislazione esclusiva" in materia, lo Stato mantiene comunque la competenza esclusiva sulle "norme generali", ed è il solo che possa garantire la validità dei titoli su tutto il territorio nazionale. ■

di Gian Paolo Venturi
IRRE Emilia Romagna

Piccoli (circoli) europei crescono

La dimensione europea, a lungo compressa o scarsamente considerata, è diventata, finalmente, di interesse istituzionale per il mondo della scuola: si sta infatti affermando sempre più il convincimento che ormai non si possa pensare la Scuola senza un'apertura europea, in uno specifico ambito di insegnamento.

È un'esplosione benefica, per una volta: dal testo al corso di formazione, agli incontri nelle scuole, alla commissione "Modulo Europa", il 2001 è stato caratterizzato da una crescita di attività esponenziale, che ha confermato la validità della proposta approvata dai rappresentanti (pedagogici ed istituzionali) delle regioni collegate nel progetto "Cercles Europe". Cresce la voglia di impegnarsi nell'ambito europeo, di insegnare l'Europa, di avviare, almeno in prova, "moduli Europa". Cresce nelle varie province della nostra Regione, come nelle altre regioni interessate (alle quali si è aggiunta la Danimarca).

È nella logica delle cose che sia così: la dimensione europea, a lungo compressa o impegno solitario di qualche associazione, è diventata, finalmente, interesse scolastico istituzionale. Se pure molti ostacoli sono da superare, è indubbio che la "credibilità" di questo ambito di insegnamento, la convinzione che non si possa più pensare la scuola senza un'apertura europea, stanno diventando elementi comprensibili a tutti e quasi ovvietà.

Molto ha certamente significato, in questo cammino di maggiore attenzione e consapevolezza, l'arrivo dell'euro. Ancora più che nel 1979, per le prime elezioni a suffragio

diretto del Parlamento europeo, in questo caso tutti hanno dovuto ammettere che la cosa li toccava da vicino; tutti hanno trovato logico che se ne scrivesse e se ne parlasse. Ancora una volta hanno avuto ragione Monnet e Schuman: la dimensione finanziaria come via al cambiamento delle relazioni fra gli Europei.

Accanto a questo aspetto, non va sottovalutato il problema dell'ampliamento a Est. È della fine di novembre la dichiarazione di intenti relativa al possibile ingresso di dieci nuovi stati del Centro-Est Europa nell'Unione già dal 2004. Si tratta di un'accelerazione di straordinarie dimensioni e di portata epocale. Si tratta di un fatto che aprirà prospettive completamente nuove all'interno della nostra cultura complessiva; quindi, anche della scuola. Ho avuto occasione di parlarne anche al Corso organizzato per "Esperti d'Europa": contrariamente alla proposta del 20 giugno 1980 (della allora Comunità Europea), non solo non si è risolto, nelle nostre scuole, il problema dell'apprendimento delle altre lingue europee, ma, a quanto pare, la conoscenza complessiva è andata diminuendo. Come porsi davanti all'ingresso di dieci nuove culture nazionali?

A Nantes, credo, si è lavorato bene. L'apporto della nostra regione è stato molto apprezzato. La presentazione di tre edizioni di testo e di un filmato ha confermato il buon nome che ci siamo costruito e fornito – soprattutto – strumenti utili a tutti i partecipanti. Si è presa in esame la traduzione, in termini di contenuti e di proposte didattiche, dei punti concordati nelle linee essenziali a Bertinoro; le elaborazioni relative, in francese e inglese, una volta pervenute, entro il 15 dicembre 2001, alla sede di Nantes, verranno poi messe a disposizione di tutti, e

costituiranno la base per il primo vero e proprio sussidio didattico per il "modulo Europa" nelle varie regioni. Non sarà l'unico: l'IRRE Emilia Romagna ha ulteriori progetti, resi possibili anche dai corsi realizzati e dalla presenza di una commissione specifica. È solo questione di tempo.

Se a questo punto guardiamo indietro, alla conclusione di questo mandato di quattro anni in IRRSAE/IRRE e vogliamo dare una valutazione del lavoro complessivo in campo europeo svolto in questi anni, non possiamo che valutare positivamente il cammino compiuto; i vari progetti sono stati tutti felicemente portati a termine; e, quel che più conta, sono proiettati al futuro. Non va sottovalutato, a mio avviso, il contributo che l'IRRE/ER ha dato in questo campo, nell'ambito delle proprie competenze: un contributo di presenza internazionale, di affidabilità, di contenuti propositivi, di esperienza pedagogica e didattica. Non è questo il luogo ove fare elenchi o presentare bilanci numerici; ma è certamente il momento di esprimere un giudizio "provvisoriamente conclusivo". Nessuno meglio dei referenti nelle altre regioni, o dei colleghi delle scuole della nostra regione, può formularlo con cognizione di causa.

Un ringraziamento particolare – come si scrive sempre all'inizio di ogni romanzo a grande diffusione – va a quanti hanno reso possibile questo esito; ai tecnici dell'Istituto, prima di tutto, per l'impegno che hanno profuso in queste iniziative; ma anche a quanti altri, in Comune o in Regione o nelle scuole, hanno contribuito, talvolta in maniera determinante, alla realizzazione dei vari, veramente molteplici, aspetti del nostro impegno europeo. ■

Nove buone ragioni per una Pedagogia della narrazione

di Mauro Cervellati
IRRE Emilia Romagna

Noi possiamo essere conosciuti solo nell' indefinibile delle nostre storie uniche, all'interno del contesto degli eventi di ogni giorno.

(Vivian Gussin Paley, 1990)

Di sicuro la maggior parte della nostra vita la passiamo in un mondo fatto di storie. Un mondo costruito secondo regole e statuti della narrativa.

Dunque la frequentazione di storie da parte nostra è talmente abituale da renderci la cosa quasi scontata. "Viviamo in un mare di storie, e come il pesce che (secondo il proverbio) sarà l'ultimo a scoprire l'acqua, noi abbiamo le nostre difficoltà a capire come si fa a nuotare nelle storie." (J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1996, p. 162).

Bruner sostiene che noi umani costruiamo l'analisi delle nostre origini culturali e delle nostre credenze sotto forma di storia. E così "anche la nostra esperienza immediata, quello che ci è successo ieri o l'altro ieri, la esprimiamo sotto forma di racconto. Cosa ancora più significativa, rappresentiamo la nostra vita (a noi stessi e agli altri) sotto forma di narrazione. Non è sorprendente che gli psicoanalisti oggi riconoscano che la personalità implica una narrazione.

Ricorderete che quando Peter Pan chiede a Wendy di tornare con lui al paese che non c'è, per convincerla le spiega che dovrebbe insegnare ai Bambini Smarriti a raccontare storie. Se le sapessero raccontare potrebbero crescere." (*op. cit.* pag. 53)

Nella convinzione che il mondo della scuola possa ritrovare se stes-

so rintracciando il senso della propria esistenza e della propria essenza attraverso il cammino dell'interrogazione, penso che la scelta della narrazione possa fornire un forte contributo per la comprensione e l'esplicitazione delle significanze.

L'analisi che segue vuole segnalare alcuni motivi importanti per i quali vale la pena di intraprendere la strada del racconto.

1.

La narrazione è importante tanto per la coesione di una cultura che per la costruzione dell'identità personale e professionale. Noi viviamo vite caratterizzate da una storia. Uomini e donne cominciano a percepire, immaginare e fare scelte in relazione alle loro strutture narrative. La storia è il paesaggio all'interno del quale noi viviamo come persone, insegnanti e ricercatori. Noi tutti possiamo essere considerati come una costruzione di senso in una lunga, articolata e sfaccettata storia narrabile.

Le storie sono costruite a partire dall'esperienza, dai repertori e dai modi di interpretare la nostra realtà, nonché dalle aspettative che ci vengono fornite dalla nostra cultura. Nel creare le storie noi generiamo ordine nella corrente di esperienza e attribuiamo significato agli avvenimenti.

La storia è un elemento centrale della ricerca di senso. Raccontarla può permettere di comprendere meglio i risvolti del processo formativo e gli elementi forti e deboli del contesto sociale, organizzativo, relazionale della storia.

In genere una storia si articola in una sequenza di eventi che ha tre elementi base:

- una situazione di conflittuale, problematica, di crisi, di mancanza;
- un protagonista che s'impegna

nella situazione per un obiettivo;

- una sequenza con una trama durante la quale l'impiccio viene risolto, in un qualche modo.

Anche la narrazione di un evento scolastico sottostà a questi punti. All'inizio c'è un problema che di solito riguarda l'apprendimento. Un vuoto difficile da colmare. Una competenza da sviluppare. Un processo euristico da attivare. Poi un docente, un gruppo di insegnanti, un gruppo partecipato e aperto ai bambini prende in mano la questione, definendone ipoteticamente il percorso per avviare l'avventura culturale verso una o più ipotesi di soluzione.

L'insegnante - autore di storie seleziona i passaggi che ritiene siano i più significativi, gli incidenti, gli snodi generativi, i dettagli di senso, cercando coerenza e connessione tra gli avvenimenti. Mettendo in collegamento il micro di una storia, il senso ad esempio di una piccola storia quotidiana, con il macro che sta nel rintracciare i significati veri e profondi presenti nella prospettiva filosofica e pedagogica. In tal modo si ricerca e si costruisce la storia dando consistenza agli eventi, ai personaggi, organizzati in una sequenza temporale che implica significanza. Quali gli eventi cruciali? Quando il tempo è parso rivelarsi umanamente rilevante?

E così le storie diventano un modo di fare ricerca perché sanno catturare la complessità, la specificità e la connessione dei fenomeni. Reindirizzando le "insignificanze" del tradizionale approccio positivista secondo il quale l'insegnamento era scomposto in indicatori di efficacia.

Ciò che era una volta al centro della professione è ora alla periferia.

La storia rappresenta un modo per

conoscere e per pensare. Ciò la rende molto adatta per spiegare gli eventi scolastici.

2.

La narrazione è un modo di pensare. Un modo per organizzare la struttura delle nostre conoscenze. Componendole, ordinandole in una sequenza. Una sequenza che dà significato, che obbliga ad interrogarsi sulla ragione d'essere, che giustifica o meno la nuova inaspettata conoscenza.

Nel tentativo di comprendere, noi raccontiamo e ci raccontiamo gli eventi oggetto di studio e così cerchiamo di evidenziare ciò che si sposa con le nostre conoscenze pregresse, il nostro mondo culturale e ciò che invece stride, esce dal canonico, dal prevedibile, è ambiguo. E dunque abbisogna di spiegazioni e di analisi dei significati. I processi scientifici sono narrativi, perché partono da ipotesi che poi saranno verificate. Nel corso di un itinerario scientifico si gioca con le idee espresse a partire dai diversi punti di vista, e ci si sforza per formalizzarle nel modo migliore, in termini generativi. Cioè come idee capaci di generare altre idee. E altre domande, altri problemi, altri dilemmi. Insegnanti che progettano insieme, raccontano storie diverse o versioni differenti della stessa storia: essi si pongono da un lato in situazione di negoziazione culturale pur con l'ovvia preoccupazione di conservare la loro identità individuale.

Quando cerchiamo di comprendere un evento in termini scientifici, noi lo trasferiamo su un piano narrativo. Ce lo raccontiamo, cercando di interpretare narrativamente pur senza distinguere nettamente tra formulazione del pensiero e testo. Ciascuno produce l'altro. L'idea produce la narrazione. La narrazione produce l'idea. Penso ad una narrazione che può anche prescindere dalla parola per prendere anche la forma da un altro linguaggio.

3.

La storia cattura in modo speciale le sfumature e la ricchezza dei significati nelle relazioni umane. Esattamente come accade nei romanzi e nelle commedie.

Questa ricchezza non può essere espressa da astrazioni, ma può essere solo evocata da una storia. Da questa prospettiva una storia è un modo per spiegare le caratteristiche di una molteplicità intrinseca di significati.

Le storie forniscono molte più informazioni di quanto raccontino. Esse accolgono permettono di non disperdere le sfumature degli avvenimenti e le ambiguità delle azioni.

4.

La storia permette una conoscenza che emerge dall'azione. Il racconto riguarda la spiegazione delle azioni nel loro contesto. Poiché l'azione in situazione è soggetta a molteplicità di influenze e spesso complessa.

La storia con la sua molteplicità di significati è una forma adeguata per esprimere la conoscenza che nasce dall'azione.

Raccontare eventi di scuola significa osservare azioni praticate da persone, azioni messe in gioco da insegnanti e bambini che in parte sono intenzionali e in parte no. La conoscenza attraverso la narrazione costituisce un accesso speciale per comprendere le intenzioni implicite.

5.

Nel racconto il narratore assume un atteggiamento più consapevole verso le caratteristiche dei personaggi della storia. Egli fornisce la cornice della storia. Si possono capire o intuire le motivazioni di un insegnante - narratore dietro l'enfasi che pone nel raccontare la sua storia. Quando raccontiamo una storia noi decidiamo che cosa dire e che cosa lasciare fuori. Decidiamo la struttura dei significati. Una storia è una teoria su qualcosa. Ciò che raccontiamo e come noi lo raccon-

tiamo è una rivelazione di ciò in cui noi crediamo.

Le storie sono prodotti di un processo interpretativo fondamentale che è formato dalla morale dell'autore. Allora nasce la domanda sulla pretesa obiettività in questo campo. Dovremmo di fatto esercitarci a resistere all'impulso di elevare l'interpretazione particolare allo stato di dottrina. Occorre consapevolezza sui limiti del particolarismo del caso. È impensabile una storia monointerpretabile. Ogni racconto sostiene sempre svariate letture interpretative.

Se ogni singolo narratore ha un suo specifico punto di vista, ogni singolo lettore-interprete ha il sacrosanto diritto di metterlo in discussione.

Dobbiamo stare in guardia dall'idea di generalizzare linee orientative sull'efficacia dell'insegnamento a partire da un singolo caso. Ciò non preclude la possibilità di un attento e cauto lavoro di circoscrizione di schemi con il rispetto di certe avvertenze. Ne escono non leggi universali alle quali conformarsi per essere efficaci, ma proposizioni esplicative e ipotetiche con le quali possiamo cercare un senso ai dilemmi e alle problematiche dell'insegnamento.

Tali proposizioni non possono mai distoglierci dalle particolarità della pratica che avviene in aula e spesso hanno bisogno di essere accompagnate da storie per chiarire i loro significati ed applicazioni.

6.

Abbiamo molto da imparare sullo spazio interpretativo all'interno delle storie.

L'analisi della storia è importante come cornice per ri-orientare le nostre pratiche analitiche convenzionali. Noi dobbiamo continuare a lavorare nella direzione delle storie lottando contro quelle procedure che ignorano le persone, i contesti, le contraddizioni, la complessità, gli errori. La narrazione ci

riconsegna l'autenticità della nostra ricerca d'identità. Le storie hanno il potere di dirigere e cambiare le nostre vite. Perché ciascuno possa trovare un posto nella propria cultura.

7.

Le storie possono essere interpretate in modi diversi. A seconda dei vari linguaggi (verbali, musicali, artistici, corporei, ecc). E possono essere lette spaziando tra i diversi generi non solo letterari. Se la parola si appoggia ad una pluralità di generi che va dalla commedia alla tragedia, dalla biografia all'autobiografia, anche l'arte o la corporeità offrono svariate categorie espressive che si traducono in modi culturalmente specializzati di concepire e di comunicare la condizione umana e i problemi vitali.

8.

In una narrazione vi sono spinte, motivazioni, intenzioni che sorgono da desideri, valori, idee, teorie. Non vi sono cause. Nel racconto io ricerco le ragioni, i motivi che hanno spinto verso..., ricerco le intenzioni di chi ha avviato quell'evento, non le cause.

9.

Non è solo il racconto dello straordinario ad essere significativo. Spesso avvenimenti consueti, routinari, prevedibili, nascondono aspetti di grande interesse di cui nessuno s'era mai reso conto finché una narrazione ci ha fatto vedere con occhi nuovi elementi particolari, comportamenti insospettati, soluzioni inusuali che prima si davano per scontati. A volte si vive in una dimensione autocostituita alla quale ci si è affezionati e che non si vuole o non si riesce a decostruire. Le disarmonie dei protagonisti, dell'ambiente, i travagli sottesi alle interazioni vengono a galla come situazione di crisi che si fanno motore della narrazione e motore della riflessione. ■

Il *Life learning center* di Bologna

Una felice iniziativa privata, in collaborazione con l'Università e l'ex Provveditorato agli Studi, ha dato vita a Bologna a un efficiente centro di formazione permanente sulle scienze della vita.

di Marino Golinelli
Fondazione M. Golinelli

Ore 9, lezione di biotecnologie. Una classe di adolescenti, sotto la guida sicura di personale specializzato, esegue una serie di esperimenti in un laboratorio dotato di strumentazioni d'avanguardia. Poco più tardi i ragazzi discutono con il loro insegnante di scienze i risultati ottenuti, magari rielaborandoli al computer nell'annessa aula di informatica.

Oxford, Regno Unito? Cambridge, Massachusetts? No: Bologna, Italia.

Da ormai un anno scenari come questi sono ordinaria amministrazione al *Life Learning Center*, il Centro di Formazione e Ricerca sulle Scienze della Vita istituito su iniziativa della Fondazione Marino Golinelli in collaborazione con l'Università e il Provveditorato agli Studi di Bologna.

Si tratta della prima - e per il momento dell'unica - esperienza italiana di formazione scientifica permanente rivolta agli studenti di scuola media superiore per avvicinarli in maniera concreta e immediata alle scienze della vita. Al *Life Learning Center* genetica, biologia molecolare, biochimica, microbiologia e virologia si imparano *hands-on*, secondo una felice espressione inglese: dal vivo, toccando con mano, cimentandosi con provette, vetrini e microscopi. Ecco, per esempio, che i ragazzi simulano un'indagine di polizia

in cui debbono identificare un criminale partendo da un minuscolo reperto organico, come un capello o un frammento di unghia. Oppure inseriscono il gene di una medusa tropicale in un batterio, rendendolo luminescente. Sono solo due esempi di una vasta gamma di esperimenti condotti in assoluta sicurezza, assistiti da docenti e tecnici formati appositamente per condurre queste lezioni alquanto fuori dal comune.

Il riferimento al mondo anglosassone non è casuale: il LLC si ispira infatti ad un prestigioso modello americano, il *DNA Learning Center* del Cold Spring Harbor Laboratory, nello Stato di New York, istituito nel 1995 dal premio Nobel per la Medicina James Watson, che insieme a Francis Crick e Maurice Wilkins scoprì la struttura molecolare dell'acido desossiribonucleico. La versione italiana di Cold Spring Harbor sorge nella prima periferia bolognese, all'interno dell'ex Fornace Galotti, vecchia fabbrica di laterizi che un suggestivo recupero architettonico ha trasformato in un vero e proprio polo tecnologico dove, all'insegna dei circoli virtuosi, oltre al *Life Learning Center* sono ospitati anche il Museo del Patrimonio Industriale e i laboratori del corso di laurea in Biotecnologie dell'Università di Bologna.

Ed è al professor Lanfranco

Masotti, presidente di quello stesso corso di laurea, che è stata affidata la direzione del *Life Learning Center*. Al suo fianco lavorano un biologo coordinatore degli esperimenti di laboratorio, un docente di biologia e un docente di informatica distaccati dal Provveditorato agli Studi di Bologna, giovani laureati e laureandi in materie scientifiche (biochimica, biotecnologie, biologia) che supportano durante gli esperimenti - nella misura di 1 docente per ogni 6 studenti.

Le strutture, modernissime, comprendono un'aula didattica, un laboratorio informatico e biologico, uffici e biblioteca. Il tutto tarato per accogliere fino a 1800 studenti l'anno, a frequenza gratuita, oltre naturalmente ai loro insegnanti, per i quali il Centro organizza appositi corsi di formazione e aggiornamento.

I risultati, superfluo dirlo, non si sono fatti attendere. Nell'anno scolastico 2000-2001 quarantasette classi provenienti da Bologna e provincia, ma anche da altre regioni d'Italia, hanno frequentato il LLC alternandosi in *stage* di durata variabile fra i due e i quattro giorni, e trenta docenti hanno partecipato ai corsi propedeutici ad essi indirizzati. Per l'anno scolastico in corso le prenotazioni sono già fioccate da una sessantina di istituti, mentre nel settembre scorso i docenti che hanno seguito la formazione sono stati settantasei. In futuro il LLC prevede di estendere la sua attività anche alla formazione universitaria e post-universitaria, con l'obiettivo di creare un rapporto sempre più stretto fra istruzione e mondo del lavoro.

Ma il raggio d'azione del *Life Learning Center* non si ferma qui. Esso opera infatti in stretto collegamento con un altro ramo della Fondazione Marino Golinelli: l'Osservatorio - Laboratorio

Scienze della Vita e Nuovo Umanesimo, in cui studiosi e uomini di pensiero di levatura internazionale, quali Luca Cavalli Sforza (che ne è il presidente), Tristram Engelhardt, Umberto Galimberti e una decina di alte personalità si interrogano e si confrontano sulle implicazioni etiche, filosofiche e giuridiche della ricerca biotecnologica, sforzandosi di trovare un linguaggio condiviso, che possa poi essere messo a disposizione delle nuove leve di futuri ricercatori. Un primo frutto delle loro riflessioni è raccolto nel volume *Le scienze della vita e il nuovo umanesimo: il linguaggio l'informazione e la responsabilità*.

Una sinergia preziosa, ora più che mai, quando non passa giorno senza che le pagine dei giornali ospitino - spesso con un forte grado di semplificazione e approssimazione - notizie legate ai nuovi sviluppi scientifici, che si susseguono a un ritmo ormai incalzante e la cui interpretazione richiede conoscenze solide e rigorose, gravemente carenti nella stragrande maggioranza della popolazione. Lo dimostra, fra gli altri, uno studio condotto fra il 2000 e il 2001 da vari istituti italiani di ricerca¹, che ha evidenziato come i due terzi delle persone intervistate lamentassero un'ignoranza pressoché totale in fatto di biotecnologie, manifestando nel contempo il desiderio di saperne di più, svincolandosi dai fantasmi solitamente proposti a livello mediatico con pure frasi ad effetto ("il cibo di Frankenstein", "il bambino in provetta", etc.).

Un analfabetismo scientifico contro il quale la Fondazione Marino Golinelli, fedele alla vocazione divulgativa che la contraddistingue fin dal 1988, si sta impegnando su più piani, avvalendosi naturalmente anche del mezzo informatico. Infatti, oltre al *Life*

Learning Center, presente su Internet per tutte le scuole italiane (<http://www.lifelearningcenter.org> e-mail: lifelearningcenter@virgilio.it), e al sito dell'Osservatorio - Laboratorio Scienze della Vita e Nuovo Umanesimo, che propone una rassegna stampa di attualità scientifica e il commento di un esperto a una notizia settimanale particolarmente significativa (<http://www.golinellifondazione.org>, seguire il percorso "Osservatorio" e poi "I temi della settimana"), è prossimo l'esordio di una nuova iniziativa, appositamente studiata per la formazione primaria: Tica & Bio, un coloratissimo portale di scienze della vita tutto dedicato ai bambini, con tanto di fiabe, giochi e giornalino *on line*. ■

Nota

¹ Forum per la Ricerca Biomedica - Censis, Poster, People SWG, Accademia delle Scienze - Serono Pharma, Staibene.it - Istituto di Medicina Sperimentale del CNR. Lo studio si è basato su singoli campioni di oltre 1000 intervistati, per un totale di 5000 persone.

Insedimento Consiglio di Amministrazione

In data 25 marzo 2002 si è insediato il Consiglio di Amministrazione dell'IRRE Emilia Romagna del quale fanno parte:

dott.ssa Maria Teresa Casadei
prof. Fiorenzo Facchini
prof. Franco Frabboni
prof. Paolo Guidicini
prof. Gian Carlo Sacchi.

Il Consiglio ha eletto Presidente il prof. Franco Frabboni.

La Redazione di *Innovazione educativa* porge ai nuovi eletti i migliori auguri di buon lavoro.

Educazione tecnica: quale ruolo nella scuola del futuro?

di Giuliano Cerè
Insegnante

La grande riforma degli anni Sessanta ha profondamente caratterizzato e rinnovato la scuola media italiana, consentendo il progressivo innalzamento del livello di istruzione e contribuendo a costruire una scuola "unica ma divisa", nella quale i percorsi formativi sono veri "progetti di vita".

L'educazione tecnica, che – come altre discipline – si ispira alla crescita globale della persona, continua a svolgere un ruolo centrale.

In questo periodo transitorio, tra la sospensione delle legge sul riordino dei cicli e diverse nuove ipotesi di organizzazione strutturale, sono stati prodotti saggi e recensioni di autori appartenenti a diverse correnti pedagogiche e di pensiero.

Il prof. Guasti, presidente dell'INDIRE (l'ex BDP), in un recente seminario promosso dall'IRRE Emilia Romagna sul tema del curricolo ha evidenziato l'importanza della centralità e dell'autonomia dell'aspetto pedagogico della scuola rispetto alla centralità di un pensiero riformatore fondante su principi di carattere politico. Concretamente si dovrebbe supporre che lo spirito che anima un cambiamento sia rivolto soprattutto a ciò che è ritenuto meglio per la crescita culturale globale della persona e per un efficace ed efficiente servizio fornito dalla struttura scolastica.

Al momento attuale le varie ipotesi sembrerebbero presentare un denominatore comune che sottolinea una nuova dimensione di "lavoro", di una crescita culturale e formativa che passa attraverso la

riscoperta del laboratorio e della manualità...

Come docente di area tecnologica nella scuola media e come elemento di identità con il gruppo disciplinare delle "educazioni" mi sono ricordato di un vecchio modello di scuola, di cui sentivo parlare dagli amici più grandicelli quando ero fanciullo e su cui mi sono documentato nella "costruzione della mia anamnesi professionale".

Leggo sulla rivista *Scuola e didattica* del mese di Ottobre 2001 un interessante articolo del professor Corradini che esprime, a quanto ho compreso, la posizione di un'associazione in merito ad una ipotesi riformatrice.

Corradini scrive: "... Il curricolo della scuola di base dovrebbe presentare, nei due bienni finali, una più forte dimensione orientativa, margini di personalizzazione maggiori, rispetto all'esistente, anche per mezzo di scelte opzionali, ed una prima apertura al lavoro nella forma dei laboratori."

Ancora: "La necessaria apertura della scuola obbligatoria al mondo del lavoro, attraverso esperienze orientative, dovrà trovare un riscontro integrato nella riforma dell'istruzione professionale... né sottovalutare che l'autentica formazione al lavoro è inseparabile dalla formazione della persona ..."

Poco oltre conclude: "l'inserimento di attività di laboratorio fra le opzioni della scuola di base, ... dovrebbero costituire i mezzi per un arricchimento pedagogico - didattico dei curricoli formativi."

Per molti operatori della scuola non penso risulti difficile ipotizzare il progressivo inserimento all'approccio disciplinare già a partire dall'ultimo anno della scuola di base, ma - pensando anche all'esperienza diretta raccolta come genitore - stento a credere

che nella fase tra la fanciullezza e la pre-adolescenza sia già possibile avere "idee chiare ed autonome" sulle future scelte di vita.

Mi chiedo se sia possibile e pedagogicamente auspicabile che un fanciullo, in questa fase dell'evoluzione del pensiero cognitivo, pur con tutti i bombardamenti telematici che subisce, sia autonomamente capace di effettuare delle scelte soprattutto se esse sono orientate al mondo professionale e quindi, come dice testualmente l'autore, *alla pratica di attività laboratoriali* (a scelta anche queste?).

Ho la sensazione che con questa ipotesi si voglia ripristinare la vecchia biforcazione tra scuola di avviamento e scuola media. Con quale scopo?

Nel 1923 l'allora ministro Gentile non si preoccupava certamente del grado di alfabetizzazione e di istruzione, ma la sua riforma aveva sostanzialmente due grandi obiettivi:

- addestramento alla subordinazione degli allievi;
- diminuzione dell'offerta di lavoro intellettuale.

Per tale ragione fu di fatto soppresso il ramo tecnico, sostituito da una scuola senza sbocco denominata "complementare" che, come disse testualmente Gentile: "... deve essere uno dei gangli fondamentali dell'istruzione pubblica italiana". In pratica si cercò quindi di dirottare degli allievi (il maggior numero possibile; n.b.: nei piccoli centri spesso c'era solo questo indirizzo!) in una struttura chiusa per curarne la socializzazione e convincere altresì le famiglie e la società in genere che scuola e promozione sociale erano due cose assolutamente diverse (pensiero retorico in un momento storico in cui la scuola era di fatto elitaria).

La rivolta ovvia di molti elementi dello stato sociale (i genitori sono

terribili difensori degli interessi dei propri figli) fece naufragare il ganglio forte e la scuola complementare si trasformò in una scuola di avviamento.

Nel 1939 "La carta della scuola" dell'allora ministro Bottai proponeva una scuola che dopo le elementari si divideva in media, artigiana (entrambe di 3 anni) e la scuola professionale di 3 anni più eventuali 2 di scuola tecnica; lo scopo fondamentale era quello di introdurre il lavoro produttivo nella scuola, a motivo della sua funzione *formativa* ...

Nel 1960, pochi anni prima della riforma che più o meno stiamo ancora vivendo, il Ministro Medici propose una scuola unitaria con tre opzioni:

- il latino, che dava accesso ai licei e agli istituti magistrali;
- le osservazioni scientifiche e le applicazioni tecniche che davano accesso agli istituti tecnici;
- le esercitazioni artistiche che davano accesso a scuole ed istituti a istruzione artistica.

Il nodo critico, in queste considerazioni, riguarda sempre la necessità di effettuare una scelta a mio avviso troppo precoce e sostanzialmente rigida che ha favorito, anche in anni di boom economico, un forte grado di dispersione scolastica; esso era reso ancora più evidente da una certa difficoltà della istituzione a svincolarsi da una burocrazia formale e a riproporsi con efficaci ed efficienti percorsi di orientamento e riorientamento.

Il 31/12/1962 con la legge n.1859 si istituiva la scuola media unificata; la situazione più evidente fu l'eliminazione della *facoltatività* e quindi la valorizzazione di quelle discipline che facevano riferimento ad un contesto formativo di crescita *globale* della persona, attraverso linguaggi ed approcci diversi alla realtà.

Insomma il concetto sintetico di scuola che si fondava sui tre epistemi "saper leggere, scrivere e far di conto" andava progressivamente sfaldandosi.

Le applicazioni tecniche (pomo di numerose discordie anche in virtù di un'errata inerziale continuità con il passato, di un reclutamento discutibile, della doppia cattedra, di una semplicistica e modesta attribuzione qualitativa nella formazione...) hanno vissuto momenti di grande "rivoluzione culturale"; oggi non si parla ormai più nemmeno di educazione tecnica, ma di area tecnologica in stretta relazione con le scienze, perché appare ormai chiaro che scienza e tecnologia marciano in perfetta sinergia, che anzi alcune scoperte scientifiche sono avvenute grazie a specifiche conoscenze sia di tecniche che di tecnologie ...

Sempre in riferimento all'articolo letto, si deve riflettere su un altro punto che riguarda proprio la questione del **lavoro**; in quelle scuole di avviamento i programmi relativi alla professionalità di taglio industriale ed agrario erano - già per quei tempi - obsoleti se si pensa a un'industria che si rinnovò sostanzialmente alla fine degli anni '50, ogni giorno faceva passi da gigante rispetto alle innovazioni tecnologiche. In quelle scuole si dedicava molto tempo ai *lavori donneschi*, al disegno tecnico, alle lezioni di aggiustaggio, già superati anche allora.

Se può essere significativo quanto detto per quei tempi ed ancora più oggi si riporta per intero quanto detto dall'ing. Renato Lombardi al Convegno sull'istruzione dell'obbligo organizzato dalla Confindustria nell'aprile del 1959: "Quando pensiamo ai ragazzi che si affacciano al mondo del lavoro fra i 14 ed i 16 anni, quello che l'industria chiede loro sul piano strettamente professionale è molto poco. Le nozioni professionali specifiche si possono e spesso si devono necessariamente acquisire dopo. Ci sono viceversa molte, troppe cose, che se non si acquisiscono nel periodo formativo non si acquisiscono più."

Ancora proseguiva: "Ciò che l'industria chiede alla scuola è soprattutto la formazione del carattere, lo sviluppo del senso di personalità, dello spirito di osservazione, del senso critico e della capacità di valutare l'importanza relativa degli atti e delle cose."

La grande riforma del 1962 ha avuto una linea temporale pressoché continua, secondo un piano riformatore che ha di fatto permesso un progressivo innalzamento del livello di istruzione e di costruzione, sia con "l'obbligo" scolastico sia con quello formativo, di una scuola realmente "unica ma divisa" con l'attestazione di percorsi che sono di fatto "progetti di vita".

Una scuola che attraverso attività di progettazione e di lavoro coordinato ha fornito modelli e stimolato gli alunni a comprendere la propria realtà interiore e a comprendere che il *problema* non può essere solo associato ad un lessico di tipo matematico e che questo deve essere affrontato mettendo in atto strategie che sono prima di tutto "modi di ragionare e pensare come posso risolverlo" usando espressioni usuali dei ragazzi.

Inoltre, come ulteriore riflessione all'articolo letto, verrebbe da chiedersi quali e quanti tipi di laboratori si potrebbero inserire nella riforma proposta. Il libro bianco *Insegnare ed apprendere verso la società conoscitiva* presentato alla Commissione europea su iniziativa dei Commissari E. Cresson e P. Flynn e preso in esame dal Consiglio dell'Unione il 6 maggio 1996 potrebbe stimolare la risoluzione del problema.

Il documento individua tre grandi spinte alle quali è sottoposta la società europea e quindi anche quella italiana:

- la diffusione delle tecnologie dell'informazione e le profonde trasformazioni che ne derivano nei contenuti e nell'organizzazione della produzione e del lavoro;

- la mondializzazione dell'economia;
- l'accelerazione e la diffusione delle conoscenze scientifiche e delle tecnologie che ne derivano.

Per promuovere gli orientamenti definiti d'azione e l'attuazione di azioni concrete, la Commissione ha identificato cinque obiettivi generali a cui i vari paesi, nel rispetto della propria autonomia scolastica, dovrebbero mirare per realizzare una vera scuola "al passo con il suo tempo"; in estrema sintesi si può pensare che i punti forti facciano riferimento ad aspetti sia di tipo sociale sia di tipo cognitivo e che l'ipotesi di curricolo prenda il sopravvento sull'ipotesi del concetto di disciplina in senso stretto. La visione di una scuola in cui gli allievi sono cittadini del mondo è trainante nella individuazione di alcuni nuclei fondanti: tra essi appare il messaggio forte circa la reale necessità dello sviluppo delle nuove tecnologie come veicolo globale di apprendimento e trasmissione di conoscenze. Ma allora che senso ha riattivare i vecchi laboratori di aggiustaggio quando le macchine sono ormai tutte automatiche e molte comandate anche a distanza? Specifichiamo dei percorsi di disegno tecnico quando i disegnatori

devono conoscere programmi CAD bi-tridimensionali? Facciamo falegnameria o ceramica? Oggi assistiamo ad una forte specificazione del lavoro, in cui non è raro vedere una parcellizzazione degli obiettivi e quindi una destrutturazione in unità operative specifiche in cui operano elementi aggregati per competenze che richiedono flessibilità, prontezza, spirito di osservazione, le cui conoscenze sono spesso limitate ad uno specifico "problema" e vengono molto spesso acquisite attraverso corsi specifici e mirati che oggi e forse mai la scuola può essere in grado di fornire. In questo contesto mi sembra molto stretta la relazione tra le attività laboratoriali che si propongono ed una riforma mirata delle scuole professionali, non vorrei che il passaggio divenisse ... obbligato!

A molti insegnanti di area tecnologica (troppo spesso ancora associati ad un mero operativismo di tipo manuale) verrà di ripensare alle vecchie e poco gloriose applicazioni tecniche (magari facoltative) e francamente non credo che si possa manifestare entusiasmo a revisionare un percorso che in questi anni ha prodotto idee e dato contributi nel campo della didattica e della metodologia non solo

della propria disciplina, ma anche nei percorsi in cui la trasversalità degli apprendimenti era fondamentale per acquisire specifiche competenze e contribuire ad una crescita personale globale.

Molti auspicano una scuola impostata sui laboratori se questi fossero "strumenti di approccio interculturale", trasversale, di sintesi come processo di forte relazione tra le differenti discipline oltre che momenti di vera alfabetizzazione informatica; mai e poi mai penserei a degli pseudo-laboratori aggettivati dal termine di "professionalità". ■

Bibliografia

M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1974.

G. Bertagna, *Il riordino dei cicli, una riforma ancora aperta*, in "A&D Autonomia e Dirigenza", 7-8-9, 2001.

Commissione dell'Unione Europea, (a cura di), *Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*, presentato al Consiglio il 6 maggio 1996 dai Commissari E.Cressaon, P.Flynn, M.Bangemann.

L. Corradini, *L'UCIM e il riordino dei cicli scolastici*, in "Scuola e Didattica", n. 3 ottobre, 2001.

Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni, i materiali della commissione dei saggi, "Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione", n.78, Le Monnier, Firenze, 1997

Segue da pagina 2

rivoluzionario nei confronti di quella scuola centralistica che si è diffusamente "macchiata" di tre inaccettabili I: *Inefficiente* (perché costosa, pesante, improduttiva), *Inefficace* (perché macchina del vuoto, sprecacervelli: in quanto produttrice di *dispersione intellettuale*) e *Iniqua* (perché antidemocratica: in quanto programmata su un allievo astratto, per lo più deambientalizzato e deantropologizzato).

(c) L'obiettivo culturale: la *qualità dell'istruzione*. Il terzo squarcio di cielo porta l'*azzurro*

di una scuola capace - in questa stagione di convulsa scolarizzazione di massa - di promuovere e abilitare quei dispositivi mentali *superiori* (di analisi e di sintesi, di induzione e di deduzione, di *problem solving* e di *best practices*) fondamentali per alimentare la *macchina della mente* non solo di accumuli nozionistici, ma anche di *formae mentis* capaci di sviluppare le capacità logiche, operative, euristiche e generative del pensiero.

Come dire. La *qualità dell'istruzione* fa tutt'uno con una scuola in grado di combattere una delle

più gravi patologie del nostro sistema scolastico: la *dispersione intellettuale*. Questo perché la scuola non-riformata (senescente, nozionistica, enciclopedica) trasmette da sempre "saperi" che invecchiano rapidamente. Nel senso che i suoi prodotti di conoscenza (gli *apprendimenti*) soffrono di una scarsa conservazione temporale, di una breve durata, di una fulminea "evaporazione" cognitiva: con la conseguente minaccia dell'*analfabetismo di ritorno* nelle prime stagioni post-scolastiche della vita. ■

di Michela Costantino
IRRE Lazio

La didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nel Piano Nazionale realizzato dagli IRRE

**Il Piano Nazionale Cinema, realizzato già a partire dalla fine del '99 attraverso l'azione sinergica di varie istituzioni, viene a collocarsi in un momento storico del tutto particolare, caratterizzato da riforme radicali e spiccato dinamismo normativo; in una parola da trasformazioni profonde, tanto sul versante istituzionale quanto su quello culturale.
Storia di un progetto.**

L'ipotesi di un progetto di formazione in servizio, a carattere sistematico, sulla didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo, originariamente generata dall'Università degli Studi di Roma Tre, Dipartimento della Comunicazione Letteraria e dello Spettacolo e dal G.I.L.A.S. (Gruppo per l'Insegnamento del Linguaggio Audiovisivo nella Scuola)¹, è stata proposta nel 1998 all'IRRSAE del Lazio, già attivo in questo ambito con varie iniziative di aggiornamento anche in collaborazione con le altre istituzioni formative.

Un gruppo di studio appositamente costituito dall'IRRSAE del Lazio con propri ricercatori, esperti del Dipartimento citato e del G.I.L.A.S. ha curato e definito, attraverso una complessa ed articolata elaborazione, dovuta anche alla pluralità dei punti di vista, la progettazione complessiva del Piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola². Il Ministero della Pubblica Istruzione -

Coordinamento della Formazione degli Insegnanti, a cui il Piano è stato presentato, ha creduto nel progetto e, dopo averlo proposto al sistema IRRSAE che ha aderito nella quasi totalità, lo ha finanziato a livello nazionale e regionale.

Il Piano, la cui realizzazione è stata avviata nel dicembre 1999, si colloca in un momento storico di radicali riforme, di forte dinamismo normativo, di profonde trasformazioni istituzionali e culturali.

La lettura comparativa di documenti del M.P.I., degli ultimi anni, testimonia un progressivo riconoscimento del valore culturale e formativo del cinema e della conseguente opportunità, in tale ambito, di iniziative di formazione. Nel documento del marzo 1998, *I contenuti essenziali della formazione di base*, la Commissione dei Saggi dichiara: "L'esigenza generale di favorire il dialogo e l'interazione fra tutte le componenti nelle quali si articola la cultura e di far sì che questa impostazione abbia una espressione adeguata e concreta nella pratica didattica impone di far uscire le arti sonore e visive, e tutto ciò che le integra (come il teatro e il cinema) dalla condizione marginale alla quale sono relegate nella nostra scuola" (corsivo dell'autore). Un progresso si registra nella Direttiva Ministeriale n. 180 del 19 luglio 99: "Le iniziative di formazione e aggiornamento saranno legate prioritariamente al processo di diffusione della cultura dell'autonomia, senza trascurare, comunque, altre iniziative ivi comprese quelle relative alla diffusione della cultura del linguaggio filmico" (corsivo dell'autore).

Con la Direttiva Ministeriale 16 agosto 2000, n. 202 - emanata durante la realizzazione della

prima annualità del Piano - relativamente ad obiettivi e azioni riferiti ai curricoli, si esplicita la necessità di "avvio di nuove aree di intervento specifico (linguaggi non verbali con particolare attenzione alla promozione del linguaggio cinematografico e audiovisivo), fatte salve specifiche iniziative previste da disposizioni particolari" (corsivo dell'autore). Quest'ultimo documento apre un nuovo orizzonte culturale e prospetta al linguaggio cinematografico e audiovisivo un inserimento nel curriculum.

Sembra che finalmente si stia realizzando quanto da tempo auspica Lino Micciché che in una recente lettera aperta al Ministro della Pubblica Istruzione, Tullio De Mauro, esamina le ragioni che prescrivono urgentemente l'ingresso, nella scuola, della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo; ne vogliamo ricordare almeno una: "La prima ragione è che l'alfabetizzazione a questo linguaggio, se non fatta dalla scuola pubblica, è *de facto* portata avanti dal mercato, il cui fine fisiologico non è creare consapevolezza ma consumo"³.

Per la formazione di fruitori consapevoli e critici, non di consumatori passivi, è stato progettato il Piano per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola: espressione forse lunga per un titolo, anche distante dalla "leggerezza"; i soggetti promotori ne sono consapevoli, ma hanno voluto fin dal titolo esplicitare le finalità del progetto: il Piano, nato dall'esigenza di sollecitare l'attenzione dell'istituzione scolastica verso una forma espressiva e comunicativa che rappresenta il prodotto culturale più originale e caratterizzante del XX

secolo, ha lo scopo di promuovere l'apprendimento e l'insegnamento del linguaggio cinematografico e audiovisivo, superando la quasi esclusiva utilizzazione dei prodotti cinematografici e audiovisivi come sussidio didattico, e di coinvolgere in una linea di continuità tutti i livelli di scolarità, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore. Si propone quale obiettivo formativo autonomia e consapevolezza nella gestione del rapporto con la sfera dell'informazione e della comunicazione audiovisiva e intende contribuire ad elevare il livello del gusto estetico delle nuove generazioni, coltivandone le potenzialità immaginative, espressive e creative.

Il progetto, con possibilità di sviluppo pluriennale, è articolato in fasi a carattere nazionale, riservate alla formazione dei formatori, al confronto e al coordinamento degli IRRE, al monitoraggio e alla valutazione delle attività, e in fasi a carattere regionale che prevedono l'attivazione di un sistema integrato di formazione e sperimentazione in un campione nazionale di scuole di ogni ordine e grado, mediamente 24 scuole per regione.

La prima annualità, in quattro fasi, si è conclusa. Nel *Seminario di avvio del Piano - prima fase nazionale*, dicembre 1999 - gli IRRE si sono confrontati per definire le linee operative del percorso, per concordare i criteri di individuazione delle scuole e dei docenti da coinvolgere nella formazione e sperimentazione e per delineare il profilo professionale dei formatori. Al *Convegno Nazionale di Formazione* sulle metodologie di insegnamento/apprendimento del linguaggio cinematografico e audiovisivo - *seconda fase nazionale*, febbraio 2000 - gli IRRE hanno partecipato ciascuno con la propria équipe didattico-scientifica composta di esperti di didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo, formatori e ricercatori IRRE. Si è promossa una riflessio-

ne critica e costruttiva sui modelli di aggiornamento e formazione praticati nei diversi territori, per operare una ricognizione di buone pratiche, per conoscere, interpretare e capitalizzare le esperienze migliori.

I referenti IRRE del *Piano*, oltre a condividere l'opportunità di tracciare linee comuni di intervento per la fase di formazione e di sperimentazione, pur nel rispetto delle diverse realtà regionali e del patrimonio di esperienze già realizzate localmente, hanno concordato sulla necessità di costituire, presso ogni IRRE, un nucleo regionale di progetto e di coordinamento della fase regionale.

Tra le prime due fasi nazionali è stata promossa una indagine conoscitiva, qualitativa e quantitativa, in un ampio campione nazionale di scuole di ogni ordine e grado - non coincidente con quello individuato per la formazione - per rilevare le attività realizzate nell'ambito dell'educazione alla cultura e al linguaggio del cinema e dell'audiovisivo.

Formazione in servizio e sperimentazione

Con la *terza fase a carattere regionale* è stato attivato - in più regioni, fin dalla seconda metà dello scorso anno scolastico - il sistema di formazione in servizio rivolto a insegnanti di tutte le aree disciplinari delle scuole di ogni ordine e grado, integrato da laboratori di sperimentazione didattica in classe.

Sono state individuate scuole che, in base ai propri bisogni formativi, intendono inserire nel Piano dell'Offerta Formativa progetti relativi al linguaggio cinematografico e audiovisivo, proseguire il percorso anche nei prossimi anni, lavorare in rete e divenire, al termine del percorso, punto di riferimento territoriale per iniziative, in altre scuole, sulla didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo.

Ciascuna scuola è stata invitata ad indicare una *classe* o un *gruppo-classe iniziale* in cui realizzare la sperimentazione e, all'interno del Consiglio della classe scelta, *due docenti* (referenti) di *aree disciplinari diverse* disponibili a garantire la continuità di impegno sulla classe. In più realtà è già stato coinvolto il Consiglio della classe scelta per rivisitare il *curricolo scolastico* inserendo, secondo una *dimensione trasversale*, l'alfabetizzazione culturale sul linguaggio del cinema e degli audiovisivi. Sono state scelte mediamente per regione 24 scuole; diversi IRRSAE, a fronte di un consistente numero di richieste di partecipazione, hanno coinvolto più scuole, integrando i finanziamenti del M.P.I. con propri fondi.

Il sistema di formazione in servizio e sperimentazione, che intende consentire l'acquisizione di competenze di base relative alla conoscenza e all'analisi del linguaggio cinematografico e audiovisivo, prevede mediamente, *per ciascuna annualità*, un totale di 72 ore - 60 ore di formazione in servizio dei docenti integrate da 12 ore di laboratori di sperimentazione didattica in classe - ripartite in:

- **corso unitario**, di fondazione teorica, comune ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado, in otto incontri, per complessive 24 ore, sui seguenti nuclei tematici: il precinema e la riproduzione del movimento; l'inquadratura, la realtà, il movimento; l'inquadratura, lo spazio, il tempo; l'inquadratura e il cinema muto; l'integrazione suono / immagine; l'inquadratura, il montaggio, la narrazione; l'autore e lo spettatore: la costruzione del punto di vista; l'interpretazione del film come testo;
- **quattro moduli operativi**, per docenti divisi in gruppi corrispondenti a diversi segmenti di insegnamento, che richiedono approcci, metodologie e verifiche differenziati. Il *primo modu-*

lo interessa il primo ciclo di scuola elementare con aggancio e possibilità di sperimentazione nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia; il *secondo modulo* riguarda il secondo ciclo della scuola elementare, il *terzo modulo* la scuola media e il *quarto* la scuola secondaria superiore.

Ogni modulo, articolato in tre blocchi di quattro unità, prevede dodici unità per complessive 36 ore. La scansione in moduli è suggerita, oltre che dalla opportunità di differenziare le metodologie in rapporto alle diverse fasce di apprendimento, anche dall'esigenza di creare una continuità didattica-culturale fra i vari livelli scolastici;

- **laboratori di sperimentazione didattica**, in orario curricolare - 6 laboratori per ciascuna classe, per un totale di 12 ore - in cui i *due docenti di aree disciplinari diverse* impegnati nella formazione e il formatore sperimentano con gli alunni il percorso progettato nei moduli.

Il corso unitario, i moduli operativi e i laboratori con le classi non si susseguono l'uno dopo l'altro ma si intersecano in un percorso integrato e interagiscono con progressione dinamica: *formazione e sperimentazione si intrecciano e si integrano.*

Dopo i primi quattro incontri del corso unitario, i docenti si dividono in gruppi per partecipare ad un blocco di quattro unità del modulo corrispondente al proprio segmento scolastico, in cui *si sviluppano operativamente i nuclei tematici del corso unitario, si progettano e si realizzano i laboratori didattici, si verifica il lavoro svolto.* I docenti tornano tutti insieme al quinto incontro del corso unitario per dividersi nuovamente e partecipare al secondo blocco dei moduli, con altri laboratori. E con tale andamento seguono il sesto incontro del corso unitario e l'ultimo blocco dei moduli con laboratori.

Tutti i docenti si riuniscono infine nel settimo ed ottavo incontro del corso unitario, che apre e completa il percorso.

Alcuni IRRE tuttavia non hanno potuto realizzare questa complessa architettura. In alcune regioni di grande estensione, con province sparse e in talune realtà anche con disagiata viabilità interna si sono rilevati infatti problemi di natura organizzativa nell'attuare gli incontri del corso unitario e dei moduli operativi, secondo il modello dinamico prospettato dal *Piano*. Sono state comunque individuate altre soluzioni più o meno analoghe.

L'intero sistema di formazione - sperimentazione è accompagnato da un programma di monitoraggio per verificare il raggiungimento delle finalità generali e degli obiettivi didattici previsti. Per il coordinamento del monitoraggio del *Piano* è stato costituito un Gruppo tecnico-scientifico nazionale⁴.

Alla valutazione complessiva dell'attività svolta, alla verifica delle ipotesi metodologiche utilizzate e agli esiti del primo monitoraggio è stato dedicato l'incontro conclusivo della prima annualità del *Piano - quarta fase* a carattere nazionale - che si è tenuto nel settembre 2001, in contiguità con l'avvio della seconda annualità.

Accanto alle fasi nazionali previste originariamente dal progetto, si sono resi necessari altri incontri (giugno e novembre 2000, aprile 2001), con i soli referenti IRRE, per il coordinamento, l'analisi, la verifica *in itinere* del percorso svolto e l'indicazione di linee-guida utili per la seconda annualità. In tali momenti si è messo in rilievo come il *percorso integrato di formazione e sperimentazione*, soprattutto nei *moduli operativi* e nei *laboratori di sperimentazione didattica nelle classi*, si sia arricchito di *ricerca metodologica*, alla quale hanno dato un significativo contributo i soggetti coinvolti.

Gli attuali esiti complessivamente positivi del *Piano* sono stati raggiunti con l'impegno costruttivo di tutti coloro che, nonostante l'intensa attività scolastica, accademica e degli IRRE, divenuta sempre più pesante in questa fase di radicali riforme istituzionali e culturali, si sono dedicati con passione e coerenza alla realizzazione e all'arricchimento del progetto. ■

1 Il G.I.L.A.S. è costituito da varie associazioni:

- A.N.A.C. (Associazione Nazionale Autori Cinematografici ed audiovisivi);
- CENSIS (Centro studi e investimenti sociali);
- CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti);
- Associazione Centro Internazionale **Cinemavvenire**;
- CUC (Consulta Universitaria Cinema);
- Associazione Culturale **Ombre Elettriche**;
- Associazione Culturale **Luci della città**;

è integrato per il *Piano* dall'AILC (Associazione Insegnanti Linguaggio Cinematografico).

2 Nel testo verrà indicato soltanto con il nome *Piano*

3 Cfr. *Insegnare il cinema*, inserto di "Scuola Nazionale Cinema Notizie", maggio-settembre 2000, p.1

4 Il Gruppo tecnico scientifico nazionale, presieduto dal Dir. Gen. M.P.I. Mario G. Dutto, è costituito dai seguenti componenti: S. Salacone, vicepresidente del Gruppo (Presidente IRRE Lazio), M. Costantino (coordinatore *Piano* IRRE Lazio), M. Filipponi (Pres. IRRE Marche), I. Gatti (M.P.I.), A. Guarino (G.I.L.A.S.), C. Lizzani (ANAC - regista), A. Medici (G.I.L.A.S.), L. Miccichè (Università Roma Tre), G. Montesanto (G.I.L.A.S.), L. Ruggiu (Pres. IRRE Veneto), A. Vitale (Pres. IRRE Calabria).

Educazione e *media*: elementi strategici

di Nerino Arcangeli
IRRE Emilia Romagna

**L'autonomia scolastica, mentre richiama valori ed opere scelte, incrocia le rappresentazioni simboliche dei media e le pratiche sociali da essi prodotte.
Modalità di approccio scolastico ai media.**

Nel precedente primo contributo "Educazione e media: elementi pedagogici" ci si era soffermati a riflettere sul bisogno che educazione e media hanno di incontrarsi, di interagire e di integrarsi, al fine di promuovere la persona, il cittadino, la democrazia. Si era poi concluso, sottolineando le finalità e gli obiettivi della scuola in ordine ai media. In questo secondo contributo si intende orientare la riflessione verso alcuni "elementi strategici", cui è opportuno porre attenzione, al fine di rendere sempre più efficace l'incontro tra educazione e media nell'ambito scolastico. Il tema, come preannunciato a conclusione del primo contributo, viene introdotto dalla seguente frase di Pier Cesare Rivoltella ¹

Autonomia scolastica, valori, rappresentazioni simboliche e pratiche sociali

"I compiti della educazione vengono definiti a partire dalla consapevolezza che i valori non si possono indicare a priori, ma vanno negoziati proprio sul terreno costituito dalle rappresentazioni simboliche dei media e dalle pratiche sociali che essi producono. Ne deriva un atteggiamento non moralistico che spesso - soprattutto dai pedagogisti - viene scambiato per relativismo, pensiero debole, rinuncia a prospettive forti."
(Pier Cesare Rivoltella)

Molteplici interrogativi vengono suscitati dalla frase di apertura di Pier Cesare Rivoltella, in quanto in

essa si ipotizza che i compiti della educazione debbano essere definiti partendo dalla negoziazione concreta e quotidiana dei valori con le rappresentazioni simboliche promosse dai media e dalle pratiche sociali che essi tendono a produrre.

L'ipotesi di lavoro è suggestiva e può sviluppare una serie di profonde implicazioni, soprattutto a livello strategico, che coinvolgono direttamente il "sistema formativo" per le scelte di carattere generale, le singole "istituzioni scolastiche" per il servizio erogato e la "professionalità" degli insegnanti, chiamata in causa come luogo privilegiato di decisione rispetto alla costruzione dei saperi di scuola.

I compiti della educazione, oggi, si interconnettono con la "scuola della autonomia", per cui gli interrogativi sollecitati dalla ipotesi di Pier Cesare Rivoltella si manifestano coerentemente ai tre livelli della "autonomia".

L'essenza della autonomia scolastica consiste nella peculiarità di poter effettuare delle scelte a livello di "sistema formativo", a livello di singola "istituzione scolastica" e a livello di "costruzione dei saperi di scuola", ma per effettuare scelte veramente efficaci questi soggetti, oggi, non possono prescindere da ciò che i media delineano come significati simbolici del pensare, del sentire, del vivere e da ciò che i media producono come pratiche sociali di vita.

Scegliere senza questa elaborazione ... può significare orientare il "sistema formativo" verso obiettivi difficilmente perseguibili perché non ben definiti in termini di pertinenza e di fattibilità, ... può significare focalizzare la singola "istituzione scolastica" su risorse, metodologie e strumenti, non troppo efficaci perché non sufficientemente raffinati per incidere nel contesto di vita degli utenti, ... può significare optare per la "costruzione di saperi

di scuola", anche se non obsoleti, comunque non innestati direttamente sul vissuto degli studenti.

In particolare si sottolineano e si approfondiscono, ora, alcune tematiche connesse ai tre interrogativi suscitati da Pier Cesare Rivoltella.

Il primo interrogativo riguarda il sistema formativo

Il primo interrogativo si pone in ordine alla "autonomia istituzionale" (primo livello di "autonomia"), che corrisponde all'autonomia del "sistema formativo", collocato in un difficile, ma necessario equilibrio di mediazione tra gli orientamenti e gli indirizzi del "sistema politico" e le pressioni del "sistema economico".

Fino a che punto il "sistema formativo" potrà svolgere una efficace azione di mediazione senza che esso autonomamente abbia effettuato una propria elaborazione dei "valori" di riferimento cui ancorarsi, ponendosi nell'ottica di una attenzione consapevole e critica delle rappresentazioni simboliche promosse dai media e delle pratiche sociali da essi prodotte?

Il "sistema formativo", quando definisce i "compiti della educazione" e, ad esempio, individua quello di "educare per tutto l'arco della vita", mentre risponde agli orientamenti del "sistema politico" e tiene conto delle domande del "sistema economico", per rendere effettivo il diritto alla "educazione per tutto l'arco della vita" deve essere capace di elaborare una propria autonoma strategia di lettura critica delle rappresentazioni simboliche che i media offrono della "educazione" e deve essere in grado di porre in atto condizioni efficaci che si interconnettano alle pratiche sociali che i media hanno prodotto.

In tal senso l'alternanza scuola-lavoro può assumere pregnanza di significato per i cittadini e può riscontrare una diffusa praticabilità? In che modo? Attraverso quali

strutture formative? Mediante quali itinerari didattici? Attraverso quali attività operative? Quali relazioni tra il valore legale dei titoli e/o l'acquisizione di competenze e la valorizzazione dei crediti?

Il secondo interrogativo riguarda le istituzioni scolastiche

Il secondo interrogativo si pone in ordine alla "autonomia del servizio scolastico" (secondo livello di "autonomia"), che corrisponde all'autonomia del "sistema delle istituzioni scolastiche", incardinato tra il "sistema delle autonomie locali", che formula attese ed offre risorse, ed il "sistema socio-culturale territoriale", che esprime bisogni.

Fino a che punto il "sistema delle istituzioni scolastiche", e quindi la singola istituzione scolastica, potrà erogare un servizio di qualità senza avere stabilito autonomamente con una propria elaborazione alcuni "valori" di riferimento verso cui orientare la propria attività formativa, ponendosi nell'ottica di una attenzione consapevole e critica delle rappresentazioni simboliche promosse dai media e delle pratiche sociali da essi prodotte?

La singola istituzione scolastica autonoma, quando delinea la propria identità attraverso il Piano della Offerta Formativa (POF) e, ad esempio, indica tra gli obiettivi essenziali di apprendimento per gli studenti quello di "educare alla competenza linguistica e comunicativa", mentre risponde alle attese ed utilizza i supporti del "sistema delle autonomie locali" e soddisfa i bisogni del "sistema socio-culturale territoriale", per promuovere l'acquisizione delle "competenze linguistiche e comunicative" deve essere capace di elaborare una propria autonoma strategia di lettura critica delle rappresentazioni simboliche che i media offrono della "competenze linguistiche e comunicative" e deve essere in grado di porre in atto condizioni efficaci che si interconnettano alle pratiche sociali che i media hanno prodotto.

A tal fine i laboratori linguistici e teatrali possono divenire efficaci

strumenti di promozione delle competenze? Come coniugare le attività laboratoriali con le espressioni linguistiche e comunicative correnti? E se le pratiche sociali prodotte dai media impongono specifiche competenze linguistiche e comunicative?

Il terzo interrogativo riguarda la professionalità degli insegnanti

Il terzo interrogativo si pone in ordine alla "autonomia professionale degli insegnanti" (terzo livello di autonomia), che corrisponde all'autonomia del "sistema della costruzione comune dei saperi di scuola", che si alimenta traendo vitalità dalla doverosa istanza di poter fruire del "sistema dei caratteri depositari - trasmessivi della cultura" e dalla inderogabile esigenza di valorizzare il "sistema dei caratteri progettuali - innovativi della ricerca".

Fino a che punto il "sistema della costruzione comune dei saperi di scuola" potrà produrre piattaforme pedagogiche e didattiche interessanti, motivanti ed efficaci per gli apprendimenti senza una elaborazione dei "valori" di riferimento da proporrei, ponendosi nell'ottica di una attenzione consapevole e critica delle rappresentazioni simboliche promosse dai media e delle pratiche sociali da essi prodotte?

Il "sistema della costruzione comune dei saperi di scuola", quando sceglie le aree ed i contenuti, le metodologie e le risorse, e, ad esempio, per la competenza linguistica e comunicativa sottolinea l'importanza della "produzione testuale", mentre risponde alla doverosa istanza di poter fruire del "sistema dei caratteri depositari - trasmessivi della cultura" ed alla inderogabile esigenza di valorizzare il "sistema dei caratteri progettuali - innovativi della ricerca", per rendere effettiva l'acquisizione delle competenze linguistiche e comunicative di "produzione testuale" deve essere capace di elaborare una propria autonoma strategia di lettura critica delle rappresentazioni simboliche che i media offrono rispetto alla "produzione testuale" e deve essere in grado di porre in atto condizioni

efficaci che si interconnettano alle pratiche sociali che i media producono.

Si proporranno, pertanto, modelli di analisi e produzioni testuali de "I sepolcri" del Foscolo e/o di "Scintille" dall'ultimo album di Zuccherò? E quale spazio e valore per la scrittura creativa? In che modo le produzioni testuali possono innestarsi sugli interessi degli studenti e potenziare la motivazione intrinseca all'apprendimento?

Dopo avere posto l'attenzione della scuola autonoma, affinché nelle proprie scelte attivi strategie a tre livelli per incrociare le rappresentazioni simboliche dei media e le pratiche sociali da essi prodotte, si evidenziano ora alcune modalità di approccio globale della scuola ai media.

Modalità di approccio globale ai media

"La padronanza di una tecnica, dopo un apprendistato più o meno lungo, conduce alla fiducia nelle proprie possibilità e al rischio di esgerarne le virtù. Per riprendere la formula di Kaplan: date un martello ad un bambino e vedrete che tutto gli sembrerà meritevole di un colpo di martello... Queste raccomandazioni sono particolarmente importanti, quando si affrontano i discorsi sui media. In effetti non è sufficiente inventare o proporre delle argomentazioni, che si oppongano a quelle dei media per combatterne il "potere". Per essere capaci di una lettura critica molto efficace occorre prima scommettere su una descrizione globale dell'oggetto da studiare e ciò ci porterà a scoprire le regole, i funzionamenti e i rapporti operanti all'interno del sistema mediatico."
(Jacques Gonnet)

Si ritiene utile proporre l'ipotesi di ricerca di Jacques Gonnet (Gonnet J. 2001, p. 82) come ulteriore elemento di attenzione in riferimento alle strategie che la scuola può adottare al fine di valorizzare la relazione educazione e media.²

Gonnet sostiene l'importanza di un approccio globale ai media, in quan-

to la settorialità, la peculiarità, la specificità e le caratteristiche tecniche e simboliche di ognuno di questi strumenti potrebbero orientare la scuola verso irrigidimenti e cristallizzazioni di modalità di costruzione delle dinamiche insegnamento-apprendimento.

In questo modo la cultura organizzativa della scuola potrà promuovere appropriati spazi, codificate modalità, consapevoli scelte in ordine al migliore utilizzo del mezzo più efficace rispetto ad ogni contesto di apprendimento.

In linea generale, comunque, si possono incrociare quattro correnti di pensiero all'interno della scuola, tutte degne di particolare attenzione da parte degli operatori scolastici. Ogni modalità di approccio si caratterizza per un valore specifico, per cui sarà l'insegnante competente, "professionalmente autonomo" che, rispetto alle finalità educative ed agli obiettivi didattici, si orienterà verso l'opzione ritenuta più efficace.

· *La corrente tecnologica.*

Questa modalità di approccio tende a porre in evidenza lo "strumento". Come funziona una trasmissione televisiva, ad esempio. Quali i suoi limiti tecnici? Come viene prodotta? Si valorizzano, così, importanti elementi di comprensione dell'attività dei media.

· *La corrente ispirata alla linguistica, alla semiotica e alla pragmatica.*

Questo approccio tende a sottolineare le modalità di espressione dei media, i loro linguaggi, il testo.

· *La corrente ispirata alla sociologia ed alla riflessione sui sistemi.*

Questa modalità di approccio tende a porre in risalto le forze sociali che agiscono all'interno dei media. Si sottolineano, pertanto, il funzionamento (o meglio disfunzionamento) delle logiche interne delle società, i loro filtri di resistenza.

· *La corrente ispirata alle pratiche reali della vita quotidiana.*

Questa modalità di approccio valorizza il ruolo del singolo, che vive in prossimità, in convivialità con i media. Si preoccupa della promo-

zione della personalità utilizzando i media. Come costruirsi i propri media. Come sfruttarli in chiave ludica e/o educativa e/o didattica.

Per entrare ancora maggiormente nella concretezza della vita scolastica quotidiana, si presentano, ora, i risultati della ricerca di Bruno Ingeman dell'Università di Roskilde (Gonnet J. 2001, p. 85) sul "come gli insegnanti pensano di trasmettere o di condividere l'educazione ai media".³

Ingeman rileva che gli insegnanti, in genere, si avvicinano all'utilizzo dei media secondo tre categorie di approccio:

· *Approccio al prodotto mediatico ed al sistema economico mediatico.*

In questa modalità di approccio viene evidenziata soprattutto la molteplicità dei prodotti, il loro impatto sul sistema economico ed il ruolo dei media nella società.

· *Approccio ai media come piacere di sperimentare un processo creativo.*

In questa modalità di approccio lo studente scopre se stesso ed il suo potenziale spazio di azione e di motivazione rispetto all'utilizzo personale dei media, con modalità creative.

· *Approccio ai media come processo di comunicazione.*

In questa modalità di approccio si sottolineano i processi comunicativi e la dimensione relazionale dello scambio attraverso gli strumenti mediatici.

Piacevolmente in dialogo con te... che hai letto

È stato questo il secondo contributo al tema "educazione e media" e come tale si è focalizzato sull'analisi di alcuni "elementi strategici" di base: l'autonomia scolastica, mentre richiama valori ed opera scelte, incrocia le rappresentazioni simboliche dei media e le pratiche sociali da essi prodotte; la scuola si relaziona con i media secondo molteplici modalità di approccio.

Si tratta, in sintesi, di dieci parametri che potranno essere utilizzati per una lettura critica di ogni realtà scolastica, per valutare le modalità di approccio ai media. Nei prossimi numeri continuerò a sviluppare il

tema "educazione e media", con apporti sempre più concreti.

Qualora il tema ti interessi, ti prego cortesemente di proporre tue considerazioni. Puoi utilizzare la mia email:

n.arcangeli@imola.queen.it.

Sarò lieto di risponderti e di riportare le tue idee all'interno dei prossimi articoli.

Di questo ti ringrazio anticipatamente.

Nel frattempo ti offro un messaggio a conclusione di questo secondo dialogo, lo potrai utilizzare a tuo piacimento. Io te lo propongo come momento di mediazione logica tra questo secondo articolo ed il terzo che leggerai nel prossimo numero.

È una frase di Antonio Calvani, su cui ritengo si possa aprire un autentico dialogo, in quanto concerne i contesti tecnologici efficaci per l'apprendimento. (Calvani A. 2001, p. 76)⁴.

Buona riflessione! Al prossimo gradito appuntamento!

"All'interno del più generale problema di allestire ambienti tecnologici per l'apprendimento, cerchiamo di circoscrivere un ambito di lavoro più specifico, concernente le dinamiche cognitive ed acquisitive che si producono nella interazione tra il soggetto ed i nuovi media. Parleremo allora di "ergonomia didattica."

Una "ergonomia didattica" dovrebbe coadiuvare la progettazione e l'allestimento degli ambienti di apprendimento, suggerire gli idonei mediatori (dispositivi tecnici, normativi, umani o altro), affinché il rapporto con le interfacce elettroniche liberi il suo effettivo potenziale in termini di espressività, crescita individuale, costruzione sociale e cooperativa della conoscenza."
(Antonio Calvani)

Note

- 1 P.C. Rivoltella, *Media education*, Roma, Carocci, 2000
- 2 J. Gonnet, *Educazione, formazione e media*, Roma, Armando, 2001.
- 3 J. Gonnet, *op. cit.*
- 4 A. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Torino, Utet, 2001.

di Vittoria Mazzoli
Insegnante

Dalla carta al computer

“Gli strumenti multimediali sono estremamente motivanti per bambini e ragazzi, perché non hanno affatto odore di scuola.”¹

Con l'avvento delle tecnologie digitali e delle reti telematiche, le procedure di apprendimento stanno cambiando vertiginosamente così come si stanno ridefinendo il ruolo del docente e quello del discente. La necessità di “imparare ad imparare”, ovvero di apprendere competenze duttili in grado di affrontare i cambiamenti, propone insieme con le nuove tecnologie anche nuovi modelli didattici. Il libro ha consentito allo studente di leggere e rileggere, lo ha abituato alla linearità, alla struttura del testo chiuso e finito. L'ipertesto introduce il concetto di testo non lineare, di scrittura non sequenziale che si dirama e permette cammini personalizzati. Cambia il ruolo di autore e lettore che costruisce percorsi autonomi e sempre perfettibili.

Inevitabilmente, la figura del docente dovrà allora cambiare, si evolverà in un ruolo di guida, di tutore, di membro “esperto” di un gruppo che collabora all'interazione con altri soggetti al di fuori della classe. L'insegnante diventa un regista, un conduttore delle situazioni formative, in un contesto in cui assume sempre maggiore valore la capacità di immaginare strategie, di modulare gli interventi, di ripensare i percorsi di apprendimento e i modi e i tempi dell'insegnamento. La fruizione delle conoscenze si svilupperà sia sul piano individuale sia su quello collettivo in una dimensione collaborativa del lavoro di classe, operando una riscoperta e rivisitazione del proprio sapere.²

Il computer a scuola

Potremmo definire tre diversi modi di reagire dei docenti di fronte alle innovazioni tecnologiche nella scuola che definiscono altrettante tipologie.

Ci sono quelli che guardano con ostilità qualsiasi cambiamento al “quieto vivere” della didattica tradizionale. Sono di solito ricchi di pre-giudizi che si formano senza nessuna conoscenza del mezzo e del suo uso. Ci sono gli indifferenti al cambiamento che considerano l'introduzione delle nuove tecnologie come una moda passeggera e partecipano ai corsi di aggiornamento come fosse un dolore inevitabile e con poca fantasia, tanto si può sempre imparare dai colleghi. Infine ci sono le persone che credono con entusiasmo sincero che il computer e la rete Internet possano essere usati per migliorare il proprio lavoro. I computer a scuola comunque ci sono, sono stati allestiti laboratori multimediali e si sono formati docenti: dobbiamo quindi modificare mentalità nei loro confronti.

Un atteggiamento molto diffuso è quello che concepisce il computer in una certa misura come sostitutivo dell'insegnante: nella macchina vengono immagazzinate alcune informazioni che un programma provvede a presentare al discente prevedendo precorsi di apprendimento guidato: se dai la risposta corretta vai avanti, se no torni indietro.

Un altro tipo di atteggiamento prevede che il discente sia lasciato libero di interagire con la macchina, per perseguire progetti personali. In questa ottica l'errore può diventare un elemento positivo, un feedback prezioso; in alcuni casi, porta addirittura a nuove scoperte ed invenzioni.

Un terzo tipo di atteggiamento vede il computer come “strumento” che permette di svolgere meglio alcune attività tipiche della scuola: scrivere, calcolare, rappresentare, classificare, organizzare.

L'idea che il computer possa facilitare e favorire lo sviluppo di nuovi modi di operare viene introdotta dall'avvento degli ipertesti³: prodotti che non solo organizzano le informazioni secondo strutture reticolari, “ad albero”, radiali ecc..., ma soprattutto sollecitano da parte del lettore-uten-

te, un diverso, più libero e personale, approccio alla conoscenza.

Oggi è Internet ad evidenziare l'idea del computer come macchina “per comunicare”. La rete, almeno in teoria, consente a chiunque possieda un PC e un modem, di giocare il ruolo di emittente nel processo di comunicazione.

Aspetti normativi e sperimentazioni

Per quanto riguarda le nuove tecnologie, il processo è iniziato nel 1995, anno in cui viene istituito il Nucleo Operativo delle Tecnologie Didattiche e avviava il progetto “Multilab”. Gli istituti selezionati disponevano di collegamenti veloci attraverso linee ISDN e di tutte le attrezzature necessarie per provare le nuove modalità di comunicazione: inoltre in ogni scuola presidi e direttori didattici hanno individuato un tutore esperto per seguire la sperimentazione la cui durata prevista era di tre anni. Nel 1997 l'ex-ministro Berlinguer forma una Commissione composta da esperti in varie discipline per rispondere alla domanda: “Cosa insegnare ai bambini e ai ragazzi delle prossime generazioni?”.

L'attività della Commissione, ribattezzata con il titolo di “40 saggi”, ha individuato alcuni punti fermi quali le questioni legate all'identità, all'educare “nella e alla democrazia”, all'apprendimento interdisciplinare, alle sfide poste dall'innovazione tecnologica e a una nuova cultura del lavoro. Il documento, inoltre, rileva la necessità di un forte intervento negli insegnanti, “nel gusto per l'insegnamento, nel senso morale, nel piacere che viene nel far conoscere, far discutere, far costruire sapere.” È importante sottolineare che tutti i documenti della commissione sono stati organizzati in forma di ipertesto e resi disponibili attraverso la rete Internet.

Sempre nello stesso anno viene annunciato l'avvio del “Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche” (PSTD): un'iniziativa

triennale (1997/2000) che prevedeva uno stanziamento per dotare le scuole di aule multimediali e provvedere alla formazione dei docenti. Il programma si poneva due obiettivi prioritari: "Il primo (progetto Ia) rivolto agli insegnanti attraverso un'azione generalizzante di formazione e la creazione in ogni scuola di "postazioni" multimediali di lavoro loro riservate; il secondo (progetto Ib) finalizzato all'utilizzo della multimedialità nell'insegnamento di tutte le discipline."

Con la C.M. 908/97 abbiamo la propagazione del programma speciale per la lingua straniera messo in opera dalla Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, che include un finanziamento più modesto, ma significativo, da destinare alla formazione dei docenti di lingue straniere nell'utilizzo delle tecnologie e all'acquisto di software specifico.

"È convinzione diffusa che l'uso dei mezzi multimediali nell'insegnamento della lingua straniera rappresenti un mezzo efficace per favorirne il successo, in quanto:

- rende l'attività scolastica più accattivante per gli alunni,
- permette un'offerta più ricca di materiali di lavoro,
- consente di organizzare meglio percorsi di apprendimento individualizzati,
- favorisce l'apprendimento che viene sollecitato più efficacemente dalla pluralità dei media utilizzati,
- costituisce una risorsa in più a favore degli alunni che hanno difficoltà a seguire l'attività didattica abituale,
- favorisce l'apprendimento cooperativo e lo scambio delle conoscenze".⁴

Infine con il progetto Lingue 2000 si sottolinea e rafforza l'idea che "l'impiego diffuso delle tecnologie informatiche e multimediali è legato al processo di apprendimento delle lingue in quanto catalizzatore di motivazione, strumento privilegiato di comunicazione interculturale e di indagini e ricerche in lingua straniera."

Quali competenze (tecniche e metodologiche) devono acquisire gli insegnanti

Le prospettive di sviluppo della comunicazione telematica fanno intravedere per il futuro un ambiente

educativo nel quale potrà essere meglio realizzato l'apprendimento cooperativo, lo scambio delle conoscenze con molti soggetti esterni, l'accesso immediato ad un numero molto elevato di informazioni relative agli argomenti più diversi. In questo ambiente viene esaltato il ruolo dell'insegnante facilitatore dell'apprendimento, come colui cioè che ha come compito specifico quello di organizzare l'attività didattica, di motivare i bambini al lavoro, di controllare i loro progressi, di suggerire e assegnare gli obiettivi e di valutare le mete conquistate.

Le condizioni di fattibilità necessarie per realizzare uno sviluppo omogeneo e proficuo in questo senso sono ovviamente numerose:

- la formazione dei docenti (in modo graduale e differenziato prevedendo anche percorsi di autoformazione online),
- l'esigenza di riorganizzare e di articolare diversamente l'attività didattica della classe: una postazione per ogni bambino, attività per gruppi intorno a pochi computer, utilizzo a turno dell'unico computer della classe da parte dei bambini nel corso delle lezioni (computer come lavagna),
- disponibilità di strutture, postazioni, materiali, laboratori in rete,
- capacità di valutare le offerte commerciali di software in modo da usufruire più efficacemente di tutti i vantaggi didatticamente rilevanti,
- saper navigare in un CD-ROM,
- fluidità e precisione nell'utilizzo del mouse,
- comprendere il funzionamento dei vari tipi di menu,
- comprendere il significato delle icone,
- comprendere le funzioni dei bottoni di navigazione,
- saper estrapolare dal prodotto testi o immagini (da stampare, da riportare in altri prodotti, da isolare per usare in una lezione a parte),
- saper registrare il proprio parlato in lingua (nello specifico dei docenti di L2), per effettuare un confronto con modelli spesso proposti dal software in uso.

Antonio Calvani in un suo saggio⁵ si pone la seguente domanda: in quante forme si possono introdurre le tecno-

logie multimediali nella quotidianità della didattica, inducendo significativi miglioramenti nell'apprendimento? In sintesi, vengono rappresentati i seguenti ambiti principali:

- **interazione didattica**: sono i momenti di lezione, in cui gli insegnanti si avvalgono di supporti diversi (dalla lavagna, al cartellone) per evidenziare concetti, relazioni, ecc.; la lezione è intesa come progressiva costruzione di conoscenze e significati, che vengono mediati da schemi, grafici, griglie, ecc.;
- **reading**: la multimedialità riguarda momenti di studio e lettura (impiego di CD-ROM, libri elettronici, ecc.);
- **editing**: sono i momenti di scrittura e compilazione multimediale (a livello individuale, di gruppo, ecc.);
- **authoring**: la multimedialità riguarda la costruzione, in classe o tra classi diverse, di ipertesti e ipermedia;
- **documentazione aperta**: la multimedialità come strumento per la raccolta dei prodotti delle classi. Una sorta di memoria informatica, una banca dati che permetta di richiamarli a distanza di tempo, integrandoli e modificandoli ove necessario.

L'attività di authoring, quella cioè che permette di diventare autori di prodotti multimediali, impone l'allestimento di un nuovo ambiente per l'apprendimento, che conduca allo sviluppo di **nuove comunità di apprendimento**.

Lavorare per progetti

È quanto mai importante, in sede di programmazione da parte del team docente, individuare e "circoscrivere" attentamente quali finalità⁶ e quali obiettivi specifici si possono realizzare nel corso dell'intero anno scolastico in ogni ambito disciplinare, riconoscere quale siano gli obiettivi e le abilità trasversali e perseguirle attraverso progetti articolati che coinvolgeranno direttamente insegnanti ed alunni. Questa modalità di programmazione diventa necessaria con l'inserimento della multimedialità nella didattica che impegnerà più a fondo i docenti coinvolti, ma permetterà anche di utilizzare al meglio le risorse e le competenze specifiche di ciascuno, al di là dei singoli ambiti

Area didattico - professionale

disciplinari.

Qualsiasi tipo di progetto⁷ da realizzare attraverso l'utilizzo del computer, porterà al coinvolgimento più o meno diretto di tutti gli ambiti disciplinari (gli spunti possono essere anche forniti da un'uscita didattica particolarmente interessante, un giornale di classe o una particolare iniziativa culturale – educativa alla quale gli alunni hanno partecipato).

Per gli alunni sarà più facile cogliere i collegamenti tra le singole materie, approfondendo ulteriormente quel concetto di "rete" di conoscenze alla base di questo "nuovo" modo di insegnare e apprendere. Gli argomenti trattati in ogni disciplina si potranno anche allontanare molto dal "punto di partenza", e contemporaneamente si collegheranno necessariamente ad altre tematiche toccate in altre materie, per confluire solo al termine in un prodotto multimediale che sintetizzerà tutto il lavoro di ricerca e approfondimento svolto nelle più diverse direzioni.

Si costruirà in questo modo una vera e propria ragnatela dove le informazioni possono associarsi fra loro su più livelli e secondo diversi percorsi di esplorazione e conoscenza.

La didattica multimediale non è l'ennesimo ritrovato tecnico per

favorire un più adeguato accesso alle informazioni da parte degli alunni, scopo che finirebbe per privilegiare una lettura puramente strumentale dell'innovazione tecnologica, ma rappresenta invece l'offerta di un diverso ambiente che tende a trasformare i rapporti tra ragazzi e saperi.

La progettazione di ipermedia mette in moto una ristrutturazione didattica ed organizzativa che mira all'integrazione ed allo sviluppo delle competenze degli alunni⁸ ed anche degli insegnanti. Si tratta di adattare l'insegnamento agli stili degli alunni, ai percorsi cognitivi e relazionali che il nuovo modo di apprendere mette in campo, di alimentare un percorso in cui la conoscenza non sia posseduta solo dagli insegnanti e trasmessa agli alunni, ma diventa un percorso comune nel quale sia l'insegnante che gli alunni danno il loro contributo. ■

Note

¹ Estratto dal documento sulle Conoscenze Fondamentali, realizzato dalla Commissione cosiddetta dei "40 saggi". L'ipertesto del documento è reperibile presso il sito <http://www.bdp.it>

² Si veda Italo Calvino, *Lezioni americane*, Ed. Mondadori, Milano. "Sono giunto al termine di questa mia apologia del romanzo come grande rete. Qualcuno potrà obiettare che più l'opera tende alla multi-

plicazione dei possibili più s'allontana da quell'unicum che è il self di chi scrive, la sincerità interiore, la scoperta della propria verità. Al contrario, rispondo che siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, d'immaginazioni? Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario d'oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili."

³ Un ipertesto è costituito da una serie di unità informative, chiamate nodi, collegate fra loro attraverso link. La struttura di un ipertesto o iperdocumento può essere più o meno complessa: i nodi possono essere organizzati in modo lineare (un indice collega ad una sequenza di pagine), gerarchico (una sequenza di pagine raggiungibile da un indice dei contenuti organizzato su più livelli) oppure in modo libero, cioè con una struttura a grafico orientato. Un ipertesto multimediale è definito ipermedia. Negli ipermedia i "nodi informativi" possono essere rappresentati da suoni o immagini in movimento.

⁴ Estratto dalla C.M. 908/97.

⁵ A. Calvani, "Multimedialità nella scuola. Orientamenti operativi" in *Multimedialità e scuola. Documentazione e ricerche*, ed. elettronica dei volumi della collana *Tecnologia, comunicazione e processi formativi*, a cura di A. Calvani, Ed. Garamond, Roma.

⁶ vedi schema n.1

⁷ vedi schema n.2

⁸ vedi schema n.3

SCHEMA 1 - Finalità⁴ (vedi Calvani, op. cit.)

Accrescere la significatività dei contenuti e dell'attività di insegnamento, in virtù di una proposta interessante per gli alunni
Favorire processi cognitivi di tipo associativo
Favorire la flessibilità cognitiva, promuovendo un'esame degli stessi argomenti da diversi punti di vista
Favorire la consapevolezza metacognitiva, sollecitando la riflessione sui criteri e le strategie adottate nella rappresentazione della realtà trattata

Fornire agli alunni, in particolare a quelli con difficoltà scolastiche, un'opportunità per manifestare capacità insospettite
Favorire forme di interazione e cooperazione attraverso il lavoro tra alunni con competenze diverse
Realizzare un'area in cui sperimentare l'integrazione tra linguaggi di diversa natura (televisivi, alfabetici, cibernetici)
Favorire la multiculturalità, mettendo in connessione diverse rappresentazioni della realtà

SCHEMA 2 - Riferimento per programmare un percorso multimediale con la classe

Definire l'argomento	Determinare l'argomento della ricerca, destinatari e obiettivi della comunicazione
Stendere il progetto	Ipotizzare su cartellone i nodi e i percorsi
Ricerca i contenuti	Preparare la bibliografia documentaria
Stendere le relazioni	Sintetizzare come testi i contenuti dei nodi
Creare i legami	Creare le associazioni testi/immagini Creare le associazioni testi/suoni
Definire i percorsi	Sviluppare itinerari di navigazione
Realizzare la struttura	Impostare la struttura formale delle pagine e attivare i pulsanti di navigazione
Attuare le connessioni	Creare le ancore (bottoni o parole calde) e attivare le connessioni
Verificare il progetto	Verificare le associazioni e sperimentare la sequenzialità dei percorsi

Tratto da *Multimedialità in classe*, Ed. Nicola Milano, Bologna 1999

SCHEMA 3 - Competenze da sviluppare negli alunni

Acquisire e consolidare atteggiamenti esplorativi, in particolare nei confronti delle interfacce tecnologiche, che vanno osservate, analizzate, saggiate senza fretta e timore
Sapersi orientare da un punto di vista funzionale, imparando a riconoscere senso e scopi dei diversi ambienti di lavoro (questo ambiente serve a scrivere, questo a collegarsi con, ecc.)
Saper cogliere gli inviti operativi dei diversi ambienti
Apprendere azioni e fasi di elaborazione finalizzate agli scopi
Saper selezionare gli ambienti più adatti al proprio stile di lavoro ed all'obiettivo
Saper usare il materiale di supporto e di consultazione
Acquisire gli automatismi necessari, senza considerarli però indispensabili per lavorare
(M.Guastavigna, *Modelli di competenze nelle tecnologie di comunicazione*, Insegnare" n.10, 1997)

Un micro-teatro per la scrittura

di Anna Bonora e Paolo Senni
IRRE Emilia Romagna



Nel dicembre 1995 l'allora IRRSAE tenne un seminario presso l'Istituto Aldini Valeriani sulla "lettura comprensione" e sulla "scrittura creativa".

Per quanto riguarda la "lettura comprensione" il seminario era un punto di arrivo e di partenza. Si concludeva una prima fase di ricerca con la supervisione di Lucia Lumbelli sull'analisi del testo con indicatori cognitivi e sull'accertamento e il recupero delle abilità di comprensione, che era culminato nella pubblicazione di *Per capire di non capire*¹. Al tempo stesso segnava l'inizio della "disseminazione" di corsi di formazione di primo e di secondo livello, di base e per formatori².

Per la scrittura invece si trattava di un inizio. I tecnici ricercatori Bonora e Ventura gettavano le basi di una ricerca che, partendo da elaborazioni e riflessioni note in letteratura (Bing, Barthes, Lodi, Calvino, don Milani, Freinet, Pennac), cercavano, insieme a nutriti e appassionati gruppi di insegnanti, di dare uno sfogo costruttivo e aggiornato alle annose questioni sulla didattica della lingua scritta che, come noto, si erano fossilizzate fra le altre nelle

opposizioni: tema sì – tema no, forma – contenuto, originalità personale – studio e documentazione, brevità – lunghezza, critica personale – critica d'autore, ecc. Soprattutto, della didattica tradizionale della lingua scritta si criticava il non tener conto degli apporti della ricerca psicopedagogica, peraltro punto di riferimento delle svariate *Premesse* ai Nuovi Programmi e della scuola media e della scuola elementare, nonché del documento dei saggi sulla riforma dei curricoli, in fatto di affettività, relazione, collegamento fra diversi linguaggi, pluri-intelligenza e, appunto, creatività ed educazione estetica.

Successivamente mentre la ricerca e il lavoro sulla "lettura-comprensione" continuano³, si sviluppa quello sulla scrittura attorno all'istituto, potremmo chiamarlo così, dell'*atelier* di scrittura. Grazie al traino della naturalezza e immediatezza dell'applicabilità nelle classi, in una costante dialettica fra sperimentazioni degli insegnanti, scritti sulla scrittura e riflessione IRRE, la ricerca e la messa a punto delle modalità attuative producono le prime sistematizzazioni del *modello atelier IRRE ER*⁴.

Giungono poi le alcune validazioni, sia col consenso degli insegnanti e con la domanda di formazione, cui è impossibile corrispondere completamente, sia con la collaborazione di Paolo Valesio, critico letterario, poeta e scrittore, docente al dipartimento di italianistica alla Yale University di New Haven, USA.

Ora dopo anni di lavoro e di sperimentazioni vede finalmente la luce, presso la casa editrice Temi di Bologna, *Un micro - teatro per la scrittura*, piccolo manuale per la conduzione dell'*atelier* di scrittura.

Anch'esso rappresenta un punto di partenza e di arrivo. Messo a punto il modello base, infatti, si tratterà di offrire agli insegnanti specifici moduli di lavoro sui sottoinsiemi della scrittura: la descrizione, la narrazione, la *fiction*, la poesia e proseguire nel lavoro di formazione di primo e di secondo livello.

Il rinnovato interesse sociale per la scrittura può essere poi considerato un ulteriore elemento per il venire alla luce del *micro-teatro*. In questi ultimi anni si è diffusa una nuova passione per la scrittura? La risposta pare essere affermativa. Le case editrici di testi scolastici presentano strumenti per aiutare insegnanti e allievi nel lavoro di scrittura. Le iniziative si diffondono non solo nella scuola, in seguito anche al movimento di riforma dei curricoli in atto. Centri culturali, associazioni, università delle terza età propongono corsi di scrittura. Si tengono importanti *festival* con scrittori che raccontano il loro mestiere. I modelli sono molti. In Italia l'arte o il piacere dello scrivere non sono finora stati una disciplina universitaria e non ci sono paradigmi e statuti sulla creatività. Sulla scorta della tradizione americana, inglese e francese, ove il problema della scrittura da tempo gode di maggiore dignità accademica e di studi approfonditi, si è sviluppato un universo empirico in cui non è facile orizzontarsi. Si va dai corsi sulla scrittura su come redigere un *curriculum* ai corsi cosiddetti di scrittura creativa tenuti da scrittori e poeti di grido. Anche in questo contesto sociale e problematico si colloca il "piccolo manuale" che nasce dalla scuola, dalla ricerca IRRE Emilia Romagna e dalla riflessione della critica letteraria ufficiale, in cui è possibile trovare, per la scrittura in generale e per l'*atelier* in partico-

lare, una proposta di orientamento epistemologico, coordinate pedagogiche, filosofia didattica, metodologia operativa ed esempi di produzione di insegnanti e di allievi.

Frabboni nella *Presentazione* definisce le coordinate pedagogiche della scuola degli *ateliers* servendosi delle categorie della *metacoscienza*, della *creatività*, della *diversità positiva* e degli *stili professionali*.

Valesio nel saggio *Le quinte del teatro* abbozza i fondamenti per una sistemazione anche teorica della nuova galassia "scrittura creativa". Chiarita la funzione centrale del laboratorio di scrittura, non primariamente estetica ("anche se gli elementi estetici sono essenziali"), né prevalentemente tecnica ("anche se gli elementi tecnici sono cruciali"), ma essenzialmente pratica ("il laboratorio esplora il nesso profondo fra teoria della pratica e pratica della teoria"), cerca di spiegarne la complessità nell'ambito delle principali fasi dell'attività letteraria occidentale. Nella "terza fase" che definisce "contemporanea" afferma che *si inserisce, con un suo contributo limitato ma preciso, il laboratorio di scrittura creativa, questa comunità precaria e paradossale, questo centro dialogico di individui assai diversi, immersi in quell'attività peculiarmente solitaria che è la scrittura d'immaginazione*. Suggella poi il contributo per una epistemologia del "laboratorio di scrittura" individuando quindici categorie di saggi sulla scrittura, ognuno con un esempio bibliografico, costituendo un contributo metodologico, non solo per gli insegnanti, che definisce "letterariamente" *critici applicati*, ma anche per studenti universitari.

Bonora e Senni con un mix dei due registri espositivi che li caratterizzano, uno più metaforico e immaginifico, l'altro più tecnico, nelle tre parti: *Puntualizzazioni sotto metafore*, *Questo atelier: di alcuni partiti pedagogici* e *Questo ate-*

lier: di alcuni contenuti e percorsi descrivono minuziosamente aspetti, ruoli, fasi, caratteristiche dell'*atelier* di scrittura creativa formato IRRE ER. Il discorso espositivo è frammentato in brevi paragrafi alcuni da titoli allusivi (*Brusii* o *Come le nespole*), altri più realistici (*Prima: breve e subito! Poi: lungo e con calma* o *Un set di abilità*). Dopo una breve storia dell'*atelier* IRRE ER e la presentazione dei principali scrittori di riferimento (Bing, Barthes, Calvino, Perec, Ricardou) ne vengono illustrati i paradigmi fondamentali: le quattro funzioni linguistiche di riferimento (personale, descrittiva, argomentativa e poetica), il modello di formazione attiva GSF (gruppo, scrittura e funzioni), il concetto di "scrittura pratica GSF", il rapporto dell'*atelier* con la dimensione teatrale, la funzione del testo-stimolo come organizzatore cognitivo, la gradualità e la modularità dei percorsi, l'azzeramento per gli allievi della difficoltà, la funzione drammaturgia, comunicativa ed emotiva del gruppo. Particolare cura viene dedicata ad illustrare competenze e caratteristiche dell'animatore di *atelier*. Le indicazioni operative sono evidenziate in riquadri grigi e una loro costante è quella di contenere sempre la precisa indicazione bibliografica dei testi-stimolo utilizzati nelle sedute di lavoro. Tutti i principali capitoli sono introdotti da citazioni letterarie, che desiderano illustrare il profondo legame che secondo gli autori lega la scrittura alla lettura. Ventura illustra con schede di lavoro concrete ed operative rivolte agli insegnanti-animatori un ampio percorso di scrittura in *atelier* nell'ambito della funzione personale e descrittiva. Anche qui gli esempi delle diverse fasi del percorso sono sintetizzati ed evidenziati in riquadri grigi costruiti col seguente schema: testi stimolo utilizzabili, descrizione del percorso e indicazioni per gli allievi.

L'ultima parte *La parola alla scuo-*

la - Antologia ribelle di piccoli (insegnanti) e grandi (alunni) raccoglie scritti di insegnanti e allievi in *atelier*. Le insegnanti D'Emelio, Mancini e Migliori presentano le rispettive esperienze di *atelier* con le produzioni degli allievi.

Conclude il "piccolo manuale" un'ampia bibliografia divisa in tre sezioni: bibliografia sulla scrittura in generale, bibliografia sull'*atelier* di scrittura e autori in *atelier*. Quest'ultima sezione raccoglie le indicazioni delle opere relative agli stimoli utilizzati nei percorsi citati nelle indicazioni operative nel testo. ■

¹ L. Lumbelli, P. Senni (a cura di), *Per capire di non capire - Comprensione verbale e individualizzazione: un progetto di stimolazione della comprensione del testo dalla scuola elementare al biennio della scuola secondaria superiore*, Irrsae Er, Editcomp, Bologna, 1994, 1° edizione; Ristampa: Edizioni Synergon, Bologna, 1995. Al volume parteciparono inoltre con elaborazioni e scritti Adriano Colombo e Francesco Fortini.

² Vedi con contributi di P. Senni, A. Colombo e F. Fortini, M. Ignotti, R. Marchi, P. Samorì, *IRRSAE ER e comprensione del testo: ricerca e formazione*, "Innovazione Educativa", n. 6, novembre-dicembre 1996, pag. 9 - 22 e vedi P. Senni, *Recupero intensivo della comprensione del testo*, "Innovazione educativa", n. 4, luglio-agosto, 1998, pag. 38-39.

³ La ricerca continua sotto la supervisione di L. Lumbelli, con i seguenti oggetti: messa a punto del *trahining* intensivo di recupero delle abilità di comprensione dalla scuola materna al biennio della scuola secondaria superiore, ricerca di testi che richiedano inferenze testuali e produzione di uno strumento didattico per insegnanti non ricettistico, ma coinvolgente in un processo di ricerca.

⁴ Ne sono una prima documentazione i seguenti articoli: A. Bonora, *Scrittura e lettura secondo il modello atelier*, "Innovazione Educativa", n. 4, luglio-agosto 1998, pag. 14-16 e A. Bonora e P. Senni, *La scrittura creativa*, "Innovazione Educativa", n. 5, settembre - ottobre 2000, pag. 23-25.

Le professioni di aiuto e la scrittura

di Chiara Brescianini
C.S.A. di Modena

Ai docenti viene richiesto di documentare l'esperienza lavorativa ed è necessario riflettere su scopi, funzioni e destinatari della scrittura nell'istituzione scolastica. In ambito educativo, essa serve per ripensare l'esperienza e per creare una mappa mentale, che consenta di tollerare la quotidianità e di accettarla nella sua complessità. Oggi, le scritture degli operatori che si occupano di "handicap" sono, perlopiù, vincolate ad un'intenzione burocratica, mentre in campo professiona-

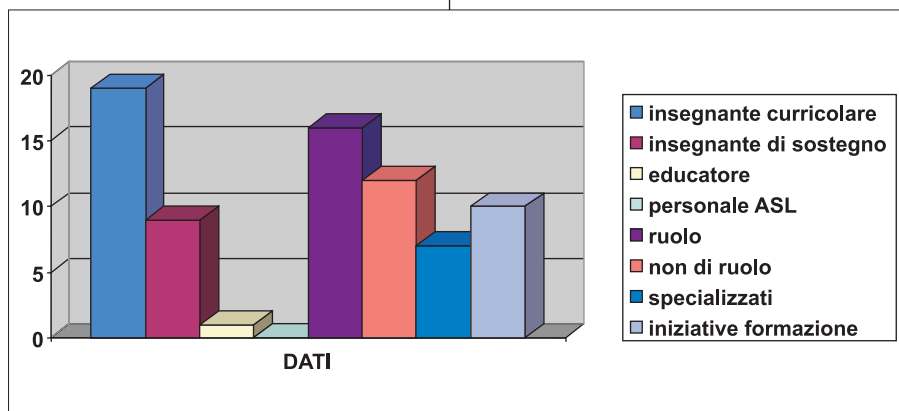
- qualità professionale;
- 2) **documentazione e rielaborazione** delle esperienze come supporto;
- 3) **fattori** che rendono la scrittura preferibile rispetto ad altri strumenti;
- 4) **correlazione** fra la pratica di *helping professions* e l'uso della scrittura come supporto;
- 5) **influenza delle variabili soggettive/oggettive** sull'uso del medium scritto.

esplicitate di seguito

Dalla compilazione della seconda parte del questionario, emerge che il campione concorda su:

- 1) la necessità di mettere a punto strumenti di supporto;
- 2) l'utilità della scrittura in chiave di documentazione di vissuti esperienziali;
- 3) l'uso della scrittura come **uno** degli strumenti facilitatori, anche se non l'unico;
- 4) l'aiuto della scrittura agli operatori nella gestione del dolore e della sofferenza;
- 5) l'influenza delle variabili soggettive/oggettive sulla scelta del *medium* scritto.

In conclusione pertanto si ribadisce la necessità di **rivedere spazi, tempi e modalità** con cui effettuare scrittura di casi in ambito istituzionale, prevedendo nuclei di lavoro con **risorse**, un **background formativo e teorico comune** e l'obiettivo di **migliorare la qualità ed il benessere di operatori e utenti**. ■

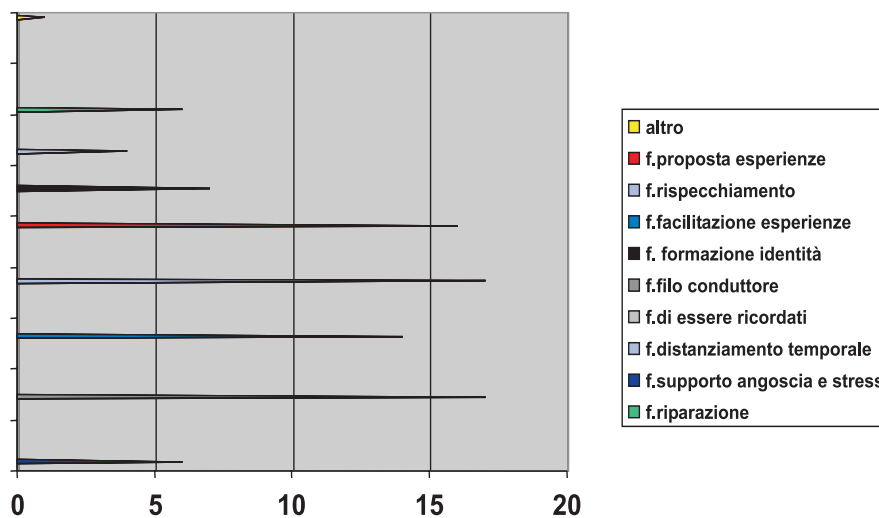


le è necessario evitare la scrittura senza motivazione, che appanna l'entusiasmo e la funzione catartica dell'elaborazione. Si è proposto di definire la situazione in cui qualcuno riceve la propria storia dalla narrazione di storie altrui con il termine "**Paradosso di Ulisse**": così come all'eroe dell'Odissea accade di commuoversi al racconto dell'aedo che narra le sue gesta, senza essere a conoscenza della presenza del protagonista, così accade a chi riconosce e crea la sua identità nella relazione con l'altro. La ricerca svolta è sostenuta dalle ipotesi seguenti:

- 1) **utilità e positività** dell'uso di strumenti per migliorare la

Campione esaminato:

Le funzioni della scrittura sono



di *Ottavia Muccioli*
Insegnante

Il concetto di animazione teatrale nel pensiero pedagogico

**“La fantasia è un posto
dove ci piove dentro”**
(Italo Calvino)

L'animazione teatrale è un metodo che, attraverso esercizi, stimolazioni ed esemplificazioni, tende a fornire nuovi strumenti conoscitivi e operativi a coloro che ne sono oggetto, mettendoli in condizione di impadronirsene in prima persona. L'animazione è una tecnica di apprendimento inevitabilmente collettivo, vitale, in continua evoluzione.

L'animazione teatrale così intesa vuole agire su ragazzi e insegnanti che sono sì parte facente della cultura cui appartengono, ma sono dotati di cinque sensi e si muovono in uno spazio a tre dimensioni in rapporto con il tempo. Ciò che si vuole ottenere, soprattutto, è una maggiore percezione di se stessi, degli altri, delle cose, un'acquisizione di tecniche per un uso di linguaggi differenziati verso un fine critico e operativo, una presa di coscienza delle proprie potenzialità per ottenere infine un uso elastico delle capacità intellettuali e fisiche.

Non si tratta, quindi, di impostare nella scuola delle filodrammatiche teatrali, ma di preparare tutti gli individui di una società a meglio orientarsi nel proprio ambiente e ad avere maggiori possibilità critiche e creative nella propria azione. Questo tipo di metodologia è stato verificato, sperimentato ed elaborato in diverse scuole straniere che hanno fatto riferimento per l'attuazione e la realizzazione ad alcuni sostenitori come Brook, Rodari, Bartolucci...

È in classe con i bambini che la

teoria diventa, attraverso l'insegnamento, comunicazione di sapere, condivisione di curiosità, risposte a domande di crescita. L'acquisizione delle conoscenze è favorita dal coinvolgimento attivo dell'alunno, che diventa protagonista quando la scuola fa spazio accogliente, aperto all'esplorazione, alla sperimentazione, alla ricerca, secondo l'antico ma sempre attuale detto “se faccio capisco”.

“Fare scuola”, dunque, per il bambino significa costruire il proprio sapere accompagnato da un insegnante che non si sostituisce a lui, ma che lo stimola all'autonomia e lo incoraggia a sperimentare. Una scuola di questo tipo trasforma i suoi metodi e i suoi strumenti e diventa il “laboratorio” dell'attività dell'alunno, una scuola attiva, impostata sulla ricerca e sulla soluzione dei problemi, tesa all'alfabetizzazione metodologica, ma anche alla dimensione relazionale nella quale l'alunno possa essere davvero protagonista.

A questo proposito si colloca l'esperienza teatrale nella scuola. Un'esperienza teatrale nella scuola di oggi assume valore perché permette ai vari insegnanti di svolgere un percorso interdisciplinare nel quale possono essere coinvolti vari ambiti del sapere: lingua italiana, educazione motoria, educazione all'immagine, geografia e... tutto ciò che l'insegnante vuole farvi rientrare. In un percorso di teatro il bambino migliora il suo modo di stare con i suoi compagni (e ne risente in positivo tutto il lavoro scolastico), conosce maggiormente se stesso e le proprie possibilità, diventa consapevole che esistono tanti modi di comunicare e tutto questo avviene all'interno di una comunità educante dove il sapere non è precon-

fezionato, ma da ricercare insieme.

Fare teatro a scuola

Perché, con chi e per chi, cosa, come, dove, quando fare teatro a scuola? ...e il percorso scelto e l'idea di teatro a cui afferriamo è rispettosa della persona a tutto tondo e del contesto?

Questo interrogativo vuole essere un invito a tutti noi a impegnarci nell'incontro coi bambini e le bambine guardando oltre il visibile, ascoltando oltre l'udibile quanto essi dicono, fanno, sognano o tacciono. Con rispetto e con stupore, nel piacere di scoprire risorse e vantaggi di un rapporto di reciprocità, all'insegna della concrescita:

- fare teatro e vedere teatro **non è** una perdita di tempo;
- teatro (dal greco *theatron*) significa luogo dello sguardo, infatti a differenza di qualsiasi altra espressione artistica, non esiste se non è condiviso;
- l'esperienza teatrale è un punto d'appoggio solido, per affrontare la relazione tra persone favorendo l'esercizio dei punti di vista, nonché l'approccio alla comprensione della cultura del quotidiano, del presente cui è legata a doppio filo l'incursione nel patrimonio culturale del passato, inteso come sedimento ricco e vivo, per orientarsi e simulare il “progetto” del domani;
- il teatro della scuola è “teatro della presenza” in tutti i sensi, anche etico e, spesso, tra difficoltà e ingenuità, genuinamente “utopico”;
- “nel teatro è possibile farci stare le cose grandi” ha detto un bambino.

ELABORAZIONE DEL MICRO PROGETTO

Alunni coinvolti: 11 di classe prima, 19 di classe seconda, 25 di classe terza, divisi in tre gruppi di 10/16 alunni. Insegnanti coinvolte: una curricolare di classe prima, due curricolari di classe seconda, due curricolari di classe terza e due insegnanti di sostegno, per un totale di 7 insegnanti.

Educatrici coinvolte: una di classe prima/seconda.

Tempi: il percorso progettuale coprirà l'intero anno scolastico
Orario di realizzazione: due ore settimanali.

Spazi: palestra, piano terra; classe prima, piano terra; classe seconda e classe terza, primo piano.

Titolo del micro-progetto: "Giochiamo a fare teatro: esperienze di animazione e di educazione teatrale".

Obiettivi:

1. favorire la costruzione di un'immagine positiva di sé;
2. favorire il rilassamento e l'autocontrollo, padroneggiando gli stati emotivi che creano disagio;
3. favorire la disponibilità alla relazione con gli altri accettando la ricchezza della diversità;
4. favorire il rispetto dei propri tempi e di quelli degli altri;
5. favorire la capacità di elaborare e rispettare regole comuni;
6. favorire la dimensione comunicativa, relazionale ed espressiva attraverso una pluralità di canali: la corporeità e il movimento, il gesto, il suono, l'immagine ...

7. favorire la capacità di ascolto, di riflessione, di concentrazione;

8. favorire lo sviluppo graduale della capacità critica.

Risorse:

- a) umane: insegnanti curricolari e di sostegno; una educatrice comunale;
- b) strumentali: macchina fotografica, macchina fotografica digitale, rullini e/o floppy, registratore a cassette con microfono, musicassette con/senza musiche, videocamera, cassette video, cassette VHS, lavagna luminosa; materiale di facile consumo (fogli A4, fogli lucidi per lavagna luminosa, fogli di acetato colorato, colori, pennarelli, matite, gomme, fogli di carta da pacco).

Canali di attivazione e reperimento:

- a) ore di compresenza per quanto riguarda le risorse umane reperibili
- b) progetto di Circolo: "La città del Rubicone: dai segni ai sogni", finanziamento comunale
- c) progetto di plesso: "C'era una casa ...", a. s. 2000/2001
- d) contributo ordinario ministeriale scuola elementare, per il materiale di facile consumo.

Percorso: da dove incominciare?

La formazione del gruppo

Il primo passo da compiere è far prendere coscienza al bambino che fa parte di un gruppo: è quindi necessario attuare una serie di giochi e attività che mirino a costituire un vero gruppo, con relazioni positive fra i suoi membri e

capace di lavorare in sintonia. Tali attività e giochi svolgono la funzione di liberare il bambino da inibizioni e reticenze, di controllare maggiormente il proprio corpo, di aiutare i più timidi ad esprimersi e i più vivaci a collaborare e a contenersi (per questi giochi si rimanda al paragrafo: "Esercizi/attività").

L'espressione

In un secondo momento si chiederà al bambino di esprimersi sia con il corpo che con la voce attraverso l'improvvisazione: non si "fa" il personaggio, ma si "è" quel personaggio (giochi-imitazione degli animali). Non si raccontano delle situazioni, ma si sperimentano e si analizzano i comportamenti nelle varie situazioni.

La presa di coscienza

Il metodo dell'animazione richiede che prima si viva un'esperienza e solo dopo si rifletta su di essa. È questo il modo naturale attraverso il quale il bambino apprende: egli fa esperienza e, attraverso ciò che ha vissuto, comprende se stesso e il mondo circostante. Il lavoro renderà il bambino sempre più conscio che le richieste dell'insegnante hanno delle evidenti motivazioni.

La comunicazione

L'ultima fase consiste nel mettere in condizione di comunicare agli altri la ricchezza di quanto si sta sperimentando all'interno del laboratorio teatrale. Tale fase accompagna tutte le altre. Attraverso la comunicazione il bambino si mette in gioco e manifesta una dose inevitabile di egocentrismo e narcisismo (si sente importante, è al centro dell'attenzione) che viene

superata perché il gruppo domina sul singolo e perché si comprende che il fine del gioco drammatico non è quello di esporsi, ma di incontrare gli altri.

Esercizi/attività:

- il gioco del cerchio;
- il gioco del trenino;
- rilassamento con una storia che racconta il mare;
- la mosca: osservazione e gioco di imitazione;
- indagine sugli animali posseduti dai bambini;
- il gatto: ricordo e gioco di imitazione (il gatto quando fa le fusa, quando è arrabbiato, quando mangia ...);
- canzone di saluto finale: "44 gatti";
- il gioco dello spazio;
- rilassamento con la storia del seme che nasce ("Primavera" di Vivaldi);
- mi viene in mente immagino di essere ...: imitazione di alcuni animali;
- giochiamo con la voce: versi di animali, il nostro nome in crescendo, il nome di un animale in crescendo, ...;
- giochiamo a camminare come un animale nello spazio-palestra;
- il gioco della pentola a pressione;
- un viaggio in terre strane;
- disegno "cosa mi è piaciuto ... che cosa non mi è piaciuto";
- canzone e video: "La vecchia fattoria";
- le pecore addormentate ed il pastore "pazzerello";
- il coraggio di Giantarlo;
- la fattoria degli animali;
- canzone e video: "Ban tribale";

Note

* Ogni esercizio è accompagnato da una musica in sottofondo.

* La canzone finale può cam-

biare a seconda dell'interesse del gruppo.

* Gli animali possono cambiare (gatto/tigre/mosca) a seconda dell'interesse del gruppo.

Descrizione di alcune attività-gioco

GIOCO DEL TRENINO

I bambini si dispongono in fila. Il capofila al comando: "Cambio!" diventano ultimi.

GIOCO DELLA PENTOLA A PRESSIONE

I bambini, tutti insieme, diventano una "pentola a pressione": inspirano e, al segnale (braccio alzato dell'insegnante) buttano fuori l'aria.

UN VIAGGIO IN TERRE STRANE

Facciamo un viaggio a piedi in un luogo misterioso.

Camminiamo su un bel sentiero nel bosco su dei grandi sassi. Inciampando ... saltando sui sassi per attraversare il fiume nella palude.

Ci arrampichiamo in una montagna su un sottile ponticello. Corriamo giù dalla montagna per un sentiero così stretto che riusciamo a passare solo se ci mettiamo "in coltello" e ci facciamo piccoli piccoli...

Un mago ci trasforma in giganti ... ci troviamo sulla sabbia che scotta ... attraversiamo a nuoto il mare ... usciamo dal mare e stiamo fermi al sole ad asciugare ...

Il mago ci trasforma in nani, camminiamo e ci troviamo di fronte ad un lago ghiacciato ... si scivola, finalmente una strada e ... Come canguri saltiamo per raccogliere le mele ... poi ci trasformiamo in ... (tutti gli animali che i bambini hanno detto nelle due volte precedenti).

Camminiamo un po' all'indietro, come i gamberetti, ci trasformiamo in serpenti e passiamo per una fessura stretta, strettissima ... per ritrovarci nel paese dell'isola che non c'è.

LA FATTORIA DEGLI ANIMALI ... (ISTITUTO ORFF DI SALISBURGO)

Durante questa estate sono andato a trovare un mio amico che fa il guardiano di una fattoria di animali. Il mio amico doveva andare in ferie e mi chiese di sostituirlo per un breve periodo. Il lavoro era molto semplice: bisognava passare davanti alle abitazioni degli animali sia al mattino che alla sera e controllare che gli animali fossero ognuno nella propria casa. Gli animali, che avevano un buon rapporto con il guardiano, lo salutavano ognuno con un allegro verso della loro voce. Così io passavo sia al mattino che alla sera davanti alle loro case e loro mi salutavano così ... ma un giorno successe un fatto strano. Durante la notte, mentre tutti dormivano, sparì un animale.

Alcune musiche utilizzate

"Primavera" di Vivaldi.

"Quarantaquattro gatti" dello Zecchino D'Oro;

The Beatles 1967/1970 (alcune canzoni);

Vangelis (alcune canzoni);

Enya: "The memory oftrees" (alcune canzoni).

Punto di arrivo: "Scuola aperta ai genitori"

Racconto del percorso attraverso i prodotti realizzati nel/nei laboratorio/i: cartelloni, disegni, fotografie ...

Borse di ricerca

Un progetto per la ricerca e la formazione

di *Claudio Dellucca*
IRRE Emilia Romagna

Nel 2000 il M.P.I. – Coordinamento Formazione Insegnanti - ha promosso in via sperimentale una nuova modalità di formazione, basata sulla progettazione e realizzazione nell'anno scolastico 2000/01 di esperienze di ricerca - azione legate all'innovazione didattica in classe.

Per incentivare l'impegno di ciascun docente in questo nuovo ambito formativo, è stata adottata la modalità della borsa di ricerca, corrisposta per un importo pari a 4 milioni, a copertura anche delle spese di missione per incontri di coordinamento e interazione presso le sedi delle realtà "pilota":

l'IRRSAE ER., l'IRRSAE Piemonte, l'Università di Udine (ciascuna coinvolta in rapporto a 10 borse di ricerca) e il Provveditorato di Pescara (5 borse).

Presso l'IRRSAE ER si è formato un comitato tecnico – scientifico costituito dal Presidente Franco Frabboni, dal Vicepresidente Luciano Lelli, dai tecnici Claudio Dellucca e Mauro Levratti e da Massimo Baldacci, docente presso l'Università di Urbino, nel ruolo di supervisore.

Questo gruppo ha tutorato in linea generale e diretta il lavoro dei 10 ricercatori, rappresentativi di tutti gli ordini di scuola e di quasi tutte le province della regione.

L'impegno dei borsisti si è sviluppato nella direzione della ricerca educativa, elaborando uno specifico percorso sul piano metacognitivo, su un piano quindi più complesso, più rigoroso e, per diversi aspetti, discontinuo rispetto alla gestione delle precedenti progettazioni didattiche.

I docenti si sono rapportati sul piano teorico-pratico con i diversi passaggi della ricerca: la defini-

zione del problema, degli obiettivi (propri della ricerca e non formativi per gli alunni), delle ipotesi di partenza, l'individuazione dei dati da rilevare, dei conseguenti strumenti da attivare, la raccolta della documentazione, la valutazione dei dati, degli esiti della ricerca, la comunicazione finale.

La progettazione e la gestione di un percorso, caratterizzato da un forte intreccio tra azione sul campo e rielaborazione, ha richiesto la capacità di indossare contemporaneamente un doppio abito: quello del docente, con il compito specifico di caratterizzare più incisivamente l'innovazione, e quello del ricercatore, allo scopo di rendere al massimo oggettiva la lettura e l'eventuale trasferibilità dei risultati della ricerca.

I docenti impegnati in questa esperienza hanno mostrato apprezzabili costanti di impegno e motivazione che li hanno sostenuti nella non semplice fase di avvio alla formazione di competenze di ricerca – azione, nella quale si sono avvalsi prevalentemente dell'interazione a distanza con i tutors.

La risultante formativa è stata riconosciuta

- sia dai componenti del comitato tecnico scientifico, in sintonia con quanto espresso dai referenti delle altre realtà coinvolte nella 1^a annualità di attuazione del progetto Borse di ricerca, durante confronti svoltisi in presenza dei coordinatori nazionali
- sia dai protagonisti diretti delle esperienze (che hanno evidenziato un effetto estensivo in tal senso anche ai colleghi di *team*)

Questi dati sostanzialmente positivi hanno portato all'interessamento di tutti gli IRRE per la

gestione, nell'anno scolastico 2001/02, della 2^a annualità del progetto: si è così passati dalle 35 alle 151 borse di ricerca (il nostro Istituto nello scorso settembre ha selezionato 8 progetti su più di 60, presentati in base ad apposito bando di concorso).

Non sono mancate le difficoltà, come è stato sottolineato dagli stessi interessati in particolare nel corso di un incontro intermedio cui erano presenti anche due tecnici del CEDE, l'Istituto incaricato dal MPI di monitorare le quattro esperienze nazionali.

I risultati di ciascuna ricerca sono stati raccolti in un rapporto finale, prodotto in formato telematico, consegnato all'IRRE al termine dell'anno scolastico.

I 10 rapporti sono stati assemblati ed inseriti nella sezione "**Borse di ricerca 2000/01**" del sito internet del nostro istituto www.irreer.org, presso la quale è possibile consultare ed eventualmente scaricare i corrispondenti *files* desiderati: ciò può essere considerato un passo significativo nella logica di diffusione formativa di esperienze qualificate, scopo ulteriore del progetto e dell'azione stessa dell'IRRE.

Errata corrige

L'articolo "Formare competenze: progettare il curriculum nella scuola di base", pubblicato nel n. 6 novembre-dicembre 2001, è opera della professoressa **Daniela Zanetti Mottaran** (e non Mottana, come erroneamente è stato scritto).

Con l'autrice e i lettori ci scusiamo della deprecabile svista.

Mauro Cervellati - IRRE Emilia Romagna intervista
Mauro Serra - CDE Modena

Documentare nella scuola *Prospettive e sviluppo*

La documentazione come strumento per la messa in circolo di risorse ha bisogno di una rete di strutture radicate nel territorio, quali sono i centri di documentazione, capaci di supportare gli insegnanti nell'impegno quotidiano.

Per cercare di comprendere meglio il ruolo di queste strutture, ne parliamo con il responsabile del C.D.E. di Modena.

Dal tuo osservatorio è possibile parlare oggi di cultura della documentazione nella scuola? In quali termini?

Il Centro di Documentazione Educativa è nato più di 15 anni fa con uno scopo preciso: sviluppare una cultura della documentazione per la scuola e nella scuola.

In quegli anni la scuola non poneva ancora il tema della documentazione come oggetto sul quale operare, non era avvertita la necessità di utilizzare questo strumento per intervenire nella propria qualificazione professionale. L'unico bisogno che si evidenziava e che si poteva ricondurre alla documentazione era quello di avere a disposizione materiali. La richiesta si concentrava per lo più verso testi, riviste, audiovisivi, guide didattiche da usare come fonti e stimoli per la programmazione educativo-didattica. Sarebbe ora troppo lungo illustrare gli interventi e le azioni attivati per favorire un cambiamento ed una attenzione su questo tema; negli ultimi cinque anni abbiamo però assistito ad un radicale mutamento. Prima di tutto di carattere normativo: nei documenti, circola-

ri, direttive del Ministero viene costantemente ribadita la necessità che la scuola documenti; nei convegni, seminari, sempre più i relatori accennano alla necessità della documentazione; si sono diffusi Centri di documentazione-risorse, servizi dove, tra le diverse funzioni attivate è sempre presente quella della documentazione, ma soprattutto stiamo vivendo una richiesta di documentazione che parte da docenti e dirigenti delle istituzioni scolastiche. Sofferamoci su questo ultimo punto. Diversi possono essere i significati e i valori che si assegnano alla documentazione nella scuola, alcuni li potremmo ricondurre a sintesi citando Duccio Demetrio: "Il rischio di ogni adulto, in particolare di quanti svolgono un lavoro educativo, è di non trovare il tempo per apprendere dalle cose che si stanno facendo, di non ritagliarsi spazi per ascoltare se stessi, i propri vissuti, le proprie emozioni, le proprie modalità cognitive e procedurali". Se ampliamo questa considerazione insistendo maggiormente su un'ottica di professionalità docente e sull'importanza dello scambio e confronto fra insegnanti, ci sembra che la documentazione possa rappresentare lo strumento privilegiato per apprendere reciprocamente dalle esperienze che i docenti vivono. Questo significato di documentazione non è ancora condiviso, o percorso concordemente, ma può delineare una tendenza verso la quale dirigersi.

Se e come si è modificato nel corso degli anni il modo di accostarsi al tema della documentazione da parte degli insegnanti?

Abbiamo assistito in primo luogo ad una richiesta di documentazione come necessità di dare ordine, conservare, fare apparire le ricche pro-

duzioni delle scuole, una necessità soprattutto tecnica affrontabile con procedure di catalogazione e classificazione dei materiali. Un secondo bisogno è stato quello di entrare maggiormente nel merito delle procedure di trattamento delle esperienze: come codificare e rendere leggibili i percorsi, i processi, i risultati delle pratiche di lavoro. È questa un'esigenza che investe obbligatoriamente la professionalità docente in quella che è la propria specificità e peculiarità, nell'essere professionisti della didattica.

Accanto a queste esigenze dobbiamo mettere la forte domanda di formazione, una formazione specifica sulla documentazione. Mai come in questi anni i collegi docenti hanno deliberato corsi di aggiornamento su queste tematiche. Credo sia tra l'altro rilevante evidenziare come spesso, al termine dell'attività formativa, si dia operatività a progetti stabili di lavoro sulla documentazione.

Se questi sono i significati maggiormente colti nella nostra esperienza e sui quali possiamo attestarci, possiamo fare un'ultima considerazione sulle possibili prospettive della documentazione nella scuola dell'autonomia.

Nella prospettiva dell'autonomia, o comunque dei cambiamenti che vedono coinvolte le scuole, qual è a tuo parere il ruolo possibile dell'autonomia?

L'autonomia scolastica privilegia contestualmente un'identità di scuola e la creazione di reti di scuole collaborative. Possiamo intravedere un ruolo della documentazione principalmente orientato in due direzioni: la prima direzione vede nella documentazione uno strumento capace di dialogare

con altri servizi della scuola, la seconda direzione richiama l'uso delle tecnologie.

La **prima** direzione richiama alcuni aspetti:

Il rapporto tra documentazione e formazione. La documentazione è un supporto per la formazione, essendo capace di evidenziare le strade percorse, i nodi critici e quindi offrire una lettura che apre verso ulteriori sviluppi e approfondimenti. La formazione deve produrre a sua volta documentazione, come attestazione di competenze acquisite e di conseguenze rese disponibili per i colleghi. La documentazione a sua volta può rendere maggiormente visibili i diversi modelli formativi. Se pensiamo al rapporto tra documentazione e ricerca, la documentazione può rappresentare una fonte preziosa per ulteriori conoscenze. Una conoscenza che nasce nei percorsi personali, originali, ma che attraverso il confronto e lo studio collegiale, può diventare un sapere comune capace di attestare i risultati raggiunti, come punto di partenza per apportare cambiamenti e modificazioni nel patrimonio conoscitivo di tutta la comunità.

Il rapporto tra documentazione e informazione. Appare evidente come la documentazione possa rappresentare un tramite privilegiato per potere diffondere nelle reti di scuole il patrimonio di esperienze, innovazioni, sperimentazioni che ognuna di queste elabora e sviluppa portando all'esterno la propria voce.

La **seconda** direzione richiama l'uso delle tecnologie informatiche. La costituzione di banche dati di esperienze diventa patrimonio comune se può viaggiare con i nuovi mezzi telematici. Le possibilità offerte dalle tecnologie permettono un reale scambio e confronto anche a distanza ampliando i contatti e gli stimoli reciproci. Le tecnologie informatiche, inoltre, sono di grande aiuto, se ben padroneggiate, nel redigere materiali con una maggiore qualità estetica, potendo contare su tempi minori di esecuzione.

Sereno variabile ...

Check up organizzativo

di Laura Longhi
IRRE Emilia Romagna

La metafora climatica, anche se può sembrare strano, ben si adatta alle situazioni organizzative, compresa quella scolastica. Il termine *clima* si riferisce in primo luogo alla meteorologia, quello metaforico viene ripreso dalla psicologia sociale.

Nella prima accezione, il clima è dato dalle condizioni atmosferiche che caratterizzano una data regione.

In campo psicosociale indica un fenomeno relativamente stabile in un gruppo di individui caratterizzati da condizioni "sociopsicologiche".

Le organizzazioni sono il frutto sia delle strutture sia dei climi che sono parte integrante di esse.

Le origini teoriche del concetto di clima non sono recenti, esiste una matrice lewiniana: i comportamenti che hanno luogo all'interno di un "campo psicologico" o "spazio vitale" comprendono tutti gli eventi psichici, passati e presenti, capaci di determinare i comportamenti stessi.

Del concetto si sono occupati, la scuola della Gestalt, quella del Funzionalismo e la teoria generale dei sistemi.

Quaglino e Mander (1987) riportano una rassegna degli innumerevoli studi svolti sul clima organizzativo.

Tornando a casa nostra, Enzo Spaltro e la sua équipe (1977) definiscono la diagnosi dei climi mediante un check up come una strategia finalizzata al cambiamento dell'organizzazione stessa, cioè del modo in cui interagiscono i vari livelli di funzionamento umano.

Il cambiamento non è facile, si toccano almeno tre aspetti:

- l'interpretazione organizzativa:

quella che viene data e recepita determina il cambiamento successivo che può avviarsi, mantenersi o bloccarsi dall'interpretazione data e dal rapporto esistente tra chi dà e chi riceve l'interpretazione.

L'interpretazione serve come presa di coscienza della comunità/organizzazione in cui si vive, essa dovrebbe essere data in un rapporto di parità tra chi dà e chi riceve l'interpretazione;

- il potere ed il cambiamento organizzativo: passare da un potere unitario a quello plurimo non farà che aumentare la conflittualità;
- collettivo e futuro: il sentimento del futuro, cioè la speranza, è la base di ogni strategia di cambiamento organizzativo.

Questi tre aspetti sono collegati dal fatto di concepire le organizzazioni come fatto soggettivo, come clima all'interno di un collettivo.

L'analisi pertanto riguarda il livello individuale, quello sociale, quello collettivo, in una dimensione temporale che va dal passato al presente, al futuro. Ciò comporta che i misurati siano coinvolti come misuranti nel rispondere a questionari specifici.

Le percezioni dell'organizzazione devono essere raccolte a voce a livello collettivo di piccoli gruppi (durata un'ora e trenta, due ore). Al termine ogni partecipante singolarmente ma sempre nel gruppo, compila un questionario standardizzato.

Raccolti i risultati di una selezione contenente sia i dati qualitativi (verbalizzazioni) che

quantitativi (questionari), sarà stilata una relazione finale da presentare ai gruppi. La misura è quasi sempre una misura per graduatoria, le variabili misurate non vanno valutate in assoluto ma per paragone con analoghe misure di altre organizzazioni o confrontando le risposte di dirigenti, docenti, impiegati, ausiliari.

Ogni gruppo, che ora conosce le proprie e le altrui valutazioni, può confrontare le proprie percezioni con quelle degli altri (fase di *Reciclaggio*).

Il check up organizzativo è un metodo di gruppo in quanto tutti i componenti si interrogano e il confronto talvolta si trasforma in scontro da parte di chi teme di uscire perdente; essendo però una presa di coscienza di tutti i partecipanti rappresenta una premessa al cambiamento organizzativo.

Trattati gli aspetti metodologici non resta che definire il concetto di clima nelle sue parti costitutive: importanza dei problemi dell'organizzazione, speranza, credibilità, stili di comando, potere a cui sono stati aggiunti lo stress organizzativo, la motivazione verso l'organizzazione, la giustizia valutativa, la concretezza. Non devono essere necessariamente sviluppate tutte.

Importanza dei problemi

Nella dimensione *importanza* rientrano la partecipazione, la socializzazione, la comunicazione, la presa di decisioni, il controllo. Partecipare significa collaborare su un piano di parità ad un'impresa comune anziché il dover eseguire ordini pena la frustrazione, l'apatia, la riduzione del rendimento ecc.

Il processo di socializzazione nell'organizzazione avviene in un ambiente strutturato; è pensabile che ogni struttura offra differenti alternative comportamentali.

Speranza

Conosciuto come le persone vivono e avvertono i problemi della loro organizzazione, per una diagnosi è utile verificare quante spe-

ranze hanno di risolvere i problemi evidenziati.

Stili di comando

Ogni organizzazione ha bisogno di capire la natura del proprio sistema, il modo in cui funzionano le parti che la compongono, le risposte adattabili che dà al proprio ambiente (il comportamento dei capi, le motivazioni dei membri, i processi decisori e di comunicazione, i procedimenti di controllo e di influenza interattiva). Ne escono quattro modelli:

lo stile *autoritario-autocratico* di insoddisfazione verso i superiori e verso i propri stessi insuccessi;

lo stile *autoritario-paternalistico*: il personale direttivo avverte la responsabilità per gli scopi dell'organizzazione mentre i livelli inferiori si sentono poco responsabili e spesso sono servili verso i superiori;

lo stile *partecipativo-consulativo*: a quasi tutti i livelli si sente la responsabilità per gli obiettivi, gli atteggiamenti sono collaborativi;

lo stile *partecipativo di gruppo*: gli atteggiamenti sono favorevoli e tendenti agli obiettivi, sia negli individui singolarmente considerati che nei gruppi. Le comunicazioni vanno dall'alto al basso e viceversa.

Credibilità

Ci si interroga su come sono percepiti i membri della direzione, i compagni di lavoro, l'organizzazione e i sindacati. Ne esce un'immagine di sicurezza/insicurezza, di qualificazione/non qualificazione.

Sentimento di potere

La variabile potere vuole misurare quanto potere sente di avere ciascun individuo, in un momento dato: cioè quanto sente di poter influire sulla realtà organizzativa, nonché quanto potere l'organizzazione ha su di lui in quel momento. Inoltre vengono misurati quali sono i desideri delle persone che esercitano e subiscono potere, nonché il grado di insoddisfazione del potere percepito.

Le quattro variabili fin qui analizzate e per lo più intrecciate tra loro dovrebbero condurre ad una diagnosi organizzativa che puntualizzando i processi diventa una presa di coscienza di tutti i protagonisti dell'organizzazione e una premessa di cambiamento.

Un'altra variabile da considerare può essere lo **stress organizzativo**. Importante è il confronto che il lavoratore fa, tra quello che crede di saper fare e quello che crede gli venga richiesto. Ne può emergere una situazione in cui le richieste trovano risposte adeguate (*eustress*) oppure un sentimento di inadeguatezza se le richieste sono superiori alle sue capacità, eventualmente di spreco se si sente sottoutilizzato (*distress*).

La **motivazione verso l'organizzazione** è definibile come il sentimento di partecipazione al raggiungimento degli scopi dell'organizzazione.

La **giustizia valutativa** può essere indice di sentimenti di autonomia, di mancanza di minaccia; un clima può essere valutato ingiusto se la gente ha paura, non può esprimere dissenso, si sente valutata ingiustamente.

La **concretezza** valuta il comportamento sociale: se stessi, l'interazione, i compiti, gli obiettivi.

Dopo aver illustrato la misura dei climi organizzativi come strumento gestionale e quotidiano, viene presentata una proposta di questionario, con la speranza che possa essere utile, almeno in parte, fornire spunti di riflessione o aiutare a costruirne un altro. ■

Bibliografia

- E. Spaltro, *Check up organizzativo*, Isedi, Milano, 1977;
- P. De Vito Piscicelli, *Il clima organizzativo e le sue dimensioni*, in "Psicologia e lavoro" Patron, Bologna, 1984.

Il questionario verrà pubblicato nei prossimi due numeri.