

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

Anno XXI n. 2
Marzo - Aprile 2001

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

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

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

Direzione

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

Comitato di redazione:

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

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

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:
irrsaer@iperbole.bologna.it

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

4 Dalla scuola dei programmi alla scuola dei curricoli

di Luciano Lelli

▼ Area pedagogico - culturale

4 Stili cognitivi nell'adulto - Parte I

di Lucia Cucciarelli

8 I nuovi curricoli di storia - Parte II

di Flavia Marostica

13 Una formazione tecnologica dai tre ai diciotto anni

di Maria Famiglietti

16 Riflessioni sul mito

di Marina Zaoli

▼ Area didattico - professionale

18 Computer in sezione

di Francesca Barigazzi

19 Come granelli di sabbia

di Angela Aufiero

22 La riforma linguistica tra nuclei fondanti e competenze

di Luciano Lelli

25 Un libro per toccare - Un libro per vedere - Un libro per fare

di Vittoria Mazzoli

29 Proposte di lavoro per la continuità

di Stefania Riccò

31 Progettazione e realizzazione di interventi di *educazione familiare* e di *relazione di aiuto* all'interno del POF

di Romana Matteucci

▼ SITO IRRE

15 Indice - 2^a parte

di Gian Luigi Betti
e Alessandro C. Candeli



Associato Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 22/4/2001

Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980

Stampa a cura di GALEATI Industrie Grafiche s.r.l

Imola (BO) - Via Selice n. 187/189

di Luciano Lelli
Vice Presidente
IRRE Emilia Romagna

Dalla scuola del programma alla scuola dei curricoli

Gli "Indirizzi per l'attuazione del curricolo" annoverano – tra i punti di forza – il passaggio da una scuola basata sul testo normativo nazionale (il programma) ad una realtà didattica nella quale ogni singola istituzione scolastica può e deve elaborare un proprio itinerario formativo (il curricolo).

A completamento del capillare processo riformistico intrapreso nell'ultimo quinquennio dall'attuale amministrazione scolastica giunta al termine del suo mandato, anche l'innovazione curricolare, il tassello del mosaico con tutta probabilità più prossimo alle attese e agli interessi dei docenti, è forse in dirittura d'arrivo (altri ostici passaggi però la stessa deve affrontare, prima della sanzione normativa). È ormai in circolazione, in proposito, a corredo d'uno specifico schema di decreto concernente la ricostruzione strutturale del sistema, un folto documento, intitolato *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*. Esso si riferisce, esplicitamente e direttamente, alla scuola dell'infanzia e a quella di base: ma, tenuto conto dell'impianto sistemico della riforma, implicitamente condiziona e anzi determina l'intero itinerario della formazione scolastica (non foss'altro perché il testo orientativo per la scuola secondaria, in fase di elaborazione, in questo dovrà di necessità innestarsi).

Il documento, esito del concorso di moltissime mani e menti, era da ciò predisposto a un rischio di grande portata: l'eterogeneità, la

confluenza in esso di una pluralità discordante di convinzioni, intenzioni e soluzioni; è riuscito sostanzialmente ad evitarlo, per merito precipuo probabilmente del ministro De Mauro, il quale è stato capace di ridurre a minimo comun denominatore una congerie anche conflittuale di orientamenti e proposte. Risente cospicuamente, più dal punto di vista dello stile espositivo che dell'apparato concettuale (difetto comunque per nulla affatto marginale) della fretta con cui è stato concepito e formulato: ma tutto sommato il prodotto appare migliore almeno di quello che io avevo preconizzato.

Ne passo in rapida rassegna quelli che, a mio avviso, risultano rispettivamente punti di forza e aspetti problematici: ovviamente non vado molto oltre la mera enunciazione, senza inoltre pretesa di esaustività nella ricognizione: e dunque anche svariate altre valenze meriterebbero di venire segnalate.

Vanno senz'altro annoverate nella prima delle due categorie ritagliate:

- la transizione che questo documento, iscrivendosi coerentemente nella logica dell'autonomia didattica e organizzativa, esplicitamente dispone dalla scuola del programma (testo normativo nazionale con un forte tasso di cogenza applicativa) alla scuola dei curricoli (ciascuna istituzione scolastica ha il diritto/dovere di mettere a punto il suo percorso formativo, tenendo conto della delineazione nazionale solo in quanto indirizzo, quadro di riferimento complessivo).
- Il ribadimento/rilancio dell'istanza della progettazione curricolare centrata sulla primarietà fun-

zionale degli obiettivi (dopo un notevole appannamento di tale impostazione operativa, nelle pratiche concrete, ascrivibile anche all'astiosa polemica protrattasi per anni contro l'asserita arroganza della cosiddetta "programmazione per obiettivi").

- Il conseguente accentramento dell'attenzione sulle competenze che gli studenti debbono conseguire, certificabili e concernenti capacità cognitive certamente connesse ai contenuti disciplinari ma "trascendenti" rispetto ad essi, non soggette a obsolescenza e generative di ulteriori conoscenze.
- La contemperanza di contestualità e astrazione. La personalità di ogni bambino e ragazzo è in larga misura influenzata dal complesso delle esperienze attraversate (i "vissuti") e dalle operazioni mentali compiute per comprenderle e interiorizzarle in sé. Deriva dalla constatazione la necessità di tenere sempre presenti, in ciascuna fase del processo formativo, le due polarità, procedendo gradualmente dalla prima verso la seconda, mai però privilegiandone in esclusiva una soltanto.
- La formazione alla cittadinanza quale quadro valoriale. Non soltanto competenze cognitive occorrono, per educare adeguatamente ogni persona, ma le stesse vanno connesse, è necessario che concorrono alla maturazione di criteri valoriali atti ad orientare l'esistenza di ciascuno e le relazioni con tutti. La raccomandazione di perseguire una pertinente "formazione alla cittadinanza", funzionalizzando ad essa tutti i percorsi curricolari, appare pertanto calibrata ed essenziale.

- La dilatazione dell'idea e delle pratiche di valutazione. Non solamente gli alunni ormai vanno reputati oggetti e soggetti della valutazione, ma anche l'istituzione scolastica che si dà le regole per il proprio funzionamento e potenzia così la propria responsabilità: in questa consapevolezza si innesta la richiesta di dar costantemente corso a una "valutazione di sistema".

Sono considerabili problematici, tra altri, ripeto, qui tralasciati, aspetti quali

- una configurazione concettuale e operativa precaria di ambito. Dal 1990 in poi, allorché l'ambito fu introdotto nella scuola elementare riformata, la delimitazione semantica e funzionale dello stesso non si è mai riusciti a individuarla in termini convincenti e condivisi. Anche nel documento qui oggetto d'indagine l'incertezza e la precarietà permangono. È troppo perentorio, per esempio, e fuorviante,

definire l'ambito una prima forma di aggregazione (delle discipline), perché così procedendo si lascia intendere che le discipline precedono e l'ambito ne deriva: con effetti perniciosi nella traduzione della squilibrata idea nelle effettive pratiche didattiche.

- La ridondanza delle proposte, contraddittoria rispetto al proposito di essenzialità. In merito non abbisognano chiose: basta solo un'occhiata alla mole del testo.
- La latitanza di una idea omogenea di "bambino epistemico". Forse bambini reali in carne ed ossa, nei contesti scolastici, molti membri della maxicommissione mai li hanno veduti: oltre a ciò dalla lettura del testo neppure traspare una configurazione univoca e condivisa di bambino, appunto, epistemico; a causa della sostanziale non temperata egemonia delle logiche disciplinari, probabilmente.

- L'impostazione deficitaria di alcuni ambiti (e discipline). Il tapiro d'oro per il quadro curricolare peggio congegnato spetta senza neppure un'ombra di competizione a storia.

Quando (e se) gli *Indirizzi per l'attuazione del curricolo* avranno attraversato i filtri valutativi che li aspettano al varco, la parola definitiva in argomento toccherà a tutte le singole scuole. Loro infatti saranno l'onere e la responsabilità di confezionare sulla base degli *Indirizzi* i curricoli reali. Alla complessa e molto impegnativa operazione arriderà il successo, forse, se entreranno sollecitamente in scena tutte le strutture di supporto occorrenti, in particolare gli IRRE, all'uopo appositamente rinnovati e riformati, che nel davvero stimolante campo d'azione sopra a grandi linee tratteggiato potranno/dovranno esprimersi con piglio e ruolo di protagonisti. ■

Il piano dell'attività IRRE Emilia Romagna per il 2001 - Nota redazionale

Per l'elaborazione del piano dell'attività 2001, il Consiglio Direttivo ha seguito una procedura diversa da quella degli anni scorsi: ha promosso due giornate di lavoro fra i tecnici e i componenti del Consiglio stesso, per l'elaborazione di ipotesi progettuali congruenti con le istanze dell'autonomia riconosciuta alle scuole a partire da questo anno scolastico.

Lo scopo prevalente di tale operazione era l'individuazione di aree tematiche che potessero funzionare non solo come macro contenitori di progetti, ma come veri e propri nuclei di aggregazione degli stessi, evitandone la frammentazione. Al termine di un lungo iter negoziale interno, nella seduta del 16 marzo 2001, il Consiglio ha definitivamente approvato le aree di progetto e disposto i relativi finanziamenti:

AREA 1 : Autoanalisi e auto valutazione	L. 20.000.000
AREA 2 : Curricoli e competenze	L. 40.000.000
AREA 3 : Formazione dirigenza e figure di sistema	L. 20.000.000
AREA 4 : Progetti Europei	L. 10.000.000
AREA 5 : Potenziamento apprendimenti e successo formativo	L. 25.000.000
AREA 6 : Sperimentazione formazione a distanza	L. 15.000.000
AREA 7 : Servizi e reti territoriali	L. 30.000.000
AREA 8 : Progetti per servizi e sezioni	L. 44.000.000

Nel prossimo numero verranno fornite informazioni dettagliate sull'articolazione interna a ciascuna area.

di Lucia Cucciarelli
IRRE Emilia Romagna

Stili cognitivi nell'adulto fattori di potenziamento - Parte I

Vari studiosi di diverse correnti concordano ormai su una definizione "ampia" di intelligenza, anche in relazione ai fattori che facilitano (o ostacolano) il processo di apprendimento.

1. Introduzione

Nel suo libro "Galassia mente" la novantenne Rita Levi Montalcini spazia su tutta l'evoluzione biologica per affrontare le grandi domande di sempre:

- come il pensiero emerga dalla materia
- come in esso affondino le radici la consapevolezza di sé e quel meraviglioso fenomeno che è 'il libero arbitrio' - base dei concetti di bene e di male.

La Montalcini fin dal titolo mette in relazione i termini essenziali del problema: le galassie sono sistemi formati da 100 miliardi di stelle e circa 100 miliardi è il numero dei neuroni che ha il nostro cervello. Da questo ammasso di cellule e dalle loro connessioni biochimiche affiora "la mente", cioè l'insieme delle funzioni superiori.

Capire il rapporto fra l'intrico materiale delle cellule e il groviglio immateriale dei sentimenti, le relazioni fra razionalità, etica ed emozioni è la grande sfida delle neuroscienze dei prossimi anni.

Rita Montalcini sottolinea anche come l'uomo sia l'unico fra tutti gli organismi viventi a controllare e dirigere la sua evoluzione.

Eric Kandel, docente della Columbia University, in *Apprendimento e memoria* edito da

'Scientific American' ci dice che negli ultimi anni due campi della scienza originariamente separati: la *neurobiologia* (la scienza del cervello) e la *psicologia cognitivista* (la scienza della mente) si sono andati via via fondendo. Di recente tale processo è divenuto ancora più rapido ed è emerso un nuovo quadro di riferimento per lo studio della percezione, del linguaggio, della memoria e della coscienza, che si basa sulla possibilità di studiare i substrati biologici di queste funzioni mentali.

Oggi è possibile studiare a livello molecolare gli aspetti elementari di molti tipi di *apprendimento*, che è il processo attraverso il quale acquisiamo nuove conoscenze, e della *memoria*, che è il processo attraverso il quale le conserviamo nel tempo.

Apprendimento e memoria sono quindi fondamentali per il nostro senso d'individualità, ma sono anche trasmissione di cultura per le nuove generazioni, importanti veicoli di adattamento comportamentale e potente mezzo di progresso sociale. Viceversa la perdita di memoria porta a una perdita di contatto con il proprio io, con la propria storia e con il proprio contesto. Fino agli anni '50 si dubitava che la memoria fosse una funzione mentale distinta. Le ricerche del canadese Penfield negli anni '40 sui lobi temporali della memoria e successivamente tutti gli studi riguardanti patologie nervose o malattie genetiche hanno dato enormi contributi alla comprensione dei processi mentali e delle aree cerebrali deputate alle varie funzioni.

Tornando alla riflessione iniziale: una cosa è certa, ovvero l'indirizzo della ricerca in ambiti diversi sta comunque puntando nella stessa direzione; filosofi, psicologi, psi-

colinguisti, neuroscienziati, neurobiologi, studiosi di intelligenza artificiale stanno superando antiche diffidenze e stanno lavorando alla comprensione dei meccanismi che regolano le nostre funzioni cerebrali e i meccanismi cognitivi. Tra gli studiosi italiani più accreditati, nell'ambito della psicobiologia, voglio citare il prof. Oliverio Ferraris, che nel suo sito dedicato agli studenti dei suoi corsi all'Università *La Sapienza*, ma accessibile a tutti, rende conto dei suoi studi sull'origine delle emozioni. (<http://www.roma1.it/psicobiologia/oliverio.htm>)

2. Cos'è l'intelligenza ...

Per Platone si trattava di un concetto semplice: l'intelligenza è ciò che distingue le diverse classi sociali ed è distribuita da Dio in maniera diseguale.

Tanto fissa e innata è la dotazione di ogni singolo individuo che un miglioramento generale si può ottenere soltanto attraverso una limitazione della riproduzione con provvedimenti eugenetici.

Aristotele in maniera più egualitaria sosteneva che tutte le persone, tranne gli schiavi, esprimessero facoltà intellettive più o meno uguali, e che le differenze fossero dovute all'insegnamento e all'esempio.

Al giorno d'oggi esistono diverse concettualizzazioni di intelligenza. Quando pensiamo all'intelligenza, molti pensano al QI, al punteggio che si ottiene in un test di intelligenza e in effetti nell'arco di tutto il XX secolo gli psicometristi hanno sostenuto di essere in grado di stimare in maniera accurata l'intelligenza delle persone - dal momento quasi successivo alla nascita - con una batteria di test di circa mezz'ora; ma molte variabili

sono in qualche modo collegate al successo scolastico che è a sua volta collegato al livello di inserimento nel mercato del lavoro e quindi c'è una correlazione alta fra QI e rendimento professionale definitivo.

Molte ricerche hanno dimostrato che il conseguimento di un punteggio basso fa sì che gli insegnanti attribuiscono un basso potenziale a questi bambini che vengono poi limitati nelle loro aspirazioni, subiscono danni all'autostima e alla fiducia in se stessi, scivolando in vari generi di disperazione sociale.

L'intelligenza veniva letta all'inizio del secolo come *un'entità misurabile* secondo gli studi di Galon e Alfred Binet che negli anni '30 fu il padre del QI.

Il dibattito sull'effettiva capacità di questi test continua, anche se tra mille polemiche e disconferme circa la loro effettiva attendibilità scientifica, ma ricordo che in forza degli studi dell'inglese Henry Goddard, seguace di Alfred Binet, in molti stati americani all'inizio del secolo il QI divenne *un'arma sfacciatamente razziale*: negli USA si dimostrò che l'83% degli ebrei, l'80% degli ungheresi, il 79% degli italiani, l'87% dei russi era composto da *'deboli di mente'* e questo livello di debolezza mentale divenne un'arma a favore del controllo dell'*immigrazione* che divenne legge nel 1924.

Molti seguaci di Goddard e Terman patrocinarono la causa della *sterilizzazione* dei deboli di mente, una politica che per molti anni alcuni stati adottarono, dando luogo a migliaia di interventi chirurgici.

Queste tesi hanno asservito inoltre le teorie di selezione della razza anche in Europa con qualche indegna conseguenza...

3. Un'intelligenza misurabile (o forse no?)

Negli ultimi anni numerosi psicologi hanno denunciato e rifiutato l'uso

dei test di misurazione del QI, dimostrandone l'assoluta incongruenza.

Viviamo tuttavia ancora in un clima di oscurantismo e di superstizione, che concepisce l'intelligenza come entità fissa, altrimenti perché useremmo espressioni e definizioni del tipo *limitate capacità espressive – il massimo livello di apprendimento – alunno poco dotato intellettualmente ecc.?*

Chi di noi - rispetto alla convinzione di poter certificare e misurare l'intelligenza o meglio le capacità cognitive di un suo alunno o le sue potenzialità intellettive - non ha usato simili espressioni, scagli la prima pietra!

Lo psicologo americano Albert Bandura ha dimostrato con le sue ricerche come questo processo di etichettatura e di attribuzione di livello di intelligenza inneschi le pessimistiche attese di insegnanti, si manifesti in scarse aspirazioni dei genitori nei confronti dei figli, condizioni la bassa motivazione scolastica dei figli per lo studio, dove lo scarso rendimento è attribuito a limitate capacità mentali e - il cerchio si chiude - producendo bassi livelli di autostima negli alunni *'intellettualmente meno dotati'* che spesso si possono solo percepire come individui incapaci. Tra questi individui nasce spesso il *'leader negativo'* che reagisce ai presunti insuccessi a lui attribuiti, ricercando altre forme di riconoscimento da parte del gruppo o di realizzazione narcisistica.

Tra le migliaia di iscritti ai corsi delle università aperte, o comunque fruitori dell'Educazione a Distanza, nessuno può ancora dirci, perché mancano gli studi di caso, in quale percentuale siano coloro che hanno abbandonato la scuola o abbiano raggiunto bassi profili di scolarità, o abbiano rinunciato a proseguire gli studi superiori per gravi interferenze dei fattori emozionali nell'apprendimento, o per semplice considerazione svalutante e negativa dei pro-

pri maestri.

Comunque Gabriel Mugny e Felice Carugati dell'Università di Bologna sostengono che l'intero concetto di intelligenza si possa comprendere solo come *rappresentazione sociale*, o come concetto sociale, la cui funzione è quella di razionalizzare un mondo complesso. Essi affermano che *"l'intelligenza è la creazione storica di una particolare cultura analoga all'idea dell'infanzia"* e a sostegno di questa tesi dimostrano che l'idea di *intelligenza varia moltissimo da una cultura all'altra*, cambia nel corso del tempo nella stessa cultura, viene definita in modi differenti per bambini di età differenti e varia a seconda del campo di esperienza sociale degli individui.

Molti *teorici evolucionisti* ritengono che l'intelligenza si evolva con l'ambiente.

I *connessionisti* sono convinti di avere identificato le unità e i processi fondamentali che svolgono il lavoro dell'intelligenza.

C'è una perfetta rispondenza, affermano altri studiosi, fra il macro e il micro: se riusciamo a studiare le fondamentali leggi fisiche dell'universo è perché il cervello, in micro, ne riproduce i meccanismi.

I *neurobiologici* studiano e documentano l'origine chimica delle emozioni.

Una delle descrizioni più esaurienti rimane comunque la definizione di Piaget, secondo il quale una delle funzioni chiave dell'intelligenza è generare la *previsione*, cioè *produrre l'anticipazione del cambiamento* e quindi l'azione costruttiva per realizzarlo o annullarlo. Piaget ha offerto forse la sistematizzazione più completa di un modello interno al soggetto che si sviluppa dall'agire in senso motorio all'agire logico astrattivo. Ma il concetto di conoscenza sta mutando e nella società della rete i costruttivisti sostengono che la

conoscenza sia distribuita e che solo in minima parte sia all'interno della nostra mente.

Pierre Levy parla di *spazio del sapere* e sostiene che la rete e l'uso di internet favoriscano la nascita di una nuova forma di *intelligenza collettiva, o meglio connettiva*: la ricerca di informazioni, lo scambio di informazioni e la loro rielaborazione comune sono molto più della loro semplice somma e producono forme di conoscenza e stili di apprendimento diversi e del tutto nuovi.

I paradigmi dell'apprendimento aperto e dell'apprendimento cooperativo, che tratteremo in seguito, rientrano in questo concetto di intelligenza collettiva e nel modello di rete che è anche simbolo di una diversa organizzazione dell'attività umana, nel senso di una società più flessibile e decentrata.

4. Ma allora l'intelligenza cos'è?

Il dibattito su cosa sia da intendersi per intelligenza, lungi dall'approdare a certe conclusioni e ancora animatissimo, sembra però avere messo d'accordo gli studiosi delle varie correnti epistemologiche su questi aspetti:

- *non è genetica* (anche se tutti sanno che quando un bambino nasce non sa parlare né fare di conto e tantomeno conosce la fisica: ma gli studi più recenti hanno rivelato che non è una *tabula rasa*, ma è già programmato per imparare a parlare e a fare di conto in modo rudimentale. È parte del nostro patrimonio biologico, dovuto ai geni. Noam Chomsky sostiene che "per l'uomo imparare il linguaggio è istintivo, come per un ragno tessere la tela". L'apprendimento del linguaggio inizia prestissimo: a 24 ore di vita il bambino per fare attenzione ai suoni smette di succhiarsi il dito; gli studiosi hanno dimostrato che anche fare

il plurale o il passato remoto sono capacità che si trasmettono geneticamente),

- non è *matrice culturale*,
- non è *puro apprendimento correlato all'istruzione*,
- non è *contesto sociale*,
- ma è la *somma variabile di tutti questi fattori*, che come le note su un pentagramma, concorrono con diversi e variabili accenti a produrre e sviluppare la musica del nostro pensiero.

Ken Richardson, autore di *Che cos'è l'intelligenza* (Einaudi 1999) professore emerito dell'Open University, università statale inglese che rappresenta la più ampia organizzazione di *ODL - Open Distance Learning* – comprendente solo in Europa più di 200.000 allievi, sostiene che nei *sistemi cognitivi* queste interazioni hanno il compito di armonizzarsi alle strutture *dell'ambiente esterno*, che possono variare enormemente nel corso della vita. Negli esseri umani l'evoluzione di uno stile di vita sociale e cooperativo ha accresciuto enormemente la complessità di tali strutture, rendendo necessario un nuovo sistema d'intelligenza, in modo che l'individuo possa a sua volta agire su questi sistemi esterni e ristrutturarli in continuazione.

Non misterioso agente interno che aspetta le condizioni propizie per essere efficaci, ma prodotto dello sviluppo di relazioni dinamiche ed efficaci.

5. Fattori che facilitano l'apprendimento: l'importanza del rapport nella relazione educativa

Una volta dimostrato che spesso gli adulti con bassi profili scolastici sono stati vittime di un sistema di misurazione sbagliato e di un'ottica miope da parte di educatori con conoscenze limitate e che quindi possono recuperare il senso

della propria crescita intellettuale e culturale, valutiamo l'importanza del contesto educativo. Nel contesto educativo troviamo alcuni fattori umani e materiali che possono favorire in modo determinante l'apprendimento in età adulta.

Il principale fattore umano è la relazione positiva con il tutor, o comunque con l'insegnante che sempre più svolge un ruolo decisivo nell'assistere il soggetto in formazione, nel guidarlo verso strategie e metodi di apprendimento individualizzati. Fondamentale è il clima relazionale che si stabilisce con un soggetto adulto.

Come diceva Bateson un conto è la competenza del docente sul piano disciplinare, un conto è la sua competenza sul piano della relazione: è quest'ultima che comunque classifica i contenuti cognitivi. Quindi è necessario che l'operatore EdA sia pienamente consapevole e capace di gestire le proprie risorse comunicative e le sfrutti come risorse insostituibili.

A un professionista dello spettacolo si richiede di interpretare in modo credibile il proprio ruolo, a un insegnante si chiede di creare le condizioni che facilitino l'apprendimento e di controllare i fattori demotivanti e le barriere comunicative.

6. Quali competenze relazionali?

L'etimologia della parola *comunicazione* è di stringere insieme delle risorse: *cum munia*, che ha un valore centripeto non centrifugo, nel senso di mettere in comune doni e risorse. Dalla stessa etimologia provengono: comunione, comune, comunitario e molte altre parole che ci riportano a questo antico senso della parola 'comunicazione' che invece viene spesso intesa solo nella sua accezione di trasmettere e veicolare all'esterno. La gamma delle competenze relazionali di un operatore dovrebbe comprendere:

- raffinate capacità di osservazione e di riconoscimento del linguaggio non verbale, quali contatto visivo, postura, elementi paralinguistici, prossemica, segnali di cut-up, ritmi corporei, ecc.). Le forme non verbali sono da considerarsi indipendenti dalla cultura e quindi particolarmente indicative del pensiero logico;
- decodifica e corretta impostazione dei comportamenti verbali, con gestione consapevole delle funzioni comunicative e utilizzo quindi consapevole dei registri emotivi-soggettivi o di quelli referenziali-obiettivi;
- comunicazione empatica, ascolto attivo e relative conoscenze su come strutturare un comportamento empatico, cioè realmente disponibile e aperto.
- riconoscimento e gestione consapevole di meccanismi percettivi, quali TIP – teoria implicita della personalità, attese, pregiudizi, schemi mentali non validati, conoscenza dell'effetto *primacy-recency*, che spesso interferiscono pesantemente nella scelta di comportamenti non idonei e svalutanti;
- conoscenza e valorizzazione dei diversi stili di *leadership*, più orientata ai compiti che alle persone;
- capacità di distinguere le modalità rappresentative (visiva, uditiva, cinestesica) per programmare attività flessibili e adatte agli studenti;
- conoscenze di base degli *stati dell'io* secondo l'analisi transazionale per rinforzare al massimo la comunicazione adulto-adulto.

7. Blocchi alla comunicazione

Sono trappole sempre in agguato che il nostro vissuto di italiani buoni conversatori ci fa amare e considerare un po' come regole dei giochi verbali.

È quasi naturale interrompere, dare giudizi, offrire consigli, minacciare, accusare, svalutare, deridere, generalizzare, incalzare, imporre, interpretare, anzi si crede di essere buoni ascoltatori preparando subito un consiglio e mostrando il proprio repertorio di personali soluzioni.

Riporto qui di seguito alcuni esempi di blocchi della comunicazione:

Interrompere: "Sì, sì ho già capito, andiamo avanti ...".

Dare giudizi: "Malissimo! Se vai avanti così ...".

Offrire consigli: "Se fossi in te ..." "Io al tuo posto farei ...".

Minacciare: "Se non la smetti di piangerti addosso, vedrai come ti ridurrai ...", "Se la gente scopre come sei davvero ...".

Svalutare: "Ma dai che ci sentiamo tutti così ...", "Il tuo non è l'unico problema al mondo ...".

Deridere: "Ma va là che tra qualche ora non ci penserai più ...".

Generalizzare: "Tutti dicono questo...", "Alla prima difficoltà dite tutti così ...".

Incalzare: "E' vero questo ... Non sarà mica vero che ...".

Imporre: "Adesso basta ... Devi capire gli altri ..."

Interpretare: "Provi questo perché stai crescendo ... Perché non ti piace il tuo lavoro ...".

Distrarsi: "Aspetta un attimo, pensavo una cosa".

Cambiare argomento: "Ti devo dire una cosa che non c'entra niente, che poi me la dimentico".

Fare dell'umorismo: "Ma ti credi così importante ...".

8. Dimensioni dell'ascolto attivo e empatico

L'ascolto empatico nella relazione d'aiuto in generale ma in particolare anche nei colloqui che si svolgono individualmente con coloro

che intendono iscriversi a un corso serale o frequentare un modulo nei CTP è un momento fondamentale per acquisire informazioni sugli orientamenti che la persona esprime rispetto al proprio futuro, ma anche quali sistemi valoriali invoca, come percepisce il rapporto consulente/docente - utente, quale rappresentazione ha di sé e molto altro.

Un breve itinerario nelle tappe fondamentali delle dimensioni dell'ascolto e un'esplorazione dei vari aspetti psicodinamici che implica può risultare utile a ogni operatore scolastico, ma in particolare a coloro che operano con gli adulti e le infinite difficoltà di comunicazione che, soprattutto nelle fasi iniziali, si presentano.

Il punto di partenza di questo itinerario è la relazione. Cercando di instaurare buone basi relazionali in realtà si creano anche forti ancoraggi ai successivi contenuti che inevitabilmente passano sempre attraverso la mediazione o traduzione dell'operatore culturale.

Quando una persona si esprime, inevitabilmente rivela aspetti della propria personalità e il seguente quadrato può esemplificare la dimensione nella quale si proietta un messaggio che inevitabilmente ha quattro aspetti che si riferiscono a quattro precisi e distinti livelli di comunicazione:

- contenuto (di che cosa sta parlando, l'oggetto preciso)
- appello (cosa sta cercando di dire a livello implicito)
- autorivelazione (l'autoimmagine, la rappresentazione che la persona ha di sé)
- relazione (come sta gestendo la relazione: per esempio se si sente vittima o persecutore, se si rivolge all'interlocutore invocando l'aiuto di genitore affettivo o con il tono polemico di chi vuole litigare).

di Flavia Marostica
IRRE Emilia Romagna

I nuovi curricoli di storia

Alcune questioni - 2ª Parte

2.2. Due scelte irrinunciabili per la costruzione dei nuovi curricoli di storia

Un po' da tutte le comunicazioni e dai modi stessi di porgere i ragionamenti sono emerse due istanze tanto comuni forti convincenti da assumere il carattere di opzioni non eludibili nella definizione dei nuovi curricoli di storia.

Prima scelta.

Con lucida passione Luigi Cajani dell'Università La Sapienza di Roma nella sua comunicazione *Per un insegnamento della storia mondiale* ha fornito con ampiezza le motivazioni storiografiche a sostegno di una storia generale che sia mondiale, a partire dalla constatazione che per la prima volta in molti anni a livello italiano, ma non soltanto, l'insegnamento della storia sta tornando come uno degli elementi centrali nella discussione sulla riforma della scuola: in Italia è stato importante il Decreto Berlinguer sulla storia del Novecento, mentre a livello internazionale da una decina di anni sta entrando in crisi un modello di insegnamento della storia, fondamentalmente inteso come strumento per formare consenso ai vari stati nazionali o (nel caso dell'Europa postbellica) alla nuova realtà europea e si sta tornando ad una visione in cui l'insegnamento della storia è più connesso ai risultati e agli obiettivi della storiografia.

È interessante ripensare alla storia dell'insegnamento della storia in Europa che ha circa *trecento anni*. All'inizio c'è la storia delle quattro monarchie (Assiro- Babilonesi, Persiani, Greci e Romani), basata su quella che era considerata la principale fonte storiografica, ovvero la Bibbia, e che si lega all'ideologia dell'Impero che, tramite il Sacro Romano Impero di nazionalità tede-

sca, è stata viva fino al Settecento. Agli inizi del Settecento, questo modello comincia a traballare perché le esigenze di legittimazione avanzate dagli Stati (Francia e Germania) suggeriscono di ampliare questo quadro alle varie storie, diciamo nazionali. Quindi noi vediamo che i primi manuali di storia affiancano, alla storia delle quattro monarchie, una storia comunque universale, una serie di storie locali (Francia, Prussia, Baviera, Assia etc...).

Questo ampliamento entra rapidamente in crisi di fronte ad un'esigenza, portata avanti soprattutto dagli storici inglesi, i quali, negli anni Venti del Settecento, producono la prima *Storia Universale* in ventitré volumi dopo una vastissima ricerca basata su *fonti non solo europee*, ma anche di altre parti del mondo che proprio in quegli anni cominciano a entrare in contatto con gli Europei. Questa grande opera, che viene presto tradotta in francese e in tedesco, da un lato sposta l'attenzione degli storici dall'Europa al resto del mondo e dall'altro si innesta con un'altra esigenza, questa volta di carattere filosofico, che emerge con l'Illuminismo, ovvero il Cosmopolitismo.

Alla fine del Settecento c'è una vasta produzione di manuali, tutti quanti di storia universale. In uno, quello di Schloezer, leggiamo che bisogna insegnare storia per formare l'individuo/cittadino del mondo, senza orgoglio nazionale.

Questa tendenza dura molto poco, perché agli inizi dell'*Ottocento* il *nazionalismo* riprende l'insegnamento della storia e comincia a pretendere, diffondendosi in Europa tra gli anni venti e cinquanta, che la storia sia lo strumento fondamentale per formare i buoni patrioti. Tra il 1850 e il 1950, in tutta Europa, ci sono una serie di storie nazionali

che servono anche a formare l'immagine del nemico che dovrà essere combattuto. Questa forzatura, di tipo nazionalistico, non ha riguardato solamente l'insegnamento della storia, ma anche la ricerca storica.

Quest'ultima tendenza ha caratterizzato fino a oggi l'insegnamento della storia in tutto il mondo, per cui invece di avere un insegnamento della storia, abbiamo un insegnamento di storie in cui i vari gruppi, sociali culturali religiosi statali, insegnano ciascuno la propria storia, talora ignorando la storia degli altri, talora combattendo la storia degli altri. Anche se, dopo la seconda guerra mondiale, in Europa si è diffuso, per impulso dei governi, un'immagine della storia più *europea* che non delle varie nazioni.

Il clima di *globalizzazione culturale*, soprattutto a livello universitario, è nato prima della globalizzazione economica, nella seconda metà del Novecento e ha portato di nuovo a un'attenzione verso le storie di tutto quanto il mondo, non verso la propria storia soltanto. A partire dagli anni *Sessanta*, soprattutto negli Stati Uniti e in Gran Bretagna, si sviluppa la ricerca nel campo della storia mondiale, in particolare della storia del Sistema Mondo, con risultati di grandissimo valore soprattutto negli *anni dal Novanta*, tanto è vero che al Congresso mondiale quinquennale degli storici dell'estate 2000 il tema centrale è stato quello della storia mondiale: questo dimostra come ormai la dimensione mondiale della storia non soltanto sia acquisita a livello degli studiosi, ma costituisca un punto di riferimento irrinunciabile. Un altro dei temi del Congresso è stato, per la prima volta, l'insegnamento della storia, le modalità di insegnamento in un contesto ormai mondiale.

Ritornano probabilmente in parte le

istanze che hanno ispirato gli Illuministi, ma ci sono anche in parte istanze nuove: cosmopolitismo e multiculturalismo, globalizzazione e mondializzazione. Storia mondiale non significa un'aggregazione di tante storie. Significa, invece, fare veramente un salto culturale che induca a perdere di vista il centro, qualunque sia, e invece cerchi delle categorie, universalmente valide, per esaminare fenomeni universalmente validi. In un contesto di storia mondiale ci si accorge che esiste un'assoluta *continuità*; potremmo dire più precisamente che esiste una triplice continuità:

- di *tempo* perché nessun frammento di storia può essere capito se non lo si vede dal Paleolitico fino ai giorni nostri,
- di *spazio* perché nulla, neanche il fatto più semplice e isolato di storia locale, può essere capito al di fuori di un contesto comparativo mondiale,
- *concettuale*, perché in realtà le chiavi interpretative della storia mondiale del sistema mondo sono sempre le stesse, non esiste nessuna differenza, tra studiare una società di nicchia e studiare la società industriale avanzata, perché tutte queste società possono essere descritte sulla base di quattro chiavi interpretative fondamentali:
 - la prima è il *rapporto uomo-ambiente* che naturalmente cambia a seconda delle situazioni, ma riguarda sempre le modalità con cui si affrontano i bisogni fondamentali, la produzione di cibo e di energia, etc...; questo aspetto permette, tra l'altro, di comparare e di riconoscere le somiglianze e le differenze,
 - la seconda sono le dinamiche del potere, in termini di *rapporto potere - territorio*, ovvero, le dinamiche geopolitiche, le modalità con cui i vari gruppi umani hanno controllato le risorse, non solo la produzione, e hanno combattuto con altri gruppi umani per questo controllo (controllo politi-

co diretto e controllo economico),

- la terza è quella del potere all'interno di una società ovvero le modalità di *strutturazione del potere* a seconda dei vari gruppi sociali,
- la quarta è quella della cultura o dell'*immaginario immateriale e materiale*, le modalità con cui le varie società hanno risposto ad alcuni bisogni psicologici fondamentali (rapporto con la morte, col sovrannaturale, con le forme estetiche etc...).

Queste quattro categorie consentono non soltanto di leggere tutta quanta la storia in maniera unitaria, ma anche di operare all'interno di un curriculum tutti i tagli che si ritengono necessari, senza perdere il senso generale della storia. Questi sono però sempre gli stessi fili interpretativi, anche se declinati in situazioni diverse. In questo modo, tra l'altro, cade anche il problema del rapporto tra storia locale e storia su scale più ampie (nazionale, microregionale, fino a quella mondiale) perché, se le chiavi interpretative sono sempre le stesse attraverso il tempo, lo sono anche attraverso lo spazio.

Seconda scelta (in ordine di presentazione, non di importanza). Con appassionata pacatezza Giuseppe Di Tonto dell'Associazione CLIO 92 nella comunicazione *Nuove tecnologie e nuovi curricoli* ha esordito precisando che il suo intervento è collaterale a quelli precedenti perché parla delle nuove tecnologie informatiche applicate alla didattica della storia ovvero degli strumenti e degli oggetti con i quali ci si sporca le mani per realizzare la didattica. Come del resto è inevitabile. Se solo si guarda, infatti, la diffusione di tali strumenti all'interno delle case e delle scuole e se si osservano i ragazzi e quello che fanno quando hanno questi strumenti per le mani si scoprono cose abbastanza interessanti: si appassionano, navigano, esplorano, raccolgono informazioni e le portano fuori dall'oggetto, intervengono sulle informazioni, rivedendo le cose e inserendo anche

le proprie osservazioni. È un meccanismo di ricerca che si attiva, anche grazie a questi strumenti.

Nelle scuole già circolano prodotti multimediali o ipertestuali o altri prodotti legati alle nuove tecnologie, ma l'insegnante talvolta rimane un po' spaesato o comunque poco attrezzato rispetto alle attività da svolgere anche nell'ambito della didattica della storia. Oggi si ha a che fare con questi strumenti didattici nuovi e diventa necessario fare i conti con essi, con la chiarezza che si è di fronte alla diffusione di tecnologie che sfruttano metodologie della comunicazione, che questi stessi oggetti destinati alla comunicazione sono usati nell'ambito dei processi formativi e che essi sono entrati anche a far parte del bagaglio in uso nell'ambito delle discipline linguistiche, quindi anche nella didattica della storia.

Negli stessi documenti ufficiali si parla sempre più spesso di nuove tecnologie con un approccio sia tecnologico sia cognitivo sia motivazionale, con un'attenzione sia agli aspetti strumentali che a quelli concettuali e una istanza sempre più forte di integrazione delle nuove tecnologie nella didattica in maniera sistematica e non episodica.

L'Associazione Clio 92, associazione costituita da docenti ricercatori in didattica della storia, nella stesura delle *Tesi sulla didattica della storia* ha riflettuto molto su queste questioni e ha maturato il convincimento della necessità di spostare l'attenzione del docente verso questi strumenti da un ambito tecnologico ad un ambito teso alla produzione e fruizione dei saperi: il computer visto come oggetto di cui servirsi per produrre e fruire di informazioni e, nell'ambito della ricerca storica didattica, per produrre testi non solo monomediali e lineari, ma anche multimediali e ipertestuali, per passare da sequenze di conoscenze alla possibilità di costruire reti di conoscenza, da un lavoro individuale ad un lavoro collaborativo.

Gli strumenti di cui ci si può servire sono molteplici. Alcuni sono già in

uso da tempo e hanno avuto anche una certa fortuna, tuttavia sono stati in parte abbandonati o poco sfruttati nell'ambito della didattica della storia (*archivi* elettronici di dati storici con la funzione di raccolta di informazioni sul passato e lo scopo di produrre conoscenza storica). Un altro strumento molto diffuso, tuttavia usato quasi sempre in una dimensione tecnicistica, è lo strumento della *videoscrittura* che, nell'ottica adottata anche da molti docenti, continua ad essere soltanto il fratello minore (nel senso di arrivato dopo) della macchina da scrivere, o della penna, quindi ancora un oggetto tecnologico che in fondo fa le stesse cose che possono fare altri oggetti tecnologici. Invece, attraverso la videoscrittura è possibile produrre testi di carattere multimediale, non soltanto monomediale, il che mette nella condizione di creare differenti linguaggi iconici, linguaggi audiovisivi, nella costruzione del sapere storico e quindi di usare fonti anche non esclusivamente testuali nella costruzione di conoscenze storiche in percorsi adeguatamente strutturati.

L'ambito che ha avuto maggior consenso è quello degli ambienti *ipermediali*, nella duplice funzione della lettura ipermediale e della scrittura ipermediale. Essi consentono un approccio alla conoscenza storica in una dimensione multiprospettica, la possibilità cioè di avvicinare un problema da più punti di vista, lasciando, cosa che non è priva di conseguenze, uno spazio di autonomia allo studente per potersi riappropriare della conoscenza storica e ricostruirla. È, inoltre, possibile adottare una pluralità di percorsi che rispettino i differenti stili di apprendimento, mettendo lo studente nella condizione di scegliere secondo quelle che sono le proprie esigenze e il proprio stile di apprendimento. Maggiore riscontro ha avuto invece l'attività di scrittura ipertestuale, un'attività che vede impegnato lo studente da un lato nell'organizzazione delle informazioni storiche in reti di conoscenze e dall'altro nella

sperimentazione di forme di scrittura non lineare che implicano una serie di operazioni come lo smontaggio di testi, la riscrittura in forma di microtesti che devono poi essere collegati tra loro da legami significativi in grado di restituire percorsi significativi per lo studente.

Infine un altro settore che ha aperto nuove strade è quello della comunicazione *telematica*, e in questo senso sono tanti gli strumenti che vanno nella direzione della ricerca storica didattica; ad esempio il percorso che fanno gli studenti nella consultazione della rete Internet, nella ricerca selezione estrazione riformulazione uso o riuso di questi testi, anche se non sempre con un adeguato criterio di selezione e di riagggregazione. Ci sono, ovviamente, dentro questa dimensione telematica *altri* strumenti che vanno nella direzione della ricerca collaborativa: la posta elettronica, le news, le liste di discussione, forse ancora un po' distanti rispetto alla pratica quotidiana, ma non tanto distanti da non indurci a riflettere sulle potenzialità di questi sistemi.

È importante, quindi, definire un approccio alle nuove tecnologie che superi la dimensione tecnologica e consenta di usare questi strumenti in una dimensione cognitiva. Il problema diventa quale spazio devono avere questi strumenti nel curricolo di storia.

2.3. Le prospettive di lavoro nell'immediato

Le *Riflessioni conclusive* dei lavori della mattinata sono state svolte, anche a nome del Direttore Giuseppe Cosentino, dall'Ispettrice Anna Sgherri, responsabile per il MPI del Progetto Nazionale Storia del Novecento. Partendo da due constatazioni preliminari, la prima che oggi si parla dei nuovi curricoli di storia in vista del riordino dei cicli attribuendo alla disciplina un preciso ruolo nella formazione, la seconda che si coinvolgono gli insegnanti non solo perché ciò è opportuno didatticamente ma anche per-

ché oggi esistono modalità diverse di costruzione dei curricoli, ha puntualizzato la distinzione tra i due livelli di elaborazione previsti dalla norma:

- la definizione degli scenari ordinamentali e curricolari, l'individuazione delle discipline e dei curricoli nazionali (criteri generali, curricolo formale), la definizione degli obiettivi generali e delle competenze terminali dei diversi livelli e quindi le indicazioni nazionali sulle strategie di costruzione dei curricoli, sulla progressività, sulla terminalità, sulla verticalità che spettano al Parlamento e al Ministro,
- la costruzione del curricolo reale che spetta alle scuole e alla "capacità progettuale e decisionale degli insegnanti".

Ha, quindi, affermato che iniziative come questo convegno possono servire ad approfondire le questioni di fondo in discussione, ma anche a potenziare le competenze professionali che serviranno a costruire i curricoli reali.

In questi anni sono state già attivate molte iniziative e prodotte numerose elaborazioni da parte di Istituti Enti Associazioni scientificamente ineccepibili con cui il Ministero ha collaborato e sta collaborando; ci sono, inoltre, a disposizione i risultati delle sperimentazioni scolastiche. Da questi vengono molte indicazioni di grande utilità.

Sulle questioni da definire a livello nazionale ci sono varie possibili opzioni; serve ora assumere consapevolezza delle diversità come delle priorità e dei criteri di impianto dei curricoli e individuare quale è la strada più opportuna da percorrere "per garantire al paese una base di preparazione non identica, ma certo riconoscibile" che sia "la formazione del cittadino": esiste, infatti, un problema di costruzione dell'identità, dell'identità nazionale ma anche di quella territoriale. Anche su tali questioni sono fondamentali le riflessioni degli insegnanti che possono indicare la "fattibilità", la "percorribilità" e la "gradevolezza" delle

proposte. È importante, infatti, per “costruire una scuola per tutti che orienti” e che guidi nella società, raccogliere tutte le forze e il contributo attraverso il confronto tra tutti i soggetti che hanno affrontato e pubblicamente presentato proposte di curriculum. Su questo lavora il Ministero, ma sono gli insegnanti i veri esperti di storia: il dibattito più significativo è quello che si fa nella scuola in quanto la nuova scuola deve nascere da un’esperienza condivisa dal basso.

3. La ricerca e le proposte delle scuole della regione Emilia Romagna

Con la attuazione generalizzata dell’autonomia, le scuole sono diventate a pieno titolo soggetti di ricerca in tutte le materie di loro competenza e quindi - dal momento che il loro compito istituzionale è quello di facilitare l’apprendimento dei bambini e dei ragazzi attraverso i saperi esperti/formali - anche nella didattica disciplinare, compresa la didattica della storia, e in un numero non indifferente di istituti sono stati costituiti e lavorano già intensamente appositi Dipartimenti disciplinari. Per favorire, dunque, al massimo la possibilità per le scuole - a livello di singoli, di gruppi, di dipartimenti, di collegio - di valorizzare le elaborazioni finora prodotte, di portare un contributo all’approfondimento di alcuni temi, di socializzare e confrontare le loro esperienze sui curricula di storia, i lavori del pomeriggio sono stati organizzati per gruppi tematici e a ciascun partecipante è stata data la possibilità di optare, tramite la compilazione di un’apposita scheda all’atto dell’iscrizione al Convegno, per l’inserimento in uno specifico gruppo di lavoro. Nella costituzione, poi, dei gruppi è stata tenuta presente nella quasi totalità dei casi la prima opzione espressa e sono stati attivati anche i gruppi con poche adesioni per non disperdere alcuna ricchezza possibile; in apertura del Convegno è stato quindi distribuito l’elenco dei gruppi costituiti con l’indicazione di tutti i

nominativi inseriti e con l’indicazione del coordinatore e dell’aula di lavoro. Un’organizzazione, dunque, abbastanza complessa, ma che si è concretizzata poi con grande fluidità.

Rispetto ai 34 temi proposti in sede di invito sono stati attivati 31 gruppi di lavoro che hanno lavorato su 27 temi: 6 temi sono stati scelti da un numero irrilevante di persone e quindi non sono stati attivati i relativi gruppi e due temi sono stati accorpati in un unico gruppo, ma ben 4 temi, dal momento che erano stati scelti da un numero molto alto di persone, sono stati trattati in più gruppi (curricolo verticale e scuola di base in 3 gruppi, nuclei fondanti e conoscenze in due gruppi come anche competenze in storia).

I temi affrontati ruotano intorno alle seguenti questioni fondamentali: i curricula, i nuclei fondanti e le conoscenze, le competenze in storia, gli operatori cognitivi, la nuova storia generale, storia e territorio, il testo storiografico, organizzazione.

Non sono stati scelti - e quindi non sono stati attivati i relativi gruppi di lavoro - alcuni temi niente affatto secondari nei curricula di storia e che avrebbero potuto essere molto fecondi come: spazio storico, storie degli altri, continuità tra la materna e l’elementare, storia e orientamento, comprensione dei testi artificiali, storia e bambini/ ragazzi del 2000. Tuttavia, poiché anche i silenzi e le non scelte parlano, sarà interessante approfondire i motivi che hanno indotto a sottovalutare questi temi e le enormi potenzialità connesse al loro approfondimento, anche alla luce di una serie di affermazioni e di riferimenti molto espliciti e assai significativi fatti in alcune comunicazioni del mattino.

I coordinatori dei gruppi sono stati 36 e hanno tutti dato con impegno e passione un contributo di grande qualità per animare la discussione, per valorizzare le esperienze, per socializzare idee e proposte: 13 tecnici ricercatori IRRSAE (la metà dei tecnici in forze in Emilia Romagna), 9 docenti del Gruppo Sofia (4 di

Bologna e 5 di altrettante province della regione, 3 dalla Romagna e 2 dall’Emilia) che da anni sul terreno della ricerca didattica e della formazione collaborano in maniera sistematica con l’Istituto e potenzialmente costituiscono le necessarie premesse in termini di risorse umane per il costituendo decentramento dell’Istituto stesso, 5 docenti dell’Associazione Clio 92 che è il più grosso e significativo raggruppamento di insegnanti di storia che opera in Italia, 2 docenti degli Istituti storici della Resistenza che in questi anni e da moltissimo tempo hanno dato contributi di estremo interesse sia nelle proposte di curriculum che nelle prassi didattiche, 7 rappresentanti di altrettanti soggetti (istituzioni, enti, associazioni) che si occupano o solo o anche di didattica della storia (Istituto Gramsci, Centro Cabral, La Testa per pensare, UCIIM, CIDI, Fuorinclassa, Aule didattiche del Comune di Bologna).

Non è possibile assolutamente in questa sede dare conto della grande ricchezza scaturita nei lavori del pomeriggio che sono stati intensissimi, oltre che ordinatissimi, e hanno dato, pur con inevitabili differenziazioni tra i diversi gruppi, complessivamente contributi, oltre che numerosi, di grande interesse: è inevitabile rimandare per questo agli atti del convegno.

4. La documentazione e la socializzazione dei lavori della giornata

Sarà compito dell’IRRSAE predisporre in tempi rapidi gli atti del Convegno e metterli a disposizione di tutti. Prima, in forma sintetica, in una apposita *home page* all’interno del proprio sito (www.irreer.org) e auspicabilmente anche in una pubblicazione cartacea.

In particolare le sintesi dei contributi delle scuole nei diversi gruppi verranno divulgate in tutte le scuole della regione in tempi più stretti possibile.

Area pedagogico-culturale

GRUPPI DI LAVORO ATTIVATI

temi e coordinatori

curricolo della scuola di base	Giuseppina Farini CLIO
curricolo della scuola secondaria	Giuseppina Muzzarelli GRAMSCI e Angela Verzelli SOFIA
curricolo verticale	Flavia Marostica IRRE ER
curricolo verticale e scuola di base 1	Claudio Dellucca IRRE ER
curricolo verticale e scuola di base 2	Lucia Galeazzi SOFIA
curricolo verticale e scuola di base 3	Anna Rosa Carpani CLIO
curricolo verticale e scuola secondaria	Giorgio Grossi SOFIA
curricoli di storia per gli adulti	Silvana Marchioro IRRE ER
nuclei fondanti e conoscenze 1	Pietro Biancardi SOFIA
nuclei fondanti e conoscenze 2	Cesare Grazioli ISTORECO
competenze in storia 1	Paolo Baroni SOFIA
competenze in storia 2	Enzo Guanci CLIO
tempo storico e tempo psicologico	Armando Luisi IRRE ER
modelli logici per la storia	Maria Famiglietti IRRE ER
operatori cognitivi della storia	Giulio Ghidotti CLIO
operatori cognitivi e trasversalità	Nerino Arcangeli IRRE ER
storia e difficoltà di apprendimento	Annalisa Zannoni SOFIA
quadri di civiltà	Luciana Coltri CLIO
storia generale	Fabrizio Foschi SOFIA
storia settoriale	Paolo Bernardi ISREBO
storia mondiale	Marzia Gigli SOFIA e Mario Zamponi CABRAL
storia, intercultura, scuola mat/el	Andreina Bergonzoni IRRE e Paola Sarti La testa per pensare
storia, intercultura, scuola superiore	Fabio Gambetti UCIIM
storia personale e storia locale	Claudia Vescini IRRE ER
storia locale e beni culturali	Miriam Forni FUORINCLASSE
uso del territorio e biblioteche	Elena Lorenzini Aula did. Museo medievale Bo
storia e ambiente	Milena Bertacci IRRE ER
storia e scienze sociali alla secondaria	Mauro Levratti IRRE ER e Maddalena Sabatini CIDI
teatro per la storia	Anna Bonora IRRE ER
produzione/decodificazione del testo storiografico	Lina Santopaolo SOFIA e Paolo Senni IRRE ER
flessibilità organizzativa per la storia	Ivana Summa IRRE ER

DUE IMPORTANTI CD PRODOTTI DAL MPI

- Il Novecento e la storia Responsabile scientifico: Luigi Cajani; Comitato tecnico scientifico: Luigi Cajani, Francesco Ceretti, Olga Coppola, Emilio Lastrucci, Ivo Mattozzi, Lucio Pagnoncelli, Francesco Tadini; Coordinatore per la multimedialità Ugo Punzi; Coordinatori dei Gruppi di lavoro: Pinuccia Samek Ludovici, Maria Teresa Rabitti, Ernesto Perillo, Luciana Bresil, Lauro Colasanti. Direzione Generale Istruzione Secondaria di I Grado
- Insegnare storia Progetto scientifico: Ivo Mattozzi; Gruppo di Coordinamento: Anna Sgherri, Mario Checchia, Rosario Musmeci, Antonio Merito, Romano Gori, Adriano Rubini, Rosanna Ghiaroni, Rossella Mengucci; Progetto ipertestuale: Giuseppe Di Tonto; Autori: Ivo Mattozzi, Antonio Brusa, Giuseppe Di Tonto, Bernardo Draghi, Enzo Guanci, Stefano Maroni, Donata Meneghelli, Ernesto Perillo, Maria Teresa Rabitti, Lina Santopaolo. Ministero della Pubblica Istruzione e Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università degli studi di Bologna

Il primo CD sarà pronto in versione definitiva nel gennaio 2001 e allora saranno decise le modalità di disseminazione nelle scuole.

Il secondo hanno avuto l'incarico di distribuirlo le Commissioni Novecento dei Provveditorati agli Studi.

DUE IMPORTANTI SITI WEB PER LA DIDATTICA DELLA STORIA

www.novecento.org

sito degli Istituti storici della Resistenza

- da Insegnare il Novecento, Ricerche, Laboratorio, Sportello scuola ai documenti prodotti a livello nazionale
- da Strumenti a Storia digitale all'articolo di Antonino Criscione Una finestra...ai siti di una ventina di istituti territoriali

www.cadnet.marche.it/cli092

sito del Bollettino dell'Associazione Clio 92

Una formazione tecnologica dai tre ai diciotto anni

di Maria Famiglietti
IRRE Emilia Romagna

Le indicazioni programmatiche per la scuola di base rappresentano per la disciplina "tecnologia" un evento particolarmente significativo, perché ne sanciscono una nuova denominazione, un nuovo curriculum, una nuova utenza.

Dalla scuola del lavoro, alle applicazioni tecniche, all'educazione tecnica

La recente emanazione delle "Indicazioni programmatiche" per i curricula della scuola di base rappresenta per tutte le discipline che costituiscono l'orizzonte formativo del nostro sistema di istruzione un evento certamente importante e per alcuni aspetti innovativo, anche se in linea generale esse ufficializzano esperienze e ricerche che da diversi anni venivano sperimentate in diverse realtà del Paese. Per la disciplina tecnologia i nuovi curricula costituiscono invece un evento particolarmente significativo, in primo luogo in quanto ne sanciscono per la prima volta la denominazione (*Tecnologia*, appunto, senza premesse o specificazioni) e, in secondo luogo, in quanto rappresentano per la storia di questa disciplina, in ambito educativo, un punto di arrivo e insieme di partenza.

Se proviamo infatti a rivisitare in estrema sintesi le vicende che hanno portato, dagli anni Quaranta del Novecento, all'introduzione nella scuola italiana della materia "Lavoro" ad oggi, ci rendiamo conto che il cammino percorso è stato lungo, accidentato, spesso contraddittorio, caratterizzato da

ambiguità e ritardi, ma comunque sempre in qualche modo coerente con i diversi contesti culturali, sociali, economici e politici di questi decenni.

La Riforma Bottai (1939) si proponeva con il "Lavoro" finalità eminentemente addestrative, per i giovani dagli undici anni in su, destinati a frequentare i segmenti di istruzione che immettevano direttamente nel mondo del lavoro o negli Istituti tecnici e professionali. Si trattava quindi, più che di un approccio alla tecnologia, di un apprendimento esecutivo mediante strumenti tecnologici di base per formare una forza lavoro già pronta ad entrare nel ciclo produttivo, sempre con un'ottica conservatrice di perpetuazione delle divisioni sociali tra le classi dirigenti, cui erano riservati gli accessi ai ginnasi e ai licei scientifici, e le classi subalterne, per le quali c'erano l'avviamento e gli istituti.

Il precoce "addestramento della mano" era ritenuto indispensabile per i futuri lavoratori e condizione necessaria per poter svolgere mansioni esecutive nell'artigianato e nell'industria.

Questa impostazione permase anche nella scuola del dopoguerra fino alla riforma che, nel 1962, con la stagione del Centro Sinistra, introdurrà la scuola media unica e obbligatoria fino a quattordici anni. In questa scuola, sulle ceneri della materia "Lavoro" si costituiscono le Applicazioni tecniche maschili e femminili, facoltative ma di fatto opzionali e contrapposte al latino, di modo che si perpetuava nei fatti una destinazione alternativa tra chi sceglieva di frequentare le lezioni di latino, in quanto avrebbe poi proseguito nei licei e negli Istituti magistrali, e chi invece sceglieva applicazioni tecniche, in quanto sarebbe poi,

dopo la licenza media, entrato nel mondo del lavoro, oppure avrebbe frequentato indirizzi tecnici e professionali.

Queste Applicazioni tecniche erano caratterizzate dal così detto "Fare ragionato", che si risolveva nel tentativo di affrontare il mondo del costruito attraverso una attività di progettazione stereotipata e astorica rispetto alla realtà del mondo del lavoro sia industriale sia artigianale e produceva il più delle volte oggetti privi di valore d'uso che imitavano possibili oggetti reali.

La situazione venne modificata sostanzialmente a livello programmatico alla fine degli anni Settanta, con i programmi emanati nel 1979 che istituivano l'Educazione tecnica, non più impartita separatamente tra maschi e femmine e finalmente obbligatoria nel triennio di scuola media, aprendo le dimensioni culturali di questo insegnamento a tutte le problematiche del mondo del costruito senza tuttavia riconoscergli un pieno statuto disciplinare, come ben si comprende dal termine "Educazione" che caratterizzava anche l'area musicale, visiva e corporea, considerandole aree educative importanti ma non fondamentali come l'italiano, la matematica, la storia.

Dall'educazione tecnica alla tecnologia dei curricula del 2001: nascita di una disciplina

Negli ultimi decenni del Novecento, a fronte della impressionante crescita dell'innovazione tecnologica nel mondo del lavoro, della produzione, dell'informazione e del peso sempre più preponderante della tecnologia in tutti gli aspetti della vita quotidiana, nella scuola intorno all'Educazione tecnica si

viene a determinare un equivoco di fondo, dato dalla opinione che quest'area educativa debba risolversi tutta nelle Nuove Tecnologie multimediali in una funzione pressoché strumentale, con il rischio di privare in tal modo l'insegnamento di una sua autonomia didattica e di una precisa valenza formativa. A ciò si aggiunge la crisi occupazionale che investe il personale docente, che dal 1988 non opera più per squadre ma per classi, con il risultato che non pochi tra gli insegnanti di Educazione tecnica vanno a ricoprire la figura di operatore tecnologico, rafforzando in tal modo la percezione di un utilizzo della disciplina pressoché esclusivamente legato ai laboratori multimediali dei quali le scuole si vanno dotando.

Intorno alla metà degli anni Novanta (1994), grazie ad un movimento di ricerca dapprima attivato dall'IRRSAE E/R e che ha successivamente coinvolto gli IRRSAE Marche, Friuli, Sicilia, Basilicata, un gruppo di ricercatori ha avviato un'ampia e capillare indagine sullo stato dell'arte dell'insegnamento dell'Educazione tecnica al fine di verificare le modalità di insegnamento e le tendenze in atto e prefigurare, anche attraverso una attenta ricognizione delle aspettative del mondo del lavoro e delle riflessioni di esperti del mondo universitario nell'ambito tecnologico e di pedagogisti, quale potesse essere la dimensione formativa della tecnologia per la formazione di tutti i cittadini nella scuola di inizio del terzo millennio.¹

Nel corso di una nutrita serie di iniziative (interviste sul campo, seminari di studio con docenti e esperti, pubblicazioni dei risultati della ricerca ecc.), la ricerca degli IRRE è giunta a configurare una proposta di analisi epistemologica della tecnologia come disciplina di studio che ne ha definito lo statuto disciplinare e, a partire dall'inizio del 1997, si è integrata nel solco della

riforma dei cicli e degli ordinamenti che l'allora Ministro Berlinguer aveva promosso con la richiesta di che cosa si dovesse insegnare ai ragazzi del 2000 rivolta alla Commissione dei Saggi.

Da quel momento, anche attraverso un approfondimento e un confronto con le tendenze in atto negli altri Paesi europei, la ricerca si è sempre più focalizzata sull'individuazione e lo studio epistemologico della disciplina, al fine di definirne gli epistemi o nuclei fondanti intorno ai quali costruire le competenze di base e il relativo curriculum, in un percorso formativo dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore.

Dagli epistemi al curriculum

A ben vedere, nonostante l'importante affermazione della validità formativa di una tecnologia finalmente concepita come disciplina di studio autonomamente fondata alla quale si richiede di espletare, insieme alle altre, il proprio potenziale didattico nella formazione dei cittadini dai tre ai diciotto anni, nella stesura degli indirizzi programmatici per la costruzione dei curricula non è ancora distintamente recepita la configurazione scientifica che la ricerca che abbiamo citato in sintesi ha prodotto e documentato.

Ciò non toglie, ovviamente, che quei risultati siano da assumersi nella loro interezza come nuclei fondanti dell'insegnamento: *la tecnologia come produzione intenzionale* è fuori di dubbio la disciplina che può apportare conoscenze e competenze ai giovani in relazione ai *problemi/bisogni* cui essa dà, attraverso un *processo produttivo* che utilizza delle *risorse*, risposte in termini di *artefatti* e *sistemi di artefatti*, provocando un *impatto* con l'ambiente fisico e con la vita degli esseri umani che richiede un costante *controllo* sia dei processi che degli impatti stessi.

Sarà quindi dalla chiarezza dell'analisi epistemologica e dalla comprensione degli epistemi ora elencati che gli insegnanti potranno progettare i diversi livelli del curriculum, tenendo sempre presente tuttavia che, a qualsiasi età venga proposta, ogni disciplina è sempre sé stessa: la matematica è sempre la matematica, la tecnologia è sempre la tecnologia, sia nei confronti di un liceale che nell'approccio con una bambina di tre anni.

Naturalmente, nel primo livello di curriculum, che possiamo collocare tra i tre e i sette anni di età comprendendo quindi la scuola dell'infanzia e il primo segmento della scuola di base, le attività saranno finalizzate a guidare i bambini in un percorso di scoperta e di presa di coscienza degli epistemi della tecnologia all'interno del mondo degli oggetti e dei sistemi che ricadono nell'ambito del loro quotidiano e che sono da essi manipolati, osservati, utilizzati durante la giornata, spesso a livello di gioco. In altre parole si tratta di affrontare l'approccio all'artefatto partendo dall'esperienza del bambino e stimolandolo via via a cogliere i concetti fondamentali (problemi, bisogno, risorsa, ecc) rompendo la barriera di diffidenza che può crearsi nei confronti della tecnologia, analogamente a quanto si fa normalmente per tentare di spiegare ai bambini i più comuni elementi e fenomeni del mondo della natura.

Nel corso poi della scolarità di base, tra gli otto e i tredici anni, si entra nel secondo livello del curriculum, le cui attività inizialmente approfondiscono l'approccio all'artefatto e al mondo artificiale sulla base dei prerequisiti percettivi e operativi maturati nel primo livello e successivamente, quando dall'ambito scientifico-tecnologico, si passa alla disciplina tecnologica, entrano nel campo dei grandi sistemi in cui si articola la *produzione* per guidare gli alunni alla comprensione di quali sono in cia-

scuno di questi gli elementi fondamentali che entrano in gioco (*problema/bisogno, risorsa, capitale, lavoro, macchine, materiali, ecc.*) e di quali siano i comportamenti in relazione all'ambiente, all'utilizzo delle risorse, alla capacità di assumere decisioni che intervengono nel complesso rapporto tra l'uomo che produce, l'impatto degli artefatti con l'ambiente e la necessità di rendere compatibile la produzione con le risorse e i limiti di sostenibilità legati alla salvaguardia dell'ambiente stesso. Attraverso un curriculum di questo spessore formativo i giovani che

escono dalla scuola di base possono quindi affrontare gli studi superiori, dove la tecnologia in un primo momento mantiene, nell'ambito del completamento dell'obbligo, il suo assetto di progressivo accostamento alle problematiche dell'artificiale e alla complessità del mondo della produzione, per poi svilupparsi da un lato come studio più specialistico negli indirizzi tecnici e, dall'altro, come analisi delle relazioni e delle implicazioni che intercorrono con la società, l'economia, l'ambiente negli altri tipi di licei. ■

- ¹ G. Righeto, M. Famiglietti (a cura di), *Educazione tecnologica anni '10*, Calderini, Bologna, 1996;
 E. Damiano (a cura di), *La casa di Salomone. Materiali per un catalogo curricolare dell'Educazione tecnica*, IRRSAE Marche, 1997;
 M. Famiglietti (a cura di), *Techne now. Una nuova proposta per l'Educazione tecnologica nella scuola della formazione generale*, IRRSAE Sicilia - IRRSAE E/R;
 M. Famiglietti (a cura di) *Progetto ICARO, La ricerca sul pensiero tecnologico come motore della formazione per tutti e per tutta la vita*, IRRSAE Sicilia, Palermo 2000.

Indice sito Web dell'istituto

a cura di *Gian Luigi Betti*
 e *Alessandro C. Candeli*
IRRE Emilia Romagna
 (seconda parte)

Ipertesti off-line (realizzati con IBM Linkway) Off line hyper-texts

- [Il cavaliere ardimentoso](#)
- [Favole infinite](#)
- [Vitruvius](#)
- [Amore e Psiche](#)
- [Epos](#)
- [Julius](#)
- [Fedro](#)
- [Jul](#)
- [Tullo](#)
- [Gegeo](#)
- [Le parole dell'incanto](#)

Arte: Arts

- [Proporzioni albertiane](#)
- [Leggere Botticelli](#)
- [Arte egizia Aegyptian art](#)
- [Mosaici romani in via D'Azeglio a Ravenna](#)
- [Ottocento/Novecento: movimenti artistici](#)

Latino Latin

Ipertesti:

- [Lo sport a Roma Sports in Rome](#) (on line)

- [Il ponte sul Reno](#) (on-line)
- [Le fonti sui Galli](#) (on-line)
- [Gli oppida](#) (on-line)
- [I Galli Boi in Emilia Romagna](#) (on-line)

OFF LINE (IBM Linkway)

Vitruvius (off-line)

- [Amore e Psiche](#) (off-line)
- [Epos](#) (off-line)
- [Julius](#) (off-line)
- [Fedro](#) (off-line)
- [Jul](#) (off-line)
- [Tullo](#) (off-line)

Testi

- [Sacra nuptialia](#)
- [Roma on-line](#)
- [Cibernautica dell'antico](#)

Siti satelliti dell'IRRE ER

- Alla home page di [Fardicono](#) : risorse per l'area matematica
- Alla home page di ["LeggiScrivi"](#) "Reading&Writing"
- Alla home page dell' ["Educazione permanente"](#) Lifelong learning
- Alla home page di ["RE.MA.RE."](#) news from kindergarten
- Alla home page della [DIDATTICA BREVE](#) Smart teaching
 - [La didattica breve in breve Smart teaching](#)

- [La DB nelle discipline umanistiche](#)

Educazione linguistica e "Progetto accoglienza"

- [Sacra nuptialia](#)
- [Gruppo di discussione "belair"](#)

Documenti dall'IRRE ER e dalle scuole

- [La documentazione dell'innovazione](#) - About documentation
- [Strategie per la comprensione dei testi](#) - Understanding texts
- [La ricerca educativa](#) - Educational research
- [Educazione Tecnologica](#) (Corso a Toano 7/97)
- [Il metodo Feuerstein all'IRRE ER](#)
- [EUnet](#) - European school projects
- [Scuole polo DEURE](#) dell'Emilia Romagna - DEURE project schools
- [Esperienze di scuole dell'Emilia Romagna in campo europeo](#)
- [Per iscriversi al gruppo di discussione deupoli](#) - mailing list deupoli.

di Marina Zaoli
Psicoterapeuta

Riflessioni sul mito

La conoscenza di miti, leggende e fiabe svolge un ruolo strutturante di fondamentale importanza per lo sviluppo della stabilità interiore e della creatività. Riflessioni su un'esperienza didattica.

La conoscenza dei linguaggi informatici è attualmente di particolare importanza, per rimanere a tutti gli effetti cittadini di quel "villaggio globale" che è diventato il nostro pianeta, proprio tramite la rapidità di trasmissione delle informazioni dovuta alla comunicazione telematica e all'uso dei computer. Non dimentichiamo, però, quanto sia ancora fondamentale, per i bambini in particolare, anche l'apprendimento di un altro linguaggio. Un linguaggio spontaneo che è, fino alla pubertà, l'unico concepibile dalla nostra mente e che, fin dall'inizio della storia umana, così come di quella personale di ciascuno di noi, è servito, con simboli e immagini, a creare una prima raffigurazione del mondo. Questo stesso linguaggio è stato utilizzato nei millenni della nostra storia ed è rimasto, tuttora, sufficientemente intatto, all'interno dei miti e delle fiabe. I bambini, infatti, come e più degli adulti, hanno bisogno di dare un significato alla realtà che li circonda, agli eventi che vi si verificano ed un senso al proprio esserci. Il forte impatto che subiscono quotidianamente, mano a mano che vengono a scoprire come il mondo funzioni, come tutto non sia sempre facile, logico, stabile e perenne, come si possano troppo spesso trovare ambivalenze e conflitti di difficile interpretazione e soluzione, anche in eventi che pos-

sono sembrare banali e di ordinaria amministrazione, li porta infatti a cercare di crearsi uno schema della realtà circostante, in modo da renderla la più rassicurante possibile, per tentare di affrontare al meglio ciò che risulta essere la propria personale avventura di vita sulla terra.

Due grandi psicanalisti, ripercorrendo e riconfermando le ricerche di Jung sull'inconscio collettivo e sull'*archetipo*, si sono occupati dell'importanza del mito e della fiaba: Bruno Bettelheim ed Erich Fromm.

Bettelheim si è battuto ripetutamente per il ritorno dell'uso della fiaba nell'educazione dei fanciulli, in un'epoca in cui era stato accantonato come un qualcosa di vecchio, superato e non più rispondente alle nuove e moderne esigenze educative.

Fromm ha studiato e verificato come il linguaggio usato nei miti e nelle fiabe sia un linguaggio universale, capito da qualunque essere umano in qualunque angolo della terra, lo stesso che ognuno di noi utilizza tutte le notti per sognare e che l'uomo ha usato fin dall'inizio della sua storia. Un linguaggio che parla per immagini, per simboli, per archetipi: il linguaggio dell'inconscio.

Questo stesso linguaggio è utilizzato dai primitivi ed è quello che usano anche i bambini e con il quale formano il loro schema di comprensione della realtà.

A questo proposito è stato attuato, insieme con gli insegnanti F. Genghini e D. Lazzeri della classe III B Scuola Elementare M. Zoebeli di Santa Giustina,

un lavoro di ricerca sulla creazione spontanea dei miti. Infatti conoscere miti, leggende e fiabe è molto importante e strutturante per lo sviluppo della stabilità interiore e della creatività. Questo lavoro è stato inoltre una riconferma di come anche i bambini moderni ed inizialmente sottoposti a stimoli di tutt'altro genere - rispetto ai coetanei di epoche molto precedenti - continuino a creare immagini e ragionamenti molto simili a quelle dei nostri più antichi predecessori. Si è cercato inoltre di recuperare il ricordo di ciò che i bambini si erano immaginati da più piccoli sull'origine di alcuni elementi simbolici fondamentali (scelti dagli insegnanti) quali l'acqua, l'orizzonte, la notte il giorno, la terra, il sole, la luna, le stelle e il tempo, lasciando la possibilità di creare alla fine anche un mito a libera scelta.

A parte le inevitabili contaminazioni o l'uso, nella creazione delle storie, di personaggi che nell'immaginario collettivo dei bambini di oggi hanno connessioni mitologiche o fiabesche e la minor cruenza delle immagini (per fortuna il mondo non è più così violento come in altre epoche storiche), è comunque estremamente interessante confrontare il materiale prodotto spontaneamente dai bambini con le leggende delle popolazioni primitive.



È immediatamente evidente, anche ad una lettura più superficiale, come, al di sotto delle proprie proiezioni e dei propri timori personali (e spesso di un senso di solitudine), più o meno espressi, i bambini ripercorrono i passaggi più significativi che ricorrono nei miti veri.

Troviamo infatti che le cose sono state create perché ce n'era bisogno, erano quindi già presenti come idea di un bisogno, prima ancora di esistere, o hanno animisticamente risposto ad una esigenza dell'uomo (finalismo e artificialismo).

Troviamo inoltre, anche se sicuramente presi in prestito da suggerimenti culturali acquisiti, ma accettati in modo estremamente naturale, una gran quantità di divinità antropomorfe. Molto interessanti sono le migrazioni degli oggetti verso gli spazi celesti (tipici della mitologia greca, per cui animali ed eroi diventavano costellazioni); le cose sono cioè, secondo molti bambini, ideate o create sulla terra, ma da lì vengono 'spostate' in cielo. L'acqua può avere derivazione sia *ctonica* che celeste, così come pure la terra, il sole, la luna. Anche l'idea dell'orizzonte ricalca quelle che erano le credenze dei popoli primitivi: tranne per chi immagina il ripetersi di paesaggi consueti e già denota il suggerimento culturale ricevuto, o in un



caso la creazione di un paesaggio fantastico, tutti gli altri bambini ricordano di aver pensato che al di là dall'orizzonte ci fosse un baratro e il nulla, la stessa idea che avevano i nostri predecessori rispetto alle colonne d'Ercole. Di nuovo significativa è la nascita degli elementi dalle gocce fuoriuscite dopo una puntura da una pianta spinosa e che ricordano molto da vicino il mito di Hainuwele, la fanciulla nata da una goccia di sangue caduta su una foglia di cocco e facente parte della triade delle divinità mitologiche della Nuova Guinea. La produzione, però, che in assoluto è la più valida e la più spontanea è quella del mito del tempo, argomento sul quale i bambini non avevano del materiale già pronto a cui attingere come per gli altri. Ed è proprio qui che, a parte i due racconti tecnologici in cui il tempo è stato fatto nascere con la costruzione di un orologio, possiamo osservare e riconfermare la presenza del più antico potere matriarcale. E' sempre una strega o comunque una figura femminile ad essere padrona del tempo, esattamente come in tutte le più antiche mitologie in cui la colpa di aver in qualche modo determinato il tempo e quindi l'ineluttabilità della morte, è sempre della donna (come nella leggenda nord-americana di Old

Man). Un'altra caratteristica estremamente interessante che emerge in questi racconti prodotti dai bambini è quella di dover nominare le cose, riconfermando così un precedente bisogno, legato al periodo del realismo nominale. Anche in quelle storie in cui i protagonisti erano più d'uno, infatti, a volte anche una certa quantità, è stato rigorosamente dato il nome ad ognuno di essi. Per finire vorrei poi riportare lo scritto di una bambina sul suo personale mito del sole: "Quando ero piccola, pensavo che il sole venisse da dietro i monti, lì c'erano gli animali che cantavano e ballavano..." Ma questa immagine è perfettamente sovrapponibile alla raffigurazione del regno solare, dell'aldilà, quella che Propp deduce dalla sua analisi sul materiale fiabesco e che viene riconfermata e riscontrata in tutte le mitologie e le religioni primitive, come si può anche desumere dalle raffigurazioni sia egizie, sia etrusche (cfr. con gli stupendi affreschi della necropoli di Tuscania), come l'immagine della vita felice dopo la rinascita, là, a occidente, nel regno dove abita il sole quando non sta attraversando la volta del cielo terrestre.



di *Francesca Barigazzi*
Insegnante

Computer in sezione: *bambini protagonisti al computer*

La scuola dell'infanzia si è aperta, ormai da anni, all'utilizzo dell'elaboratore elettronico, cogliendo le potenzialità didattiche di questo strumento e coniugandole con la forma mentis del giovane fruitore.

Il progetto Re.Ma.Re (Rete Materna Regionale) dell'IRRSAE Emilia Romagna, avviato nell'anno 1998, ha costituito nelle varie province della Regione gruppi di lavoro e di ricerca per superare l'astratto e generico aggiornamento e creare dei laboratori della formazione legati alle tematiche e problematiche della scuola dell'infanzia. I temi trattati nello scorso e nel corrente anno sono stati:

- "Saperi e curricoli - una società per azioni educative nella scuola di base", a Piacenza;
- "L'orientamento" a Modena;
- "Ago e disagio nella scuola dell'infanzia" a Ferrara;
- "La ricerca a scuola: senso e prospettive" a Cesenatico;
- "I grandi guardano i bambini" a Bologna.

Per divulgare le esperienze esiste lo spazio Re.Ma.Re. sul sito Internet IRRE: www.irreer.org.

Piacenza ha pubblicato il giornale *Insegnanti al timone* in formato cartaceo; in formato digitale è presente sul sito della rete *Odisseo*, afferente al progetto Gold della ex BDP, I.N.D.I.R.E.: www.odisseo.pc.it/cde. L'esperienza di Bologna è stata raccolta nella pubblicazione *Che ne sai ... di un bambino che cresce?* per i tipi della Tecnodid.

Il gruppo di insegnanti di Reggio Emilia ha affrontato la problematica dell'utilizzo del computer nella

scuola dell'infanzia. Le esperienze pregresse, le letture, le domande, i dubbi, le certezze, i confronti, le attività realizzate e in corso d'opera nelle sezioni hanno trovato risposta nei punti che vengono di seguito elencati:

- Il computer è un ausilio alla didattica.
- I processi e le modalità attraverso cui si "lavora" sul computer sono molto vicini alla *forma mentis* dei bambini di oggi.
- Le nuove tecnologie sono caratterizzate da risposte veloci, consentono di evitare molti passaggi.
- Il computer contiene già moltissimi processi, dobbiamo solo calibrare e inserire dati, informazioni: per questo serve essere competenti.
- Il computer è uno strumento accattivante, piacevole da vedere e da usare; consente di promuovere un reale interscambio di competenze e abilità tra i bambini, senza l'intervento dell'adulto e spesso aiuta a risolvere conflitti emotivi.
- È doveroso ricordarsi sempre che stiamo parlando di **uno strumento**: bambino e adulto devono imparare a dominare la macchina, non ad essere dominati.
- La multimedialità non può mai essere avulsa dalla vita di sezione. Pertanto occorre:
 - Calibrare l'intervento educativo avendo ben chiaro **l'obiettivo**:
 - se vogliamo documentare
 - se è un puro gioco
 - se è un avvicinamento alla macchina
 - se è un'auto-sperimentazione
 - Calibrare l'intervento avendo chiaro chi sarà **l'utente** del nostro lavoro: è un adulto
 - è un collega
 - è il bambino
 - è la famiglia ecc. ...
- Decidere con chiarezza **i ruoli** all'interno del lavoro educativo:

il bambino è libero davvero di sperimentare o il docente si sostituisce a lui?

- Il ruolo del docente all'interno del progetto è di regia, di completamento, di supporto?
- Il percorso deve essere attinente alla **realtà di sezione**: il compito del docente è quello di proporre uno strumento in più rispetto a quelli solitamente usati.

Attività

Date le premesse non ne può che conseguire che il bambino, per familiarizzare con il computer, deve davvero sperimentare la macchina (e l'insegnante controllare il timore che il computer possa rovinarsi facilmente). Giochi didattici, il programma di disegno Paint devono essere di libero accesso dopo le istruzioni iniziali. Questo è il primo passo, quello successivo è di far sì che il bambino non si fermi all'utilizzo di "prodotti confezionati", ma ne sia l'artefice con l'aiuto del docente.

La didattica quotidiana può essere rivista utilizzando il computer, anche se si conoscono solo i programmi più semplici, come la videoscrittura.

Superato il timore iniziale, legato anche a una non piena sicurezza nell'uso dell'elaboratore elettronico da parte dell'adulto (quante volte, quando si blocca, non sappiamo cosa fare!!!), i bambini sono degli ottimi trascinatori dei grandi ed è più semplice di quanto si possa immaginare utilizzare il computer per la programmazione educativo-didattica della sezione.

Ne sono una riprova le esperienze delle varie scuole che sono state raccolte in un CD-Rom dal titolo *Bambini protagonisti al computer*, edito dalla casa editrice Junior. ■

Come granelli di sabbia

*L'insegnamento della scrittura
nell'ambito di un più vasto progetto biennale*

di *Angela Aufiero*
Insegnante

Scrivere sulla sabbia è, da sempre e per chiunque, un'attività divertente; questa sperimentazione didattica ci dimostra che può diventare anche una straordinaria occasione per imparare con gioia e senza "paura di sbagliare".

La nostra società sempre più spesso è a contatto con il tema della diversità ma l'intento di questo Progetto è quello di considerarla in modo nuovo ed essere diversi deve diventare uno dei nostri obiettivi: non dobbiamo tollerare la diversità, o accettarla; dobbiamo, anzi, riconoscere e valorizzare la diversità di cui ognuno di noi è sicuramente portatore.

Altro aspetto innovativo di questo Progetto riguarda l'utilizzo di un materiale inconsueto nella scuola elementare: **la sabbia**.

In ognuna delle due classi prime (I A= n.13 alunni, I B= n.14 alunni) abbiamo installato una sabbiera ad altezza di bambino, modificando due vecchi tavoloni, intorno ai quali, a gruppi, poter lavorare.

Ma la "diversità" di questo Progetto consiste anche nel fatto che esso parte non durante, ma prima dell'attività didattica disciplinare ed anzi ne diventa uno strumento e non uno dei fini. L'uso della sabbia, quindi, precederà ed integrerà quello di carta e matita, trovando spazio non solo durante le attività di educazione all'immagine, ma anche durante

quelle di lingua italiana: sbagliare senza lasciare traccia, commettere errori e cancellare tutto con molta facilità è una tentazione davvero forte per un bambino che deve imparare a scrivere; forse anche noi adulti ci lanceremmo in nuove attività se sapessimo di poter poi... "insabbiare" tutto e ricominciare da capo!

Seguendo questo Progetto, l'uso della scrittura su carta non viene assolutamente richiesto dall'insegnante: la scrittura, frequentata giornalmente su sabbia, non viene richiesta su carta, ma neppure impedita. Il bambino che si sente sicuro scrive certamente sulla carta; ma mentre all'inizio a scrivere sulla carta è solo l'alunno in possesso di forti prerequisiti, di giorno in giorno si uniscono a lui bambini ai quali la sicurezza nello scrivere deriva non dai prerequisiti, ma dalla proficua sperimentazione sulla sabbia.

Scrivere il proprio nome e poi quello del compagno o della mamma sulla sabbia, avere l'approvazione dell'insegnante se il lavoro è svolto bene o poter

cancellare senza lasciare traccia se l'insegnante ci incoraggia a riprovare, è senz'altro un'utile palestra per chi questa sicurezza deve raggiungere e fare propria. La carta è perciò l'approdo finale, la prova del risultato raggiunto; e raggiunto non forzatamente e tutti lo stesso giorno, ma per scelta, gradatamente e quando ci si sente pronti. L'insegnante, in quest'ottica, accoglie la scrittura su carta, non la richiede; promuove la continua ricerca aspettando il risultato, che, quando arriva, è comunque indice di sicurezza raggiunta.

Quando, infatti, tutti i bambini trasferiscono volontariamente su carta le loro "sperimentazioni" fatte sulla sabbia, non vuol dire certo che sappiano scrivere senza errori: vuol dire invece che ognuno di loro è disposto a "lavorare allo scoperto", che è disposto a rendere noto a tutti che... non sa scrivere! A tutti: al compagno che già scrive il proprio nome, all'insegnante che "deve dare il voto", alla mamma che gli ha già "fatto vedere tante volte come si fa". A nostro avviso, infatti, la



volontà di imparare sbagliando è fondamentale per l'apprendimento della scrittura; e questa volontà c'è solo quando è stata raggiunta la sicurezza che scrivere è un divertente modo per comunicare e non un banco di prova per effettuare chissà quali selezioni. La scrittura deve unire e non discriminare; deve essere vista come uno strumento di tutti e non un'esclusiva di alcuni.

Con la sabbia, un bambino che sbaglia, si diverte a riprovare; sulla carta, chi sbaglia deve faticosamente cancellare per non lasciare traccia dell'errore. E l'errore stesso, sulla sabbia è l'occasione per "giocare" ancora (magari con più attenzione), mentre sulla carta è certamente qualcosa da nascondere e comunque di cui dispiacersi.

Facendo seguire a questo lavoro proposto ai bambini anche delle schede fotocopiate, sulla sabbia abbiamo disegnato la pioggia che batte forte; abbiamo delineato strade dritte, piene di curve o a zig zag; abbiamo disegnato le curve delle onde del mare o delle montagne, di un serpente lungo lungo o delle gobbe dei cammelli; lo zig zag geometrico dei merli di un castello o quello a punta del muro di cinta che lo circonda;



abbiamo disegnato la scala a pioli per il principe che deve raggiungere la principessa; e poi bandierine, farfalle e tanta fantasia per fare sulla sabbia (e poi sul quaderno) tutti quegli esercizi, un tempo definiti di pregrafismo, che danno al bambino quelle abilità operative che gli consentiranno di scrivere le lettere dell'alfabeto.

Sono state presentate le cinque vocali nell'ordine consueto: A, E, I, O, U; per ognuna delle vocali (e successivamente per ciascuna delle consonanti) sono stati presi in considerazione tutti e quattro i caratteri della scrittura: stampato maiuscolo, stampato minuscolo, corsivo maiuscolo e corsivo minuscolo. La richiesta di scrivere anche nei due caratteri in corsivo è stata possibile e molto fruttuosa da subito soprattutto

grazie all'esercizio svolto sulla sabbia: bambini con enormi difficoltà a scrivere sulla carta, dimostravano sulla sabbia una ben maggiore proprietà di movimento, che trasferivano, in un secondo momento, sul quaderno.

Una volta conosciute le vocali, sulla sabbia erano richiesti disegni di oggetti o di animali il cui nome iniziava con quella lettera: aquiloni e arcobaleni, elefanti ed elicotteri, ippopotami ed indiani, orologi ed ombrelli, uccelli e grappoli d'uva si sono susseguiti nelle rappresentazioni sulla sabbia; ma anche alberi ed erba, isole con orsi ed uncini per la ricostruzione dell' "Isola che non c'è" di Peter Pan, ricca di vegetazione, ma con l'inquietante presenza di Capitan Uncino.

Parallelamente, per rendere il tutto ancora più giocoso, le lettere sono state usate per giocare al "Bastimento carico di lettere...", usando sia le vocali sia le consonanti; da questo uso verbale si è passati a scrivere sulla sabbia le intere parole, prima in stampato maiuscolo e poi in corsivo, lasciando lo stampato minuscolo alla comprensione della lettura ed ai programmi del computer. Questo strumento, infatti, offre la possibilità di vedere in tempo reale la corrispondenza dello stampato maiuscolo e di quello minuscolo: sulla tastiera le lettere sono scritte in stampato maiusco-



lo, ma quando il bambino spinge un tasto, sul video appare la lettera in stampato minuscolo; questa diversità a livello percettivo viene colta ma annullata dall'alunno, che crea una diretta corrispondenza fra i due caratteri e riesce a raggiungerne la comprensione nella lettura. Inoltre, con il computer, grazie alla videoscrittura, il lavoro svolto si ispira allo stesso principio che vale per la sabbia: l'alunno può scrivere, sbagliare, correggere ed acquisire sicurezza, continuando a divertirsi.

Nel corso dei mesi l'uso della sabbiera è cambiato: da luogo dove disegnare è divenuto luogo dove scrivere (restando, comunque, luogo dove esprimersi). È inutile sottolineare ulteriormente quanto l'uso della sabbia concorra a raggiungere un buon grado di abilità nella scrittura, soprattutto in corsivo. È invece emerso un utilizzo anche diverso delle sabbiere, proposto dai bambini stessi: alla fine di un'attività impegnativa, che ha richiesto attenzione e concentrazione, gli alunni chiedono di poter "giocare" con la sabbia: per i bambini costituisce un'attività di divertimento, mentre per l'insegnante è il modo più piacevole per richiedere alcune prove (per es. la dettatura, prima di parole e poi di frasi) e per rinforzare alcuni concetti (per es.

suoni "duri" e suoni "dolci" della "c" e della "g" e l'uso dell'"h"; "mb" e "mp"; consonanti doppie): l'insegnante richiede, e gli alunni svolgono, delle attività d'italiano come se si trattasse di giochi, alternando queste alla costruzione di castelli (ma si può chiedere loro <<Come si scrive? C'è qualche doppia?>>), al disegno di spiagge piene di ombrelloni (<<mb o nb?>>) o della faccina del compagno o della compagna (<<mp o np?>>).

La sabbiera, perciò, nata come strumento dell'attività didattica disciplinare che doveva precedere la scrittura nel quaderno, è arricchita da un'ulteriore funzione: quella di rinforzo e di realizzazione di prove, sotto forma di gioco, che invece seguono la scrittura nel quaderno. Anche se tutto questo per i bambini è soltanto "giocare".

È "giocare" anche usare il computer: l'utilizzo di programmi didattici (come "Lettura", "Pescatore" ecc. ...) introduce all'uso di questo strumento; ma è la videoscrittura che riesce ad incarnare le caratteristiche peculiari di questo Progetto. Infatti, mentre un programma deve essere svolto in maniera "uguale" da tutti gli alunni (cioè nella maniera "giusta", che è una sola), la videoscrittura

può costituire un'ulteriore occasione per esprimere la propria "diversità". Scrivendo prima parole, poi frasi, infine brani e salvando tutto prima su un unico dischetto e poi su dischetti personali, i bambini lavorano volentieri, in un modo inconsueto che risulta stimolante e proficuo, tenendo d'occhio l'attenzione e la motivazione ad apprendere.

In definitiva, questo Progetto ha reso possibile lo svolgimento di attività molto proficue che hanno divertito gli alunni e sono state un valido supporto all'azione didattica dell'insegnante.

Momenti importanti per i bambini, didatticamente, ma anche emotivamente (alcuni dei quali sono stati descritti in questo articolo), sono stati affrontati dagli alunni con maggiore serenità e disponibilità ad apprendere: giocando imparavano e collaborando si rispettavano a vicenda.

Senza la preoccupazione di lasciare segni sulla carta, ognuno era libero, sulla sabbia e con il computer, di provare e riprovare, sperimentando secondo il proprio criterio o anche copiando liberamente dal compagno accanto.

Il sottilissimo confine tra gioco e compito, tra divertimento e prove di verifica veniva continuamente oltrepassato in entrambe le direzioni, senza la preoccupazione da parte degli alunni di dover rendere conto di ciò che sapevano fare ma, di contro, nel convincimento che sbagliare non è grave e non ha alcuna conseguenza se non quella di poter riprovare; e senza la preoccupazione da parte dell'insegnante di dover valutare sempre e soltanto in base a "prove scritte" il lavoro di bambini che stanno sperimentando se stessi in continue e meravigliose nuove conquiste.



di Luciano Lelli
Vice Presidente
IRRE Emilia Romagna

La riforma linguistica tra nuclei fondanti e competenze

La riscrittura dei curricula di lingua italiana per le scuole di ogni ordine e grado offre l'opportunità di individuare percorsi di insegnamento più sistematici e unificati ed esiti di apprendimento più efficaci e duraturi.

1 Ritengo pertinente, all'avvio di questa riflessione incentrata sul rinnovamento della formazione linguistica impartita dalla scuola italiana, un esplicito riferimento alla recente ricerca *Le competenze alfabetiche della popolazione adulta italiana*, attuata dal CEDE e presentata nel mese di maggio 2000 dal presidente dello stesso, Benedetto Verrecchi, e dal ministro della pubblica istruzione De Mauro. Essa mette in evidenza un dato davvero sconcertante, per altro non esclusivo del contesto italiano, ma ricorrente in tutti i paesi all'Italia affini per sviluppo economico, sociale e tecnologico: un terzo della popolazione adulta è in possesso di capacità linguistiche situabili ai due livelli più bassi di una scala pentanaria di apprezzamento, tali da dover far ritenere le persone che a detti gradini afferiscono sostanzialmente analfabete. La circostanza da prendere in particolare considerazione è poi che le menzionate persone (salvo una esigua fetta percentuale di anziani) hanno in ampia quantità fruito di percorsi scolastici pluriennali e quindi vanno reputate affette da analfabetismo di ritorno. Certo, sarebbe ingeneroso e liquidatorio imputare soltanto al sistema scolastico la responsabilità di siffatta desolante circostanza; ma dagli esiti della ricerca promana comunque un segnale perentorio: è indi-

spensabile un esteso ed approfondito ripensamento della tipologia e della qualità della formazione linguistica che la scuola italiana propone ai suoi fruitori, sottoponendo a riconsiderazione critica rigorosa le mitologie metodologiche e didattiche, le fughe in avanti compiute, le colpevoli indulgenze coltivate che hanno caratterizzato, in non infima misura in negativo, pur in una varietà anche antinamica delle intenzioni e delle soluzioni, almeno gli ultimi tre decenni della storia scolastica italiana.

2 Con l'intento non già di innovare per smania di cambiamento fine a se stesso, ma di corrispondere positivamente anche al drammatico problema al quale ho alluso, va colta e valorizzata in ogni modo la contingente, rilevante occasione incombente: la riscrittura, finalmente in sinergia, dei curricula anche di lingua per le scuole di ogni ordine e grado implicata dall'attuazione ormai pervenuta "a regime" dell'autonomia scolastica e dal riordino dell'intera sistema scolastico da poco normativamente sancito¹. Si tratta di una ghiotta opportunità perché avverrà per la prima volta nella storia della scuola italiana che i percorsi d'insegnamento/apprendimento siano identificati non "a pezzi e bocconi", per frammenti irrelati come quasi sempre in precedenza, ma quali esiti unitari e coesi di un gesto di ideazione sistemico ed unificato.

Ovviamente, affinché l'inedito ed impegnativo processo di cambiamento possa davvero decollare, è necessario che all'ideazione ed alla configurazione operativa dello stesso concorrano, in evidente connessione di intenti e di modalità attuative, tutti i fattori del sistema scolastico riformato: il Ministero della Pubblica Istruzione, in specie con le commis-

sioni di esperti che hanno cominciato ad agire, gli IRRSAE (Istituti regionali di ricerca educativa, ex IRRSAE), le università, i collegi dei docenti, ai quali va senz'altro riconosciuta la funzione di maggiore rilevanza, poiché compete ad essi, tenuto conto dei contributi tecnici e specialistici forniti dagli altri soggetti or ora menzionati, la messa a punto dei curricula "reali", la concretizzazione degli stessi in pratiche di insegnamento/apprendimento, il controllo diretto della pertinenza e dell'efficacia delle soluzioni adottate².

3 Quali soluzioni, dunque, nel contesto profondamente mutato al quale ho alluso, sono concretamente ipotizzabili, per rendere più solida e duttile la formazione linguistica? Ovviamente, nell'economia di un breve articolo, non posso avere la pretesa di fornire una risposta esaustiva e definitiva al problema, addentrandomi nelle sue specificità tecniche. L'intento che mi prefiggo ora di conseguire, quindi, è soltanto di esplorare le più immanenti ed evidenti emergenze della questione, riservando ad altro successivo ragionamento gli approfondimenti. Prendo in merito le mosse da tre avvertenze.

Considerato che, pur tra dissensi, perplessità e obiezioni, il riordino dei cicli scolastici è pervenuto infine al traguardo della codificazione normativa, è opportuno che la riflessione si riferisca appunto al sistema scolastico riformato dalla L. 30 del 10 febbraio 2000: sulla scena dell'argomentazione perciò non ha più ruolo la scuola elementare quinquennale seguita dalla scuola media triennale, ma la nuova "scuola di base" settennale, lungo il percorso della quale la formazione linguistica va articolata tramite un gesto d'ideazione unitario e siste-

mico, che eviti sia le cesure in precedenza riscontrate, sia le repliche pure non infrequenti.

Nessuna innovazione autentica è realizzabile se non si diffonde tra tutti i corresponsabili del funzionamento del sistema scolastico la consapevolezza che, in specie nella contingenza attuale, occorre – in ogni scansione del lavoro formativo – “ripensare il canone”. Con la locuzione intendo la disponibilità a mettere tra parentesi tutte le idee guida, le procedure adottate, le soluzioni privilegiate, sottoponendole senza pregiudiziali ad analisi critica rigorosa, determinati ad accantonarle o a reimpostarle (anche quelle a cui si è più affezionato o si ritengono più collaudate dalle pratiche) se, messe alle strette o sotto la lente d’ingrandimento, evidenziano crepe, lacune o difformità e, in ogni caso, se palesano difetti di funzionalità e di efficacia nel nuovo contesto al quale qui ci si riferisce.

Operata la messa tra parentesi sistematica di cui ho appena detto, è buona regola procedere poi a una capillare ricognizione e ad una intenzionale valorizzazione dell’esistente, sia sul piano normativo (Orientamenti della scuola dell’infanzia, programmi didattici della scuola elementare e della media) che delle pratiche più qualificate (le quali ritengo siano numerose, se pure difficilmente reperibili e censibili).

Soprattutto l’attenzione ai vigenti testi programmatici concernenti la formazione linguistica (meglio, ai fondamenti epistemologici e alle movenze didattiche più rilevanti in essi assunti) ritengo sia totalmente opportuna a corredo del convincimento – basato su una ricognizione abbastanza puntuale delle elaborazioni e delle ricorrenze riscontrabili nella letteratura specialistica – che negli ultimi anni la ricerca epistemologica su natura e funzionamento della lingua e quella glottodidattica sulla formazione linguistica non registrano espansioni di cono-

scenza e di orientamenti operativi di particolare consistenza. Inferisco da ciò la convinzione che le tesi linguistiche di fondo e le procedure didattiche privilegiate nei testi programmatici menzionati siano ancora largamente condivisibili. Permane, invece e comunque, un cospicuo iato tra la generalità delle pratiche operative messe in campo dai docenti e gli assunti programmatici: è inevitabile perciò un giudizio almeno perplessivo su questi ultimi, per la loro sostanziale incapacità di incidere *ab imis* e nella lunga durata sui costumi operativi³.

4 Il “ripensamento del canone”, del quale ho sopra un poco discusso, significa anche disponibilità a mettersi e intenzione di porsi alla ricerca dei “nuclei fondanti” (entro il corrente orizzonte d’analisi ovviamente quelli linguistici), locuzione attualmente in gran voga. Con essa è abbastanza stabile tra i ricercatori l’allusione ai principi basilari, ai concetti essenziali di ogni disciplina, punti focali della stessa connessi entro un reticolo di rimandi il quale, da un lato, conferisce senso e rilevanza a ciascun nucleo fondante, dall’altro costituisce la disciplina stessa, come struttura d’organizzazione dei suoi peculiari saperi e modello per simbolizzare e comprendere la realtà secondo una specifica prospettiva d’indagine. Un nucleo fondante, ancora, è tale perché se venisse espunta la configurazione della disciplina ne sarebbe lesa, come un edificio privato d’una delle sue colonne portanti. Va da sé che l’identificazione dei nuclei fondanti consente anche di individuare gli aspetti e gli apparati ai quali la connotazione di essenzialità non è attribuibile, magari accostati e praticati lungamente dalla scuola.

La ricerca dei nuclei fondanti, dunque, ha in prima istanza forma di operazione epistemologica interna a ciascuna disciplina, da riferire – e in ciò è evidente un cospicuo risvolto di novità rispetto

alla precedente consuetudine di confezionare i pacchetti disciplinari “a pezzi e bocconi” – all’intero arco della scolarità, da 3 a 18 anni. Soltanto in seconda battuta è funzionale procedere all’individuazione dei nuclei fondanti più specifici, pertinenti a ciascun segmento del percorso formativo complessivo: il movimento fluisce pertanto “dal tutto alle parti”, mentre finora è sempre avvenuto che i tracciati disciplinari identificati per ogni livello dell’itinerario scolastico si tentasse a posteriori di compattarli in improbabile tutto. La terza articolazione della ricerca consiste nel transito dal piano epistemologico dei principi e dei concetti disciplinari a quello più squisitamente metodologico-didattico, della messa a punto delle strategie e delle tattiche reputate più funzionali per tradurre i nuclei fondanti in “competenze” cognitive degli allievi; è questa la fase di un nuovo e forte protagonismo elaborativo dei docenti.

Entro le coordinate tracciate, quali i nuclei fondanti più perspicui della formazione linguistica nella “scuola di base” prossima ventura? Non mi addentro in dettaglio nella ricognizione, in questo articolo intento del quale è la definizione degli snodi basilari della nuova impostazione del percorso formativo, al crocevia tra autonomia scolastica, ridisegno dell’architettura del sistema e ristrutturazione appunto delle discipline. Rilevo qui soltanto che, nel vigente programma linguistico per la scuola elementare, di nuclei fondanti assai pertinenti ne sono esplicitati in abbondanza, in particolare rubricati come “definizioni parziali” del “fenomeno linguistico” e “compiti della scuola elementare”, i quali possono senza forzatura alcuna venire estesi all’intero arco della “scuola di base”. L’impegno di ricerca da praticare, pertanto, consiste prevalentemente in un’opera di riorganizzazione ed essenzializzazione della proposta

programmatica 1985 la quale, per convincimento convergente di molti utilizzatori, non ha appieno funzionato per eccessiva dovizia delle sue articolazioni⁴. In ogni caso poi, occorre tenere in gran conto la prevalente trasversalità della lingua in tutte le fasi del percorso scolastico, vale a dire la permanente “funzione di servizio” che essa esercita a favore delle altre discipline e l’assorbimento entro di sé dei contenuti, dei patrimoni cognitivi delle stesse: per cui soltanto parzialmente (almeno a livello di “scuola di base”) essa si sostanzia di nuclei fondanti suoi propri, per il suo costante ricorso a quelli specifici di tutte le altre discipline.

5 La ricerca fervidamente messa in campo negli ultimi anni in Italia con il proposito di pervenire alla riformulazione di tutti i curricoli disciplinari delle scuole di ogni ordine e grado, oltre ad avere configurato l’idea di “nuclei fondanti” ha fortemente enfatizzato il concetto di “competenza”, non nuovo per altro nella riflessione sulla didattica degli ultimi decenni, legata prevalentemente alla tematica della programmazione.

Con la mira di pervenire ad una adeguata messa a punto del menzionato concetto, è efficace una analisi distintiva e connettiva delle nozioni di *contenuti*, *conoscenze* e, appunto, *competenze*. Contenuti pertanto si possono ritenere gli elementi e gli aspetti peculiari di ogni disciplina, in costante riassetto per via della ricerca culturale di cui ciascuna si sostanzia. Essi diventano conoscenze degli allievi allorché gli stessi se ne appropriano e ne evidenziano l’acquisizione riproponendoli e usandoli come “nozioni”. Assumono forma e sostanza di competenze quando e se gli studenti li interiorizzano appieno, li trasferiscono e li fanno interagire in contesti culturali diversi da quelli in cui sono germinati, se ne avvalgono come strumenti e modelli per comprendere,

interpretare e simbolizzare ogni tipo di realtà. Una competenza, nei termini sopra succintamente delineati, in quanto radicata nel patrimonio cognitivo ed operativo di ciascuno, persiste nel tempo più di quanto non avvenga ad una conoscenza-nozione, resiste più tenacemente al processo di obsolescenza che spesso vanifica quote consistenti del lavoro formativo scolastico. Per tale suo carattere di consistenza, è estesa la convinzione che una competenza possa essere oggetto di *certificazione*, ovvero sia di attestazione largamente intersoggettiva della sua presenza, non troppo legata cioè alla contingenza di esplicitazione da parte degli alunni e alla disposizione del rilevatore.

Che cosa è a questo punto rilevabile, solo per fugaci accenni, circa le competenze linguistiche? Innanzi tutto, per le ragioni evidenziate nel paragrafo precedente, la loro conaturata *trasversalità*, per la quale esse servono a configurare le competenze concernenti le altre discipline e di queste si avvalgono per esplicitare se stesse⁵. Quindi, la constatazione che anche a proposito delle competenze linguistiche con cui sostanziare il nuovo curricolo per la scuola di base non è indispensabile rivoluzionare né i riferimenti programmatici attuali né le pratiche più avvedute: ma occorre dar corso a una rigorosa razionalizzazione, molto levando e non poco operando per conferire più coerenza e funzionalità al quadro delle scelte e delle opzioni. Come cercherò di evidenziare in un prossimo intervento. ■

1 È in proposito da notare che il quadro normativo delineante l’autonomia non comporta più l’approntamento di nuovi programmi nazionali, secondo la concezione degli stessi invalsa e prevalsa nella tradizione scolastica italiana, ma solo la definizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendi-

mento relativi alle competenze degli alunni (D.P.R. 275/1999, art. 8). Ciò vuol dire, in particolare, che la responsabilità primaria nella messa a punto dei curricoli passa dall’istanza nazionale agli istituti scolastici divenuti, anche a questo proposito, autonomi.

2 Il “Regolamento dell’autonomia” confida molto nel protagonismo delle scuole, prevedendo tra l’altro che anche precedendo la definizione dei curricoli che sarà adottata a livello nazionale “le istituzioni scolastiche possono contribuire a definire gli obiettivi specifici di apprendimento ... riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze” (D.P.R. 275/1999, art. 13).

3 Il riferimento implicito è in particolare ai programmi didattici 1985 per la scuola elementare che, dopo avere per qualche tempo suscitato un certo fermento innovativo – forse per via dell’impulso a ri-pensare il canone tradizionale arrecato dal sistemico piano di formazione degli insegnanti sugli stessi organizzato – si sono abbastanza rapidamente devitalizzati, in larga misura soccombendo rispetto alla forza di trascinarsi della “tradizione canonica”.

4 A. Colombo in un suo recente stimolante contributo (*Per un curricolo nazionale di italiano*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, 3-4 1999) implicitamente conferma la pertinenza della tesi da me sostenuta. Nella rassegna infatti delle idee guida da includere in “un curricolo nazionale di italiano” (riferito per lo più alla scuola secondaria di secondo grado) trascoglie campi operativi e concetti in larga misura sostanzianti il programma linguistico 1985 della scuola elementare.

5 Mette a fuoco in termini davvero esemplari la questione della pervasività delle competenze linguistiche rispetto a tutte le altre afferenti all’intero spettro dei saperi B. Vertecchi, in una delle argomentazioni più lucide da me accostate sul tema della ridefinizione dei curricoli disciplinari in termini di competenze (*Per una riorganizzazione dell’offerta formativa*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, 1-2 1999).

Un libro per toccare Un libro per vedere Un libro per fare

di Vittoria Mazzoli
Insegnante

Un percorso didattico/metodologico per l'insegnamento/apprendimento della lingua inglese utilizzando uno story-book corredato da supporti multimediali (video e CD-Rom).

Lavorare senza libro di testo ministeriale: l'importanza delle storie

“C'era una volta...”, dicevano le nostre nonne e per fortuna “c'è ancora...” aggiungiamo noi, il gusto e la bellezza di poter *raccontare storie (storytelling)* ai nostri bambini.

Una storia è appassionante e appagante, rilassa e coinvolge allo stesso tempo. In particolare, una storia fantastica coinvolge maggiormente i bambini: essi amano identificarsi in personaggi fantastici che hanno caratteristiche e poteri non comuni e vivono avventure che esulano in parte dalla quotidianità. In tal senso, una storia con personaggi fantastici lascia maggior spazio all'immaginazione, stimola i bambini a ideare situazioni, dialoghi, ambienti e fornisce una ragione autentica per comunicare in una lingua che altrimenti sembrerebbe loro strana.

Inoltre, le storie li stimolano a rielaborare le espressioni apprese in modo originale e personale e, a prostrarre l'esperienza disegnando, scrivendo, drammatizzando...

In questo modo, l'ostacolo della lingua non viene percepito come frustrante, anzi i bambini hanno l'opportunità di apprendere e praticarla senza avvertirne la difficoltà. Si è osservato che, nelle occasioni in cui ai bambini è pro-

posto un racconto, o una fiaba, la loro attenzione si fa più profonda, motivata dalla necessità e dal desiderio di comprendere la natura dei personaggi e lo svolgimento dell'azione. Il lessico e le espressioni relative alla narrazione sono padroneggiate in modo più duraturo e consapevole, perché la lingua in cui si esprimono i personaggi del racconto diventa qualcosa di vivo, spontaneo e necessario traducendosi in strumento comunicativo, suono familiare, divertimento espressivo. Il desiderio di capire, il familiarizzare col suono di una lingua diversa dalla propria favoriscono atteggiamenti positivi nei confronti di una lingua, di chi la parla e dell'intero apprendimento linguistico.

Tutti, in particolar modo i bambini, hanno bisogno di storie. Le storie sono molto importanti nella loro vita perché, attraverso esse, sono aiutati a capire il mondo e a parteciparvi. Ascoltare e raccontare storie offre una costante e ricca sorgente di esperienze di linguaggio. Il linguaggio utilizzato nei libri di storie è molto più vicino a quello realmente parlato dai bambini di lingua inglese, rispetto a quello presentato dai testi ministeriali.

Le strutture e il vocabolario, esaminati nelle attività, scaturiscono naturalmente dalla narrazione e dalle illustrazioni, che rivestono un ruolo importantissimo nel facilitare la comprensione dell'azione e del significato attraverso l'interpretazione degli indizi figurativi. Gli alunni vengono coinvolti personalmente, in maniera creativa ed attiva in un'esperienza completa di apprendimento valida anche nel campo interdisciplinare (*cross-curricular activities*). Infine, con una buona scelta di libri illustrati, gli insegnanti possono presentare

informazioni culturali da cui i bambini possono ricavare i relativi raffronti con la propria cultura.

Come utilizzare lo *story-book*

Poter costruire un programma di lavoro indipendente è da un lato un'esperienza sicuramente gratificante e stimolante, dall'altro non avere la sicurezza del libro di testo strutturato ed organizzato in modo lineare e sistematico può disorientare moltissimo. Tuttavia non è così difficile come può apparire, basta iniziare prendendo in considerazione alcuni aspetti principali:

- l'insegnante deve essere fortemente motivato nell'intraprendere questo percorso impegnativo, ma ricco di soddisfazioni,
- deve dare al suo lavoro un chiaro filo conduttore con obiettivi facilmente identificabili,
- deve sapere quali argomenti includere e che cosa fare riguardo ad essi.

Il percorso che viene analizzato è stato attuato nelle classi terze della scuola elementare con bambini che erano al loro primo anno di apprendimento della lingua inglese. Lo *story-book* scelto, in questo caso, è stato “Winnie the Witch”¹ che non solo rispondeva completamente ai criteri precedentemente espressi ma aveva in più il vantaggio di essere supportato da sussidi multimediali: video e cd della storia. L'insegnante ha così la possibilità di ampliare e diversificare la sua offerta didattica e metodologica, integrando o privilegiando gli strumenti a disposizione. Scopo principale dello *Story Book* è quello di stimolare i bambini ad apprendere divertendosi con l'inglese. La semplicità del racconto (si basa su due soli personaggi: una strega casalin-

Area didattico - professionale

ga e il suo gatto) fa sì che divenga uno strumento didattico flessibile, adatto a diverse tipologie di classe, aperto ad un'ampia gamma di attività impegnative e motivanti che coprono l'intero anno scolastico (v. *Topic-Plan*).

Le attività proposte permettono l'introduzione controllata di nuovi vocaboli, la progressione graduale delle strutture e del linguaggio, il riutilizzo di strutture già apprese e la presentazione di alcuni aspetti della civiltà dei paesi anglofoni. Sono varie, divertenti, sviluppano la concentrazione, l'osservazione, la facoltà di previsione e il trasferimento delle informazioni acquisite anche in altre aree disciplinari.

Abilità che si intendono sviluppare

- Lettura e ascolto (*Reading and Listening*). Le attività previste si prefiggono di incoraggiare i bambini a comprendere il significato generale della storia tramite il riconoscimento di parole chiave.
- Produzione di semplici frasi orali (*Speaking*), per esempio per rispondere a domande sulla storia, durante il lavoro a coppie e i giochi di gruppo. Gli esercizi eseguiti sulle canzoni e sulle filastrocche aiutano i bambini a riconoscere e imitare i suoni, le strutture, l'intonazione e l'enfasi ritmica dell'inglese.
- Scrivere (*Writing*): ricopiare singole parole, collegare più parole per formare delle frasi e scrivere frasi sulla falsariga di un esempio.

Attività di supporto e consolidamento

- colorare figure della storia,
- ordinare le illustrazioni in sequenza,
- abbinare carte-parola a carte-figure,
- eseguire esercizi di pronuncia,
- selezionare aggettivi,
- inventare filastrocche in rima, canzoni, balli, giochi,
- mimare vocaboli ed azioni,
- inventare nuovi abbigliamento per i personaggi,
- ambientare la storia in luoghi diversi,
- preparare costumi per la drammatizzazione,
- inserire nuovi personaggi e situa-

WINNIE THE WITCH -TOPIC PLAN

Age: 8 - Level: 1st

Cognitive Skills: Identifying, Asking, Answering, Describing, Comparing, Decision-making, Talking about...

Language Skills: Listening, Reading, Writing, Speaking

Months	Topics	Functional Aspects	Cultural Aspects	Activities
September	The school and the class	Hello! I'm... Bye-bye!		Role play
October	Colours Classroom objects	Lexical set What colour is...? It's... What's this? It's a/an... My/your Who are you? I'm Wilbur. I'm a black cat. I'm Winnie. I'm a witch.	Halloween "Trick or treat!"	A Ghost story
November	Numbers Months	Lexical set How old are you? I'm... She/he is... When is your birthday? The chair is pink. The chairs are pink.		Birthday cards Birthday party
December	Toys	Lexical set Have you got...? I've got...	Christmas "Merry Christmas!"	Christmas cards Carols Christmas crackers
Juanuary February	Body Opposites	Lexical set She/he has got (a long tail) His/her Where is Wilbur? (In/On/Under)	Valentine's Day	Make a magic spell or a Love Potion
March April	House Family	Lexical set How many...? There is/are...		Family Tree
May June	Food and Drinks	Lexical set I like/I don't like Winnie likes/doesn't like		Winnie's house poster Dramatize the story

- zioni,
- produrre strisce a fumetti,
- realizzare poster,
- giocare a bingo o a memory,
- scrivere ricette (di piatti comuni o filtri magici).

Come utilizzare il video

Il video² fornisce il contesto per la presentazione e il rinforzo di lessico, strutture e linguaggio. È altamente motivante poiché dà ai bambini la possibilità di usare le risorse del loro linguaggio e li incoraggia a lavorare insieme, sia in piccoli gruppi che con l'intera classe. Sviluppa la consapevolezza della comunicazione non linguistica, come le espressioni facciali, i gesti e il linguaggio del corpo fornendo anche una eccellente fonte di input per un lavoro basato sui topics. Combinando lettura ed ascolto con le immagini, aiuta i bambini a capire la situazione e il linguaggio, rendendo il significato più immediato. È importante che l'insegnante scelga attività e compiti che incoraggino i bambini ad interagire con il video e ad imparare da esso evitando così una visione passiva.

È consigliabile selezionare brevi sequenze (5/10 minuti) da visionare e costruire attività mirate per l'obiettivo su cui si vuole focalizzare l'attenzione. Alcune tecniche didattiche usate sono: la *Silent Viewing* (visione solo per immagini, escludendo il sonoro), la *Vision off* (solo ascolto escludendo le immagini coprendo lo schermo), *Sound and Vision* (visione completa di sonoro ed immagini) e il *Framing-Pause* (fermo immagine). Il video è suddiviso in tre parti: *la storia narrata* (sonoro ed immagini), *lo story text* (testo, sonoro ed immagini), *canzoni e filastrocche* (testo e sonoro con immagini fisse) (v. Video Plan).

Come utilizzare il CD-Rom

L'uso del cd non richiede una particolare competenza tecnica da parte del docente a cui non viene assolutamente richiesto di essere un esperto di informatica. Per utilizzarlo è necessaria solo una minima confidenza con le tecnologie. Infatti, attivare il CD-Rom è molto facile: una volta acceso il computer, inserito il prodotto nel lettore cd, verificata la compatibilità con

il sistema operativo che si sta utilizzando, basta seguire la procedura di apertura che è di solito specificata sulla confezione.³

Le ricerche hanno dimostrato che i bambini apprendono meglio quando le idee sono presentate in molti modi diversi (*multi-sensory approach*). I multimedia stimolano i bambini in tutti questi modi perché sono una combinazione di testi scritti e orali, suoni, immagini, colori, animazioni, ecc. e quindi vengono incontro a diversi stili di apprendimento e ai molteplici tipi di intelligenza. Offrono inoltre, ulteriori opportunità operative recependo le indicazioni sulle finalità pedagogiche d'insegnamento della lingua straniera che i programmi dell'85 individuano in:

- a) aiutare ed arricchire lo sviluppo cognitivo offrendo un altro strumento di organizzazione delle conoscenze
- b) permettere al bambino di comunicare con altri attraverso una lingua diversa dalla propria
- c) avviare l'alunno, attraverso lo strumento linguistico, alla comprensione di altre culture ed altri popoli.

WINNIE THE WITCH-VIDEO PLAN

Obiettivi	Attività di supporto e consolidamento	Attività di Follow-up (Ricaduta)
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensione - lettura delle immagini - comprensione globale e/o dettagliata • Arricchimento della competenza culturale - sulla civiltà - sulla lingua e sulle varietà linguistiche • Produzione orale - rispondere a domande - esprimere idee e opinioni - descrivere, raccontare, drammatizzare, fare previsioni • Produzione scritta - questionari - redazione di testi di diverso tipo 	<ul style="list-style-type: none"> • chiedere ai bambini di riferire quanti personaggi ci sono e i loro nomi, • coprire il video: i bambini ascoltano il parlato e indovnano dove la storia ha luogo, chi sono i personaggi e possibilmente ciò che accade, • scrivere 4 o 5 domande di comprensione sulla lavagna (o preferibilmente preparare un worksheet da completare) a cui i bambini devono rispondere dopo la visione, • chiedere ai bambini di ricordare l'episodio precedente e di predire cosa accadrà, • fare domande del tipo vero/falso sulla storia, • riordinare le sequenze della storia, • scrivere 5 frasi chiave (o preparare una lista di 10 items) di cui alcune non appartengono alla storia: i bambini guardano il video e riconoscono quelle corrette, • scrivere tre riassunti della storia di cui uno solo corretto: i bambini devono scegliere quello giusto, • scrivere la storia con qualche particolare sbagliato: i bambini devono individuarli e correggerli. 	<ul style="list-style-type: none"> • dare ai bambini una situazione in cui essi possano usare il linguaggio del video (fare ricette, incantesimi, festa di Halloween), • i bambini disegnano una scena del video o in alternativa l'insegnante può disegnare la scena con fumetti vuoti e i bambini scrivono ciò che i personaggi dicono, • i bambini riscrivono la storia inventando i personaggi e i luoghi, • i bambini costruiscono maschere, oggetti magici e costumi per drammatizzare la storia.

I multimedia possono estendere e/o rafforzare le conoscenze apprese in classe e promuovono:

- l'autovalutazione (*self-evaluation*),
- l'apprendimento autonomo (*independent learning*),
- la padronanza delle conoscenze acquisite (*mastery*).

I vantaggi sono numerosi:

- migliora la capacità di memorizzare attraverso il riconoscimento di immagini e suoni,
- è interattivo (le scelte avvengono attraverso un controllo costante della domanda e della risposta),
- sono motivanti per i bambini che hanno la consapevolezza dei loro progressi nell'apprendimento, spesso attraverso il rilevamento di un punteggio,
- contribuiscono a creare un contesto di apprendimento trasversale alle discipline. Il cd di Winnie nasce come materiale multimediale autentico, ossia non creato appositamente per l'insegnamento della lingua straniera, ma per utenti di madrelingua inglese. La tipologia del cd è quella della *storia* in cui l'elemento ludico riveste un ruolo predominante. Il principale vantaggio psicologico di questo tipo di multimedia è rappresentato dal fatto che unisce l'apprendimento con il divertimento "Edutainment" (educational più entertainment). Sappiamo che i bambini più si divertono nell'apprendere più si appropriano di quello che apprendono. Infatti, stabilendo un rapporto di confidenza con il mezzo tecnologico, sono liberi dallo stress e dalla pressione che a volte si determina nel contesto classe e ciò permette loro di organizzare tempi e spazi più rilassati.

Questo aspetto è particolarmente favorevole all'apprendimento delle lingue straniere poiché innalza la motivazione ad apprendere, elemento essenziale per raggiungere

un obiettivo. La motivazione viene mantenuta attraverso strategie miranti a sostenere l'attenzione e la memoria con l'uso di una grafica accattivante, ripetizioni, umorismo e sottolineature. Le attività sono piacevoli e variate: stimolano la curiosità sensoriale e sollecitano la fantasia dei bambini producendo un graduale apprendimento per scoperta.

Il ruolo della strega Winnie e quello del suo gatto Wilbur è quello di incoraggiare il discente a muoversi nel programma attraverso istruzioni parlate che spiegano cosa andare a fare.

L'informazione chiave è generalmente evidenziata graficamente con l'uso di un colore diverso o con la classica manina, definito punto caldo, che si distingue graficamente dal resto della pagina ed attira l'attenzione del bambino. Nel programma non sono presenti funzioni particolari: abbiamo una guida, con istruzioni scritte in inglese, per l'installazione che eventualmente si può stampare. Si apre con un menu principale rappresentato dalla casa di Winnie, suddivisa nelle varie stanze (v. *cd-plan*). Ogni stanza, una volta selezionata, presenta due icone: *Winnie's House* che ci permette di tornare al menu principale (oppure si può premere la space bar) e *Winnie's Photo* che ci permette di tornare indietro all'interno della pagina selezionata.

L'introduzione del cd in classe non deve mutare l'insegnamento, ma deve integrarlo. Ad esempio se l'obiettivo è quello di ampliare o rafforzare un ambito lessicale specifico (l'arredamento delle stanze della casa, cibi per ricette o pozioni magiche, colori, parti del corpo, animali, ecc. ...) si lavorerà prima individuando il lessico già posseduto dai bambini (*brainstorming*), poi si useranno attività legate al lessico nuovo che si

vuole acquisire. Se l'obiettivo è quello di far analizzare il testo narrativo, usando strutture grammaticali, o di sviluppare abilità orali, o di fissare aspetti culturali, il docente coordinerà le attività di gruppo con tecniche simili a quelle utilizzate con il materiale cartaceo.

Sulla base delle caratteristiche evidenziate, questo tipo di prodotto multimediale può essere inserito nelle attività di classe utilizzandolo come elemento di rinforzo e di raccordo di quanto sviluppato in altro modo, con l'obiettivo implicito di aumentare la motivazione ad apprendere e costruire un contesto stimolante e positivo semplicemente attraverso un altro dei linguaggi possibili che abbiamo a disposizione.



¹ di Korky Paul e Valerie Thomas, Ed. Oxford University Press, La Nuova Italia, 1995. Successivamente l'esperienza di insegnamento, attraverso il metodo dello storytelling, è stata proseguita nelle classi quarte con "Winnie in Winter" e "The Snowman" e nelle quinte con "Professor Puffendorf's Secret Potion". I testi citati sono editi sempre dalla O.U.P., La Nuova Italia.

² "Winnie the Witch" video, ed. O.U.P., 1997 (durata 22 minuti).

³ "Winnie the Witch" cd-rom: sistema minimo richiesto: PC 486 con 8MB di RAM. Il Cd-Rom parte automaticamente in ambiente Windows 95, per installarlo sotto Windows 3.1. run: SETUP.EXE, in ambiente Macintosh fare doppio click sull'icona del cd che appare automaticamente sullo schermo. Risoluzione grafica a 256 colori (seguire il seguente percorso: AVVIO, Impostazioni, Active Desktop, Personalizza, Impostazioni, Tavolozza dei colori, inserire 256 colori). Disponibilità di scheda sonora.

Proposte di lavoro per la continuità

di Stefania Riccò
Insegnante

La collaborazione “verticale” tra insegnanti di diversi ordini di scuola e la sinergia “orizzontale” tra docenti e genitori concorrono a definire una visione ecologica del bambino, per riconoscere e sviluppare le risorse e le potenzialità.

La **continuità del processo educativo** è condizione essenziale per assicurare agli alunni un percorso formativo unitario, pur nel rispetto della specificità degli insegnamenti di ogni ordine e grado di scuola.

La scuola elementare, nel disegno della Riforma, si riafferma come elemento fondamentale che interagisce in un sistema formativo policentrico impegnato a consentire lo sviluppo integrale del bambino.

Il contenuto della continuità educativa si costruisce collegando in un sistema di **continuità orizzontale** tutte le esperienze interattive che il bambino realizza nei suoi contesti di vita e attraverso un sistema di **continuità verticale** tra tutte le componenti educative che costituiscono la struttura della scuola di base.

Presupposto di ciò è la necessaria e intensa **collaborazione tra insegnanti** dei livelli scolastici interessati che, pur nelle differenziazioni legate alla progressiva acquisizione di abilità e competenze, si adoperano per una **armonizzazione dei metodi e delle pratiche di insegnamento-apprendimento**.

In particolare l'attenzione degli insegnanti del Circolo, in accordo con la scuola media, sarà indirizzata verso iniziative di **accoglienza** in ingresso e di **orientamento** in uscita, volte ad assicurare un percorso integrato al fine di aggredire i problemi del disadattamento, dello svantaggio, della sele-

zione e della dispersione scolastica.

A tale scopo vengono progettate iniziative per favorire il passaggio da un ordine di scuola all'altro e congruenti con la **continuità** della persona e della sua crescita e capaci di valorizzare le varie esperienze interagenti che ciascun bambino compie in contemporaneità con la vita della scuola.

La continuità è anche **educazione alla transizione**, alla capacità di vivere e affrontare la specificità dei contesti, che si traduce nell'ampliamento dell'esperienza personale, nella costruzione continua dell'identità e dell'autonomia.

Gli insegnanti ribadiscono l'opportunità di concordare modalità organizzative comuni, di procedere allo scambio di informazioni assieme ai genitori, di attuare attività didattiche programmate insieme, in modo che i livelli di scuola contigui si muovano in maniera unitaria in una **visione ecologica** del bambino che tiene conto di tutti gli ambiti formali e informali di educazione per intrecciarne risorse e potenzialità.

Finalità

- Valorizzare le competenze già acquisite dal bambino e garantire un percorso formativo il più possibile organico e completo.
- Rafforzare lo spirito di collaborazione tra i docenti dei diversi ordini di scuola coinvolti nel processo di Riforma dei Cicli e dei Curricoli.

La Continuità Educativa si pone come **Stile Educativo di Circolo** e come pratica di accoglienza le cui modalità interattive sono esplicitate in un percorso legato allo “*star bene a scuola*”; si concretizza inoltre in attività intenzionali di “raccordo anni-ponte” e di “raccordo curricolare”.

AZIONI PROGRAMMATE DI “RACCORDO ANNI-PONTE”

Informativa “Gli insegnanti conoscono i bambini”

Raccolta di elementi significativi acquisiti in un rapporto di collaborazione tra i docenti e la famiglia per

consentire una adeguata conoscenza del percorso formativo dell'alunno e del contesto sociale di appartenenza. La documentazione sull'alunno, memoria del suo vissuto scolastico e dell'attività dei docenti, ha un **valore prospettico**, utile ad attivare un progetto coerente ed efficace.

La documentazione

- si struttura secondo una logica di continuità sia verticale che orizzontale
- raccoglie dati di tipo amministrativo e di tipo pedagogico-didattico
- è accompagnata da una sintesi globale delle competenze raggiunte
- è elaborata collegialmente
- è utile ai fini della formazione delle classi

Attività possibili

Incontri fra docenti

- sezione 5 anni/future classi 1.e elementari -
- classi 5.e / future classi 1.e media
- per entrare in contatto con le realtà della scuola materna/elementare/media
- per consentire lo scambio di informazioni utili a conoscere gli alunni
- per stabilire modalità di osservazione delle caratteristiche degli alunni
- per determinare i criteri di raccolta di materiale documentario
- per definire forme e modalità “locali” di impostazione del fascicolo personale
- per fornire informazioni su alunni in difficoltà di apprendimento
- per favorire l'integrazione dei bambini in situazione di handicap
- per compiere un confronto funzionale alla stesura delle sintesi globali
- per la formazione delle classi.

Incontri fra docenti e genitori

- per acquisire informazioni utili alla programmazione dell'attività scolastica
- per approfondire la conoscenza del contesto socio-culturale
- per realizzare adeguati rapporti di integrazione educativa
- per determinare forme di partecipazione diretta
- per promuovere incontri “triangola-

ri" tra genitori e docenti dei due gradi contigui.

Relazionale "I bambini conoscono la scuola"

Il **passaggio** da una scuola all'altra è un evento atteso che il bambino si appresta a vivere con intensità e che gli consente di "percepirsi nel cambiamento", di considerarsi "più grande", proiettando se stesso in attività più complesse. In ordine a queste ha modo di motivarsi, addensandovi la sua curiosità, ma anche la sua ansia. La "transizione" mette a dura prova gli **equilibri psico-fisici** dei bambini ai quali la scuola chiede di mettere da parte le certezze acquisite durante il periodo di scolarizzazione, di rinunciare ai compagni, per ritrovare altri equilibri, difficili da conseguire data la loro età.

Gli insegnanti si impegnano per attuare **iniziative di accompagnamento** del raccordo anni-ponte al fine di favorire negli alunni **curiosità positive** nei confronti della scuola che li accoglierà e di prevenire situazioni di disadattamento, disorientamento e auto-emarginazione.

Attività possibili

Visita alla scuola materna ... elementare ... media

- per conoscere il nuovo ambiente negli spazi che lo costituiscono
- per comprendere l'organizzazione e le attività che vengono svolte
- per incontrare gli alunni delle classi-ponte come "passaggio del testimone"
- per conoscere i futuri insegnanti.

Esperienze comuni

... merenda insieme ... l'invito a pranzo ... la festa ... il laboratorio ...

- per favorire relazioni sociali facilitanti la transizione
- per rompere l'isolamento dei contesti
- per guidare l'adattamento
- per consentire al bambino la sperimentazione delle abilità possedute
- per sollecitare abilità non ancora acquisite/manifeste
- per accrescere il livello di consapevolezza sociale.

"I bambini si fanno conoscere"

Al suo ingresso negli ordini scolastici della formazione di base, il bambino possiede un complesso patrimonio di

atteggiamenti, capacità e orientamenti, potenziati nel corso del tempo, che contribuiscono a connotare la sua **identità**. L'identità è la risultante di un processo di interazione sociale, spaziale, temporale continua al quale anche la scuola contribuisce con un lavoro di *centramento* sul proprio corpo nella scuola materna, di *decentramento* nell'elementare e di *integrazione sociale* nella scuola media.

Senso di identità ed esperienze di **autonomia** vanno di pari passo; il bambino percepisce se stesso come fonte di azioni che provocano risposte provenienti da oggetti fisici e da oggetti sociali ed è dalla relazione con questi che il **bambino** matura il senso di sé come **possessore di determinate caratteristiche**.

Attività possibili

Incontri fra docenti - sezione 5 anni/future classi 1.e elementari

- classi 5.e / future classi 1.e media

- per programmare attività comuni finalizzate al "passaggio" degli alunni
- per creare occasioni che diano spazio alla coscienza di sé e delle proprie cose
- per favorire il modo personale di esprimersi di ciascun bambino
- per mediare al bisogno di appartenenza in un momento di precarietà
- per creare connessioni con esperienze realizzate.

Preparazione materiali di accompagnamento. Cosa: ... so fare ... ho fatto ... mi piace ... mi aspetto ... dicono di me ...

- per fornire agli alunni elementi concreti e rassicuranti nel passaggio di scuole
- per rispondere al bisogno di auto-identificazione del bambino
- per valorizzare la personalità di ciascuno
- per dare significato ai successi conseguiti
- per rendere i bambini parte attiva del loro cambiamento
- per rendere coscienti i bambini del proprio sapere e del proprio modo di essere nel processo di autocostruzione personale.

Formativa "Gli insegnanti apprendono insieme"

La realizzazione del raccordo **anni-**

ponte tra diverse realtà pedagogiche richiede agli insegnanti competenze che vanno oltre la didattica dell'insegnamento. La *continuità educativa-pedagogica-curricolare* è una **realtà pluridimensionale** che presenta fattori di unitarietà, ma anche di caratteristiche peculiari.

Essa non è circoscritta agli anni-ponte; è un problema di organizzazione e di **orientamento complessivo** dell'impostazione dell'attività educativa e quindi richiede uno sforzo progettuale di tutti gli insegnanti. Gli anni-ponte sono il luogo per realizzare **forme collaborative interdipendenti** tra gli ordini contigui, per far sì che le specificità/differenze di un segmento scolastico si coniughino, graduino e si rendano compatibili con quello dell'altro, facilitando così la realizzazione di una **continuità di sistema**.

Attività richieste

Iniziative di formazione in servizio comuni ai docenti dei tre gradi di scuola su tematiche trasversali quali:

- processi di apprendimento e stili cognitivi
- abilità, competenze e metacognizione
- stili educativi e pratiche di insegnamento/apprendimento
- programmazione e valutazione.

Attivazione di gruppi di lavoro di docenti dei tre gradi di scuola su tematiche trasversali quali:

- l'approntamento delle iniziative di raccordo
- esame comparativo dei programmi
- coordinamento dei sistemi di osservazione e di valutazione
- modalità per la strutturazione della documentazione
- prevenzione, compensazione degli svantaggi, orientamento.

Iniziative di confronto, di approfondimento e di orientamento comuni ai docenti dei tre gradi di scuola da attuarsi con esperti.

Attivazione di una commissione per il coordinamento interistituzionale degli interventi comprensiva di dirigenti scolastici e psicopedagogisti operanti sullo stesso territorio interessato al passaggio di scuole della propria utenza.

Progettazione e realizzazione di interventi di “educazione familiare” e di “relazione d’aiuto” all’interno del POF*

di Romana Matteucci
Insegnante

Dopo che I.R.R.S.A.E. e I.S.R.E. hanno attivato corsi di formazione biennali e triennali per docenti di scuole di ogni ordine e grado, un Convegno ha illustrato la ricchezza di attività e di risorse che queste nuove competenze hanno posto in atto per rispondere ai bisogni formativi e relazionali della scuola.

Ciò che ha animato questi docenti è che :

**NON BASTA SAPERE,
SI DEVE ANCHE APPLICARE;**

**NON E' ABBASTANZA VOLERE,
SI DEVE ANCHE FARE.**

(J. W. Goethe, *Massime e riflessioni*)

L'educazione familiare si configura come una disciplina che studia il gruppo familiare dal punto di vista dei processi educativi.

È quindi uno strumento in grado di sostenere i genitori nei loro compiti educativi, potenziandone le competenze e le aree di forza con il miglioramento della comunicazione.

I formatori in questa disciplina sono dei professionisti, in particolare insegnanti, in grado di realizzare interventi tesi a fornire ai genitori modalità educative efficaci e a favorire la prevenzione primaria.

La relazione d'aiuto offre alle persone in difficoltà un terreno di ascolto competente.

L'abilità di rispondere accuratamente ai bisogni dell'altra persona e la capacità di stimolare in lei ini-

ziative nuove, a partire dalla sua esperienza, sono i processi di base promossi nell'ambito di questa attività.

Perciò essa si configura come strumento privilegiato per realizzare i nuovi obiettivi dell'educazione alla salute e di un lavoro proficuo all'interno delle strutture del CIC.

Il Convegno nasce dalla collaborazione tra I.R.R.S.A.E. Emilia Romagna, che nell'anno scolastico 1995-96 si fece promotore del primo corso di Educazione Familiare, e la SISF I.S.R.E., Scuola Superiore Internazionale di Scienze della Formazione, con sede a Venezia - Isola di S. Giorgio, che ha curato il profilo professionale e le modalità didattiche e formative dei corsi di Educazione Familiare.

In seguito, dopo aver conseguito il diploma di formatori, una parte di questi docenti ha proseguito la sua preparazione nell'ambito del *Counseling Educativo*.

Le esperienze sotto riportate sono il risultato della professionalità acquisita e dell'accoglienza positiva che le scuole hanno loro riservato, affidando alle loro nuove competenze ambiti complessi e problematici dal punto di vista relazionale.

Il convegno, riservato ai docenti con Funzione Obiettivo e ai Dirigenti Scolastici, è stato realizzato perché la trasmissione di queste esperienze costituisse uno stimolo e un arricchimento per tutte le scuole della regione.

I nodi tematici affrontati sono stati:

- *La collocazione di interventi* aventi questa tipologia nell'ambito del POF.
- *La valorizzazione della professione docente* che si attrezza con strumenti altamente qualificati per rispondere a nuovi bisogni.

- *Le modalità* per affrontare tematiche relazionali sempre più complesse

I contributi offerti dai docenti che si sono avvicendati al tavolo del seminario sono stati i seguenti:

Consulenza educativa per adulti educano bambini frequentanti la scuola materna ed elementare:

“Genitori ed insegnanti efficaci per educare bambini autonomi”; e “Consulenza educativa nella scuola”.

I due percorsi hanno presentato la realizzazione di sportelli di consulenza individuale per adulti al fine di affrontare il disagio relazionale dei bambini.

Percorsi educativi con bambini di scuola elementare:

“Percorso di educazione alla socialità rivolto a bambini del secondo ciclo di scuola elementare”; “L'isola: metafora di un viaggio dentro e fuori di sé. Esperienza di prevenzione in una classe di 2° ciclo”

Questi percorsi hanno avuto la finalità di fornire ai bambini un repertorio di alternative e di abilità sociali per affrontare situazioni di conflitto e una migliore conoscenza delle proprie risorse ed emozioni.

Percorsi educativi con allievi di scuola media:

“Educazione all'affettività e alla sessualità”; “La scuola rifiutata: piccoli addii”

Due percorsi che affrontano temi attualissimi cercando di attivare le risorse personali e del gruppo classe.

Percorsi educativi con studenti del biennio delle scuole superiori:

“Progetto di accoglienza all'interno del NOS”;

“Formazione e cambiamento attraverso la relazione d’aiuto nel contesto classe”.

Altre due opportunità che coniugano novità offerte dalla scuola con il bisogno di ascoltare il disagio degli adolescenti.

Formazione degli insegnanti:

“Lavorare insieme nella scuola utilizzando l’Analisi Transazionale”; “Progetto Help, il colloquio d’aiuto all’interno del CIC”; “La formazione degli insegnanti nella relazione d’aiuto: 1° livello”

Tre progetti che propongono ai docenti strumenti teorici e pratici per ascoltare i bisogni, tra disagio e voglia di crescere, dei loro studenti.

Educazione familiare per genitori di adolescenti:

“L’ascolto degli altri e di se stessi”; “Analisi Transazionale in famiglia: genitori e insegnanti insieme per educare”.

Attività per offrire competenze e supporto ai genitori.

Per ognuno di questi interventi è

stata presentata una scheda che ne evidenziava i passi per la collocazione nel POF:

- perché si fa
- cosa si vuole ottenere
- quali competenze si possono acquisire
- chi fa
- che cosa fa
- con chi fa
- come si fa
- quando si fa
- dove si fa.

La ricchezza di questi interventi, finalizzati a migliorare gli esiti del processo di insegnamento – apprendimento con l’introduzione di metodologie didattiche che :

- favoriscono la crescita culturale e formativa delle studentesse e degli studenti,
- riconoscono e valorizzano le diversità,
- promuovono le potenzialità di ciascuno,

si situa a pieno titolo nell’ambito di un organico piano dell’offerta formativa nel rispetto dell’*autonomia* di ogni istituzione scolastica.

Il gruppo di lavoro che ha presentato queste attività continua anche nell’anno scolastico 2000-2001 la sua formazione permanente con attività teorico - pratiche.

Attualmente sta consolidando conoscenze e competenze nell’ambito del *Cooperative Learning*, una metodologia didattica di apprendimento che si realizza attraverso la cooperazione con gli altri compagni di classe, che potrà trovare ampi spazi applicativi nell’ambito della riforma della scuola di base.

Sono attualmente all’esame proposte per un nuovo seminario da proporre per il settembre del 2001 con studi di consulenza in diretta.

*

L’articolo fa riferimento al seminario di formazione *Progettazione e realizzazione di interventi di “educazione familiare” e di “relazione d’aiuto” all’interno del POF: esperienze e modelli a confronto.*

Progetto Alice 1999 – 2001 Gruppo interprovinciale Bologna – Modena

“Ci chiamavano maestre d’esilo”: Riflessioni sulla professionalità docente nella scuola dell’infanzia

A Bologna e a Modena, con A.L.I.C.E. (Autonomia: Laboratorio per l’Innovazione dei Contesti Educativi) il gruppo di lavoro ha messo a fuoco un bisogno: indagare, studiare, ricercare, analizzare le idee che le insegnanti della scuola dell’infanzia hanno di loro stesse. E la percezione che l’esterno, il mondo fuori, gli “utenti” hanno degli insegnanti.

Come esploratori che interpretano le tracce, le testimonianze, i ricordi, i fatti in modo da trarne materiale di riflessione, per arricchire il mosaico in costruzione sull’idea di professionista della scuola dell’infanzia oggi e domani. Dai ricordi del passato è emerso l’incontro tra le singole soggettività e la dimensione della collegialità. Se è vero che la scuola è un contesto sociale e culturale complesso che richiede alta professionalità, che spazio c’è, oggi, per l’arte dell’insegnare? ...

Il gruppo ha organizzato una mostra itinerante tra le scuole del progetto, aperta ad insegnanti, operatori, genitori:

19 Aprile 2001 ore 17.00 – 19.00 Crevalcore, Scuola dell’infanzia “G. Dozza” – Via Puccini 242

26 Aprile 2001 ore 16.30 – 19.30 Mirandola, Scuola dell’infanzia Statale – Viale Gramsci 64

3 Maggio 2001 ore 16.30 – 18.30 Sassuolo, 3° Circolo Didattico - Via Refice 33

10 Maggio 2001 ore 16.30 – 18.30 Maranello, Scuola dell’infanzia “Agazzi” – Piazza Amendola

17 Maggio 2001 ore 17.00 – 19.30 Borgonuovo di Sasso Marconi, Scuola dell’infanzia – Via F. Albani 1

24 Maggio 2001 ore 16.30 – 19.30 Minerbio, Scuola dell’infanzia – Via don Zamboni

La mostra presenta sette “cassetti” che raccolgono ritratti di maestri e maestre in vari settori: nel cinema, nella pubblicità, nell’arte, nei fumetti; nella fotografia; nei giornali e nelle riviste; nella didattica, nelle tecnologie, nei ricordi, nei reperti, nei registri; nella letteratura pedagogica, psicologia, normativa; nelle biografie; nella letteratura per l’infanzia.

Tecnicamente, le tracce sono affrontate secondo tre categorie di lettura:

Emozioni - Ragionamenti - Problemi