

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

Anno 1998 n. 5
Settembre - Ottobre 1998

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 Davide Ferrari	Direttore editoriale Armando Luisi
---	--

Comitato di redazione:

D. Ferrari, 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

Grafiche Galeati

Redazione:

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

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriali

2 1999: Parte il campionato scolastico europeo.

L'Italia sarà in serie A?

di F. Frabboni

4 Innovazione fra intenzioni e umori

di A. Luisi

▼ Area politico - istituzionale

5 L'autonomia: che non faccia la fine della partecipazione

di G. C. Sacchi

▼ Area pedagogico - culturale

7 Autonomia per l'autonomia

di A. Marchesini

8 I contenuti dell'autonomia nella scuola primaria

di A. Marchesini

9 Un salto nel buio

di A. Candeli

13 Le parole dell'autonomia
N. 4 Sistema

di F. Piazzi

15 Le parole della ricerca

N. 4 Strumento - Strumenti

di P. Senni

▼ Area didattico - professionale

18 Il teatro a scuola - un progetto europeo di A. Bonora

22 L'Europa per il teatro a scuola

di A. Bonora
G. Guccini, F. Fortini

24 L'Europa per il teatro a scuola - allegato di G. Figini

25 Gli insegnanti come adulti di riferimento di P. Vanini

28 Libri

di M. Longobradi

29 Forum - Innovazioni scolastiche
Umori e percezioni dei docenti

di A. Luisi

Associato

Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il

Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980
Stampa a cura delle grafiche Galeati - Imola

di Franco Frabboni

1999: PARTE IL CAMPIONATO SCOLASTICO EUROPEO. L'ITALIA SARÀ IN SERIE A?

La scuola italiana si presenta all'appuntamento europeo con una pesante zavorra fatta di squilibrata disseminazione e diffusa dequalificazione; ma autonomia e nuovi saperi rappresentano il superamento degli ostacoli e la parificazione ai sistemi scolastici degli altri Paesi europei.

1. Il sistema formativo europeo (scolastico ed extrascolastico: nella prospettiva dell'educazione per tutta la vita) è stato ripetutamente illuminato a giorno – in quest'ultimo decennio – non solo da riflettori a raggio continentale (Rapporti Dèlors e Cresson-Flynn), ma anche da spots a raggio nazionale (soprattutto inglesi, francesi, tedeschi), il cui merito è senza dubbio quello di avere documentato dettagliate radiografie sullo stato di salute dei Paesi membri dell'Unione europea.

Come dire. Se poniamo l'orecchio al suolo, in posizione indiana d'ascolto, è possibile cogliere nitidamente oltre la siepe di questo fine secolo il rincorrersi frenetico di "suoni" e "rumori" che fanno concerto tra le contrade scolastiche dell'Unione europea dei quindici.

L'appuntamento – pubblicizzato a lettere cubitali come uno degli impegni ineludibili del vecchio Continente – porta scritto sul suo invito l'annuncio del debutto europeo di un sistema scolastico integrato. Una sorta di federazione scolastica dei Paesi comunitari con il compito di accendere disco verde alla parificazione-equipol-

lenza dei titoli di studio. E, conseguentemente, alla libera circolazione e scambio dei diplomi, post-diplomi, specializzazioni, lauree, postlauree conseguiti nelle singole nazioni della Unione Europea.

Dunque, quindici Paesi.

In metafora, un fascio di quindici rose scolastiche annodato con un nastro colorato d'Europa. Ma il seducente look di questo fiore "stellare" non può essere disgiunto da un suo genetico corredo di spine.

Se è vero che la scuola del Duemila chiama Europa, è altrettanto vero che l'ingresso nei giardini scolastici comunitari appare disseminato di alcuni preoccupanti sbarramenti e di alcuni ostacoli.

Vediamo più da vicino un paio di spine ben visibili nel fianco di una scuola comunitaria che pur profuma d'Europa.

(a) Prima spina: gli sbarramenti

Il pericolo è quello delle porte incomunicanti, semichiuse. Gli "imputati" sono da ricercare tra i Paesi leaders (Germania, Francia, Inghilterra) dell'Unione dei quindici, orientati – furbescamente – a legittimare lo status quo, lo stallo della cronica "forbice" esistente tra nord e sud del vecchio continente. Quindi, alleati nell'assecondare la nascita di un'Europa a due velocità.

Da una parte, la corsia riservata al settentrione (economicamente ricco, socialmente progredito, culturalmente evoluto). Dall'altra parte, la corsia riservata al mezzogiorno mediterraneo (economicamente povero, socialmente arretrato, culturalmente squilibrato: seconda corsia – questa – con funzione giocoforza

subalterna, quale ruota di scorta delle élites comunitarie).

È un disegno (sbarramento) da contrastare e combattere tempestivamente e risolutamente. A partire dal pericolo di una scuola europea a due motori: se l'Unione Europea dovesse patrocinare la coesistenza di un doppio standard "qualitativo" degli esiti curriculari (diplomi, lauree, ecc. di prima e di seconda classe) si spalancherebbe senza scampo un duplice binario nella "circolazione/scambio" dei titoli di studio: uno di serie A e uno di serie B.

(b) Seconda spina: gli ostacoli

Un pesante concorso di colpa alla malaugurata nascita di un "duplice" campionato scolastico europeo va indubbiamente attribuito alle irresponsabili e miopi politiche scolastiche di alcune nazioni del mezzogiorno europeo.

Sono Paesi costretti, alle soglie del Duemila, a bussare a capo chino alle porte dell'Europa avendo in mano una sola carta di credito, deprezzata e fuori corso: dove fa cattiva mostra di sé l'immagine di una squilibrata disseminazione territoriale del sistema scolastico ed una conseguente diffusa dequalificazione dei livelli di istruzione.

Di questo ristretto gruppo di Paesi in odore di serie B (la Grecia, il Portogallo, e molto tangenzialmente la Spagna) fa parte anche l'Italia. E questo perché il sistema-scuola del nostro Paese soffre vistosamente un antico e persistente malessere istituzionale e culturale: è l'identità "in negati-

vo” di una scuola ancora incompiuta (alla voce obbligo siamo “fanalini-di-coda” in Europa: 8 anni, anziché 10) e dai più elevati tassi continentali di abbandono e di dispersione.

A questo doppio handicap, vanno aggiunte l’inadeguatezza e la risibilità delle risorse destinate all’edilizia scolastica (lo scolaro meridionale sembra non avere diritto ad un confortevole tetto/scuola) e alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Su questi due indicatori di qualità della scuola siamo nelle posizioni di coda in Europa.

2. Dunque, sui paesaggi scolastici di casa nostra incombe minaccioso lo spettro della serie B: di un binario di scorrimento lento, a scartamento ridotto. Per potere mantenere le attuali posizioni di classifica (certo, siamo in zona play out, ma pur sempre della serie A continentale), l’Italia è chiamata sollecitamente a dare ruote legislative alla diligenza della sua Riforma, in modo da potere attraversare rapidamente le praterie sassose delle sue croniche patologie (dispersione, centralismo, nozionismo) e giungere all’agognato traguardo intitolato ad una scuola del diritto allo studio (di ingresso e successo, per tutti) e della qualità dell’istruzione

(possibile in una scuola dell’autonomia).

In particolare, la scuola italiana per mantenere uno scranno nel massimo emiciclo scolastico europeo dovrà essere sollecitamente sottoposta (dalla Riforma) a due cure robuste, ineludibili per potere sedere a fianco (e a testa alta) di partners dal sistema scolastico tre volte E: Efficiente, Efficace, Equo.

Le due medicine portano rispettivamente il nome di autonomia e di nuovi saperi (empirici ed operativi).

(a) Cura numero 1: l’autonomia. L’articolazione del sistema formativo in una scuola di base “più” una scuola secondaria (nella prospettiva di un sistema deframmentato, unitario, in-continuità), nonché la “centralità” assegnata al decentramento-autonomia dovrebbero risultare le medicine della Riforma capaci di guarire la nostra scuola dalla cronica patologia del centralismo. La nascita di una scuola leggera (intitolata all’autonomia: cioè a dire, la scuola reale) e il progressivo tramonto di una scuola pesante (di nome centralismo: cioè a dire, scuola formale) dovrebbero aprire le porte al passaggio di un sistema formativo integrato: nella prospettiva di

un’interconnessione formativa tra la scuola reale (dell’autonomia) e le agenzie extrascolastiche del territorio intenzionalmente educative (la famiglia, gli enti locali, l’associazionismo, il privato sociale, le chiese).

(b) Cura numero 2: i saperi empirici e operativi.

A fronte di una scuola che tendenzialmente trasmette (e riproduce) una cultura astratta, inattuale, verbalistica (spesso una cultura polverosa, di Nonna Speranza), la Riforma è chiamata sollecitamente al recupero e alla valorizzazione dei “saperi” empirici e operativi – come la cultura del lavoro, la cultura scientifica, la cultura antropologica e tecnologica – tradizionalmente marginalizzati (o esclusi) dai curricoli canonici della scuola. Dare “centralità” alle conoscenze operative (la cultura del lavoro), empiriche (la cultura scientifica) e tecnologiche (l’informatica come mediatore di cultura antropologica) significa abbattere i coefficienti di dispersione della scuola di casa nostra: a partire da quelli che flagellano il Pianeta delle diversità (fisico-mentali, etniche, sociali, et al.).

Fame di formazione

Ma quale insegnante demotivato?

Si parla spesso con sufficienza o addirittura in termini negativi dell’aggiornamento e dei corsi di formazione perchè ritenuti inutili, noiosi, poco interessanti, condotti da formatori lontani dai problemi della scuola, seguiti (si fa per dire...) da insegnanti obbligati, intristiti, con la testa “altrove”.

Un segnale diverso arriva dall’esperienza maturata dall’Irrsae/er in questi ultimi anni.

La sezione “Scuola Materna” ha organizzato nel corso del 1998:

quattro convegni: “I bambini del silenzio (400 presenze), “La materna col bollino” (300 presenze), *Valutare per caso* (200 presenze), AAA Accoglienza (600 presenze);

tre laboratori a numero chiuso: due sull’intercultura, *Accoglienza e differenza*, e uno sull’interrogazione e i silenzi (75 presenze). Oltre 1500 partecipanti e quasi 2000 richiedenti.

Ringraziamo gli intervenuti che hanno dimostrato un interesse e una partecipazione alta e qualificante.

Ci scusiamo con quanti non abbiamo potuto accogliere e contiamo, per le future iniziative, di poter usufruire di spazi più adeguati alle richieste.

Andreina Bergonzoni, Mauro Cervellati, Antonio Iattici

di A. Luisi

Innovazione fra intenzioni e umori

In attesa che si realizzi compiutamente l'iter normativo per il riconoscimento dell'autonomia, le scuole vengono guidate ad essere autonome attraverso una sperimentazione che ha messo in moto una complessa macchina tecnico-scientifica e burocratica dagli incerti destini.

È noto agli operatori della scuola che fra gli atti normativi più significativi degli ultimi mesi vi è stato il decreto ministeriale n. 251 del 29 maggio 1998, concernente il programma nazionale di sperimentazione dell'organizzazione scolastica. Si tratta di una sperimentazione che ha prodotto almeno tre effetti di rilievo sui quali è possibile esprimere primi apprezzamenti:

a) la progettualità delle scuole

È positivo che sia stata implementata la progettualità delle scuole, con un'ottica in parte diversa dal progettare per acquisire risorse. La certezza di una parte dei finanziamenti (la quota fissa) è stata una sicura spinta motivazionale i cui effetti sono riscontrabili nella copiosa documentazione pervenuta agli IRRSAE e ai Nuclei dei provveditorati. Si è intrapresa la strada del progettare per ottimizzare le risorse.

È negativo che una parte consistente della progettazione (quella afferente ai progetti complessi) sia destinata alla collocazione nel giardino delle buone intenzioni. L'esiguità dei finanziamenti, la destinazione vincolata di una parte di essi, i criteri (o, in alcuni casi, in non criteri) dei Nuclei hanno determinato la distribuzione a pioggia dei finanziamenti o la selezione di pochi progetti da

finanziare. In entrambi i casi, si tratta di effetti negativi sul piano motivazionale e predittivi di allontanamento per il futuro. Chi riceve un finanziamento ridotto rispetto alle attese, per effetto della pioggia, sarà costretto a ricalibrare il progetto (che non sarà più lo stesso di prima). Chi non riceve nulla affronterà inevitabilmente lo scoramento e il senso di frustrazione che nascono dall'insuccesso e dalla sensazione di aver lavorato per nulla. Avremo confermato che nella progettazione le risorse sono una variabile insignificante (se si distribuisce a pioggia e si riduce d'ufficio) e che il tempo di progettazione dei docenti è un tempo senza costi.

b) il lavoro dei Nuclei territoriali costituiti presso i Provveditorati

Anche per il lavoro dei nuclei (ampliati e investiti di nuove funzioni) si possono formulare prime valutazioni.

È positivo che i nuclei si costituiscono come sedi di confronto culturale sulle tematiche dell'autonomia, della sperimentazione e dell'organizzazione. In tal senso rappresentano una risorsa utile per la lettura delle realtà locali per costruire un efficace sistema di documentazione e disseminazione delle iniziative e dei risultati più significativi.

È negativo che i nuclei siano stati costituiti senza criteri standard e con un'elevata flessibilità del numero dei componenti. Si riscontrano nei nuclei i vizi genetici del nostro sistema centralistico:

- la cooptazione che prescinde dal reale accertamento delle competenze;
- la confusione fra controllori e controllati;
- la casualità della competenza tecnico-scientifica, relativamente alla ricerca valutativa e alla valutazione di progettazioni sui ver-

santi didattico e organizzativo.

Non si hanno motivi per mettere in dubbio l'onestà e la competenza dei singoli partecipanti: si è persa un'occasione per uscire dalla casualità e sottrarre nutrimento al dubbio circa l'efficacia e l'equità con cui agisce la Pubblica Amministrazione.

c) le azioni di monitoraggio

Sono previste diverse azioni di monitoraggio, la più significativa delle quali è svolta a livello interistituzionale, con il coinvolgimento degli IRRSAE.

È positivo che si diffonda una cultura del controllo a scopo migliorativo e non sanzionatorio. È anche bene che il sistema si proponga di far conoscere le esperienze che meglio hanno funzionato e che assumono carattere paradigmatico. Il monitoraggio non è altro che un processo di controllo dei processi e dei risultati di un'operazione e, in quanto tale, può essere utile a tutti coloro che sono in qualche modo coinvolti nell'azione, dalla progettazione, al finanziamento, all'esecuzione.

È negativo che permangano ancora nette divisioni concettuali e ideologiche fra monitoraggi quantitativi e qualitativi e che le azioni di monitoraggio siano decise in luoghi diversi da quelli in cui si progetta e si svolge l'azione. Il monitoraggio di cui le scuole hanno bisogno è quello tendente a promuovere miglioramento e qualità che partono dal basso.

Che cosa fare, dunque? Intanto, trovare il modo di riconoscere e gratificare l'impegno degli insegnanti, poi partire dal realizzato per affrontare in maniera più estesa e con iniziative di formazione in servizio la tematica della progettazione nella scuola dell'autonomia. ■

L'autonomia

di G. C. Sacchi

che non faccia la fine della partecipazione

Realtà locali e orizzonti generali non vanno visti in alternativa, ma in interazione, con il supporto della piena realizzazione dell'annunciata autonomia, per la rivalutazione sociale e culturale della nostra scuola.

La comunità incompiuta

Già all'epoca dei decreti delegati Luciano Corradini criticò la "comunità incompiuta". Un D.I. del 1975 infatti limitò la capacità di decisione e di gestione delle scuole riconducendole nel canale della "contabilità pubblica" e continuò una politica del personale di stampo impiegatizio: il tutto saldamente governato dall'amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione.

Ciò che veniva concesso sul fronte della partecipazione sociale al governo del sistema, a livello territoriale, di fatto veniva negato da una normativa centralistica che riconosceva alle realtà scolastiche lo spazio solo per una raccolta di istanze sul piano educativo, senza la possibilità da parte delle stesse di darvi seguito concreto.

La scuola dunque oscillava tra la visione comunitaria e quella istituzionale, tra la capacità di corrispondere direttamente alla domanda sociale del territorio, in vista del conseguimento di obiettivi formativi di carattere generale, ed una riproposta di tali obiettivi dal centro nazionale ai quali si doveva dalla periferia assicurare adempimento.

Locale e generale però non sono in alternativa: il localismo impoverisce l'orizzonte culturale, soprattutto di fronte ad un'ampia prospettiva internazionale, la glo-

balizzazione per contro rischia di centrifugare le identità indebolendo i riferimenti ed i significati della formazione. Entrambi sono alla base di una rivalutazione sociale e di una ripresa di efficienza da parte della scuola, che attraverso una rinnovata capacità di orientare il curriculum formativo sarà in grado di assicurare maggiore motivazione e maggiore qualità. Il tutto richiede un indispensabile presupposto: l'autonomia!

Autonomia come leva per il cambiamento?

È ormai convinzione comune che sia proprio la realizzazione dell'autonomia la vera leva del cambiamento sociale e istituzionale della funzione della scuola, ma c'è davvero l'intenzione di darvi piena attuazione?

Siamo a metà strada: c'è una legge che la sancisce, ma essa non prende l'avvio dalla riforma scolastica ma dal decentramento della pubblica amministrazione; c'è un certo atteggiamento manageriale nell'amministrazione, frutto dell'influenza della cultura aziendale, ma tutto deve essere ancora costruito all'interno dell'amministrazione stessa ed il discorso di un rinnovato sistema formativo pubblico al quale possono contribuire, come in tutta Europa, anche soggetti privati viene confinato dietro schemi veteroideologici.

Delle scuole autonome però nessuna notizia concreta. Ne vengono definiti i contorni sul piano amministrativo, vengono attribuite le nuove competenze sulla programmazione del servizio scolastico: altro centralismo? Vengono previsti nuovi inquadramenti per il personale direttivo oggi e dirigente domani, che però viene modellato sulla dirigenza amministrativa, mancando fin d'ora nella normati-

va un profilo professionale specifico del dirigente scolastico.

Insomma l'amministrazione si decentra, le autonomie locali si rafforzano: e gli istituti autonomi? Quali poteri e quali responsabilità di fronte al curriculum nazionale e a quello locale? Quale configurazione nei confronti della contrattualità educativa? Quale organizzazione nella gestione delle risorse umane e finanziarie? Quali possibilità di ricerca e di sviluppo della propria offerta formativa? Quali supporti per consentire alle scuole autonome di qualificare il proprio personale e sperimentare il cambiamento?

I ritardi sospetti

L'art. 21 della legge n. 59 è uno degli ultimi a essere regolamentato. Per ora si è aperta una consultazione nazionale su una bozza di regolamento che pone le domande dell'autonomia e non ipotizza le soluzioni. Un decreto ministeriale che invita alla sperimentazione di alcuni aspetti dell'autonomia e un po' di risorse finanziarie ne danno ancora una visione molto precaria.

Questo ritardo fa legittimamente sorgere dei sospetti, che vada a finire come nel 1975? La legislazione del 1973 e '74 conteneva delle aperture che in sede di regolamento sono state stroncate. Bene avrebbe fatto il Ministro Berlinguer a porre la questione dell'autonomia degli istituti scolastici di rilevanza costituzionale, ma anche la commissione bicamerale ha avuto l'esito che sappiamo. È legittimo chiedersi dove si fermerà l'autonomia tra l'art. 21 (riforma degli istituti scolastici) e l'art. 7 (riforma dell'amministrazione centrale e periferica).

È ancora la solita manovra gattopardesca, condita questa volta di managerialismo, così come nel 74

la si condì di umanesimo sociale ed educativo, che di fatto manterrà inalterati i poteri dell'amministrazione, anche se alcune prerogative hanno dovuto transitare da quella scolastica a quella degli enti locali: ma noi continuiamo ad aspettare la comunità *compiuta*, il passaggio cioè dalla scuola dello stato alla scuola della comunità e non a quella del comune!

Alcuni esempi preoccupanti

La riforma degli organi collegiali si occuperà soltanto di quelli interni ai singoli istituti: e il governo del sistema scolastico sul territorio? Aboliti gli organi collegiali territoriali introdotti con il DPR n. 416/74. Il distretto scolastico non ha mai funzionato perché non ha mai governato il servizio formativo territoriale, anche se era nato per questo. È facoltativo da ora in poi da parte degli EE.LL. servirsi di organismi di governo del territorio in questo settore specifico.

La riforma degli IRRSAE, posti a supporto delle capacità di ricerca e sviluppo degli istituti, di cui all'art. 21, viene insistentemente richiamata dall'amministrazione centrale tra gli organismi di cui all'art. 7, cioè la qualità dell'autonomia viene sempre dall'alto.

I così detti "nuclei di supporto all'autonomia", fatti sorgere presso i provveditorati per sostenere le scuole; ... altri organi? Ma non basterebbero gli IRRSAE decentrati? Tali nuclei hanno cambiato nome: si chiamano "nuclei tecnico-amministrativi", all'interno dei quali operano come padroni di casa i funzionari amministrativi dei provveditorati stessi, quei funzionari cioè che hanno sempre interpretato la visione gerarchica del rapporto scuola-amministrazione, e da ospiti il personale della scuola, talvolta comandato presso gli stessi uffici scolastici provinciali, i rappresentanti degli IRRSAE ecc.

Anche questo cambiamento come va interpretato? Sappiamo che è in

arrivo un'altra direttiva sul funzionamento di detti nuclei, forse sarebbe meglio fare un sondaggio per verificare quanto vengono consultati dalle scuole, se devono essere di supporto, oppure...? Non si può certo sostenere il prevalere degli aspetti gestionali e amministrativi.

La stessa messa in onda del servizio nazionale di valutazione rischia di rivelarsi un'ulteriore complicazione burocratica o di porre in circolazione indicatori e strumenti che incrementano la selezione, se la pratica valutativa non è collegata alla decisionalità ed alla progettualità dell'azione didattica e organizzativa della scuola. A nulla servirebbe la richiesta posta sempre dall'art. 21 di mettere in atto un sistema di valutazione per ogni singolo istituto scolastico, senza una reale autonomia.

Le consultazioni

Nei mesi scorsi si è svolta una consultazione nelle scuole del Paese, sia sui problemi dell'autonomia, sia sui saperi essenziali che la scuola stessa deve veicolare nei prossimi anni. Dalle risposte appare che il cammino da compiere per realizzare a pieno una qualificata autonomia è ancora lungo. Se ne evidenzia una concezione di carattere prevalentemente organizzativo, amministrativo e finanziario e per quanto riguarda i saperi si assiste ad un dibattito di stampo idealistico sulle concezioni e finalità della cultura scolastica. È scarsa la consapevolezza che sia la capacità di "manipolare" il curriculum a costituire il valore aggiunto di una scuola autonoma, tanto siamo abituati a dipendere totalmente da un curriculum centralizzato a cui si *aggiungono* altre attività, a livello locale. È sulla base dell'autonomia curricolare che si possono ottenere simultaneamente l'ampliamento dell'offerta formativa e la ricerca di quelle competenze "standard" del curriculum

nazionale.

Le condizioni

Da qui nasce l'esigenza di nuove condizioni organizzative, gestionali e professionali per migliorare progressivamente la qualità del servizio.

Se l'autonomia didattica rimane un connotato puramente metodologico, allora stimolare la partecipazione al fatto formativo sarà di nuovo una pia illusione e non potrà far fare alla scuola ed ai suoi operatori quel necessario passo in avanti sul piano della considerazione sociale.

Il sistema scolastico e formativo rimarrà a dimensione nazionale, saranno però i livelli di autonomia ad esprimerne, dal basso, orientamento e valore; saranno gli obiettivi e le regole comuni a far sì che soggetti diversi anche dallo stato possano arricchire complessivamente il sistema stesso, senza frammentazioni territorialistiche o ideologiche. Non potrà essere però un sistema gestito dall'alto dove la ricerca e l'innovazione vengono sintetizzate centralisticamente e fatte ricadere burocraticamente su tutte le scuole.

L'autonomia deve rinforzare dunque prima di tutto e soprattutto le scuole, dove si eroga il servizio e si assicura il diritto allo studio, deve far sì che gli indirizzi politici assumano credibilità e autorevolezza, deve contribuire a sviluppare una rete di qualità che agisca sulla formazione del personale, sulla documentazione, sulla sperimentazione e innovazione in modo diffuso, valorizzando ed anche ristrutturando gli IRRSAE, la BDP, il CEDE e costituendo, anche mediante intese tra scuole, enti e agenzie, laboratori territoriali di supporto, deve trasformare chi ha di fatto esercitato il potere reale sull'intero sistema scolastico e formativo, l'amministrazione scolastica, in una efficiente e snella struttura di servizio. ■

Autonomia per l'autonomia

L' autonomia dell'individuo si realizza attraverso l'autonomia delle istituzioni, all'interno di un sistema complesso di relazioni che si influenzano e si arricchiscono reciprocamente.

La fondamentale finalità dell'educare dovrebbe essere quella di rendere l'individuo autonomo, cioè in grado di fare scelte e utilizzare mezzi e strategie miranti al conseguimento di ciò che egli ritiene possa essere il proprio bene, nel rispetto e, possibilmente, anche in vista del bene collettivo.

La possibilità dell'individuo di perseguire tutto ciò richiede inoltre, poichè l'uomo è un essere sociale, la capacità di porsi in relazione positiva con gli altri, richiede cioè una integrazione e partecipazione alla vita sociale, ma necessita anche di un ulteriore atteggiamento di libertà che si manifesta con l'essere critici, aperti e flessibili all'interno della società di appartenenza.

Critici, ad esempio, nei confronti di quelle che possono essere le "degenerazioni" della nostra civiltà che tende, per molti versi e spesso in modo "occulto", al livellamento e all'omologazione, quindi al controllo, proprio a scapito della vera libertà ed autonomia che è libertà ed autonomia di pensiero.

Aperti, ad esempio, a quelle che sono le culture o religioni "altre" nel rispetto delle diversità di ogni tipo, nonchè alle sfide dell'innovazione, pur sempre all'interno della regolamentazione che il nuovo richiede.

Flessibili, ad esempio, nell'utiliz-

zare saperi, competenze e strumenti in rapporto a valori ed esigenze finalizzati ad una crescita individuale e collettiva.

In una società, quindi, in cui l'individuo dovrebbe tendere a un'autonomia vera e consapevole, quest'ultima si rende ovviamente necessaria a livello istituzionale, affinchè non si realizzi contraddizione tra il linguaggio-messaggio dell'istituzione e la norma giuridica.

In questo senso la scuola dell'autonomia dovrebbe assorbire dall'esterno, cioè dall'ambito territoriale con la sua specifica connotazione socio-culturale, stimoli ed esigenze, per valorizzare i primi potenziando se stessa e rispondere alle seconde in modo efficace e programmato.

A tal fine l'istituzione scolastica deve poter disporre a sua volta di un'autonomia a livello curricolare, per poter sviluppare progetti educativi proficui sia dal punto di vista cognitivo che dal punto di vista sociale, all'interno di una specifica contingenza spaziotemporale o socio-storica e ambientale.

La scuola deve poter garantire, quindi, un doppio binario di conoscenze: quelle connesse all'essenza dell'individuo ed ai valori etici, quelle cioè "atemporalì", metastoriche, valide ora e sempre e quelle legate ad un sapere scientifico-tecnologico che è in continuo divenire ed è collegato al mondo del lavoro, quelle cioè, "temporalì", storiche.

Non si pone, quindi, il raggiungimento di un'autonomia del microcosmo individuale senza un'autonomia del macrocosmo istituzionale, quest'ultimo, però, eteronomo rispetto ai valori etico-sociali e storici che lo regolano e lo caratterizzano.

La scuola si pone, così, come elemento capace di assorbire, filtrare ed indirizzare le innovazioni all'interno di una complessa fenomenologia di relazioni col sistema politico, economico e scientifico.

In questo senso un notevole contributo ed una grossa responsabilità spettano all'IRRSAE che, per i suoi compiti istituzionali, deve poter catalizzare le innovazioni della ricerca scientifica in collegamento con le università, nonchè i bisogni della scuola come espressione di esigenze sociali che a loro volta sono l'effetto del sistema economico e politico.

Tutto ciò per una scuola aggiornata e al passo con il progresso scientifico e tecnologico al servizio, però, delle esigenze socio-ambientali del territorio, nonchè dello sviluppo generale della persona e delle competenze specifiche individuali. Questo sempre con la necessaria attenzione alla capacità critica che la scuola deve favorire per conseguire la vera autonomia dell'individuo.

In tal senso giocano un ruolo notevole tutti quei saperi creativi che la scuola, in collegamento con l'IRRSAE, deve potenziare e programmare, poichè contribuiscono in modo fondamentale a una libera e completa espressione dell'individualità e ad una conoscenza e crescita personale che è sempre anche crescita sociale.

Infatti, come in un gioco di specchi, l'individuo riflette ed è il riflesso di una condizione sociale che si espande dalle istituzioni, verso piani sempre più allargati e complessi.

Importante sarebbe creare quelle condizioni tali da rendere questo "riflesso" capace di illuminare orizzonti sempre più vasti e profondità poco conosciute.

di A. Marchesini

I contenuti dell'autonomia nella scuola primaria

Il sapere è un tutto unitario: valorizzare i 'saperi creativi' significa valorizzare aspetti fondamentali della personalità per una formazione completa dell'individuo

È ormai opinione largamente acquisita da parte dei docenti considerare l'importanza di un approccio di tipo interdisciplinare nella programmazione delle attività scolastiche.

Nei 'contenuti essenziali per la formazione di base' all'interno della relazione elaborata dalla commissione dei 'Saggi', più che all'interdisciplinarietà, si fa riferimento ad un 'approccio multidisciplinare integrato', raggiungibile attraverso un insegnamento organizzato per temi, che permetta di considerare le connessioni metodologiche e culturali delle varie discipline.

Questo far riferimento ad un approccio 'multidisciplinare' anziché 'interdisciplinare' può, da un lato, garantire il raggiungimento delle competenze essenziali legate al 'saper leggere - scrivere e far di conto' da perseguire nella scuola primaria, dall'altro valorizzare quei saperi 'creativi' legati all'aspetto espressivo dell'educazione all'immagine, musicale e motoria, aventi pari dignità rispetto a quelli tradizionali.

I contenuti nella scuola dell'autonomia, in questo senso, dovrebbero contribuire a promuovere la formazione completa ed equilibrata dell'individuo, ponendo

attenzione, oltre che allo sviluppo delle capacità logico - razionali, alle esigenze affettive, sociali e psicologiche dell'individuo stesso, attraverso un più ampio e al contempo mirato sviluppo dell'espressività.

Così come non esiste, in realtà, alcuna divisione tra le varie discipline, anche tra le più 'distanti' da un punto di vista epistemologico; poiché, in qualche modo, ognuna rimanda all'altra, così bisognerebbe tenere in uguale considerazione sia l'aspetto intellettuale, sia quello emotivo ed affettivo dell'individuo.

Bisognerebbe, quindi, conferire 'pari dignità' alle capacità intuitive e creative della mente e quindi a tutte quelle attività dell'emisfero destro del cervello, rispetto alle capacità razionali e logico - deduttive dell'emisfero sinistro. Solo grazie al raggiungimento di un tale equilibrio nella didattica, si può pensare di giungere alla formazione completa ed equilibrata della persona, in una sorta di 'conciliazione degli opposti' dell'educare.

Vale la pena di cogliere, a questo punto, la corrispondenza tra unitarietà del sapere ed 'unità' degli aspetti che costituiscono l'essere umano: si comprende meglio la realtà se la si considera da più punti di vista e si salvaguarda anche l'unità psichica della persona quando se ne prendono in considerazione tutti gli aspetti.

In questo senso, organizzare un insegnamento - apprendimento per blocchi tematici risulta particolarmente funzionale e inoltre, indubbiamente, favorisce e stimola l'interesse di chi apprende; infatti un tale approccio metodologico promuove l'approfondi-

mento di un tema in 'senso verticale' e tale approfondimento porta, allo stesso tempo, ad un allargamento - coinvolgimento delle altre discipline, in 'senso orizzontale'.

Tra i vari ambiti disciplinari, quello che si mostra particolarmente ricco di rimandi e connessioni 'interne' ed 'esterne' ('interne', cioè, rispetto alle discipline stesse che lo costituiscono ed 'esterne' rispetto agli altri ambiti), risulta essere quello storico - geografico - antropologico. Infatti non si possono comprendere ed inquadrare i fatti storici senza il contributo della geografia e dell'antropologia. Quest'ultima, inoltre, catalizza tutta una serie di contenuti particolarmente significativi e utili alla formazione di quel 'senso civico' di cui deve essere dotato il futuro cittadino e per educare a quei valori etico - sociali fondamentali e necessari a rendere il cittadino - 'cittadino del mondo.'

A questo scopo, inoltre, risulta indubbiamente utile cogliere i nessi tra cultura e comunicazione, nonché tra comunicazione/immagine e cultura/immagine, quest'ultima intesa, appunto, sia come forte veicolo di comunicazione, sia come espressione del sapere di un popolo o di una società, con riferimento particolare alle arti visive.

Anche in questo caso si coglie la necessità di ricorrere alle cosiddette 'aree deboli' per integrare le 'aree forti' e, anzi, si rileva l'importanza di considerare le une complementari rispetto alle altre, in una sorta di "yin" e "yang" della cultura.

■

Un salto nel buio?

di A. Candeli

Buon senso, buona volontà, poche idee (chiare) e una strumentazione efficace sono semplici ingredienti del fare ipertesti a scuola, un'attività che dovrebbe espandersi sempre più, per le molteplici valenze pedagogiche, psicologiche e disciplinari che porta in sé.

Nel giurassico

E' più o meno dal giurassico che mi occupo d'ipertesti. Quando lessi un articolo di Ted Nelson su Byte – l'indiscussa bibbia americana d'informatica – la sua utopia (Xanadu, 1968) di una cultura strutturata in forma ipertestuale e condivisa attraverso una rete telematica mondiale mi sembrò grandiosa e la tentazione di contagiare all'idea i miei scolari irresistibile. Allora insegnavo italiano a ragazzi del triennio superiore del più grande istituto tecnico industriale della mia regione. Più cautela mi sembrava di dover usare nei confronti dei colleghi, anche se con la mia reputazione d'ingegnere di lettere avevo poco da perdere, ormai. Oltretutto, alle mie spalle avevo una lunga militanza fra i propalatori della scrittura strutturata con l'uso del computer. Insomma una persona sospetta, se non pericolosa, agli occhi di tutti gli adepti del dolce stil vecchio. Buona parte del primo quadrimestre della terza la passavamo nella costruzione di scalette dinamiche (outline) nella ferrea e ottimistica convinzione che, una volta compiuta la faticosa e complessa operazione di disaggregare e riaggre-

gare gerarchicamente un argomento, il più fosse fatto. Una volta costruito un solido scheletro rimpolparlo di ciccia e rifinirlo con la cipria era una faccenda che si poteva affrontare con una certa tranquillità anche da parte di ragazzi dalle traballanti competenze linguistiche. Il risultato poteva non lasciare a bocca aperta dallo splendore, ma i mostri deformati, acefali e focomelici erano rari.

Agli inizi degli anni ottanta, tuttavia, ci si scontrava con la penuria di computer e con un software riottoso e poco amichevole. La macchina più dotata e avvicinabile era l'APPLE II che fu giustiziato con la celebre circolare Falcucci che imponeva alle scuole l'acquisto di computer compatibili con il sistema operativo MS-DOS: un generoso regalo alla Olivetti e al povero Bill Gates che, all'epoca, non era ancora divenuto l'uomo più ricco del mondo, ma si dava già da fare. La costernazione di noi quattro gatti che avevano scritto software didattico nelle notti insane fu grande. A me costò un anno di lavoro, ma la conseguenza peggiore fu l'impossibilità di usare a scuola il Macintosh, quando uscì e rivoluzionò il modo di usare il computer. All'epoca Windows era una penosa imitazione della geniale metafora del desktop (lo scrittoio) del Mac. Tanto rudimentale che non lo usava nessuno. Quando poi l'Apple decise di regalare Hypercard a chi acquistava un Mac nuovo, ci fu l'esplosione: quarantamila ipertesti fatti in casa nei primi diciotto mesi e uno slancio dato alla struttura ipertestuale che non avrebbe più conosciuto ostacoli, mentre il mondo Dos restava fermo al palo con i suoi esercizietti in BASIC. Per quelli

di noi che lavoravamo a casa con Hypercard sul Mac personale, ritornare a scuola sui pomposi M24 Olivetti e la loro interfaccia deprimente era un pianto. Realizzare ipertesti in ambiente MS-DOS era paragonabile alla traversata dell'Atlantico in apnea. Col tempo si venne a sapere che esisteva un prodotto americano, Guide della Owl International, che permetteva di costruire ipertesti anche sulle macchine DOS/WINDOWS. La prima versione era piuttosto limitata, ma già con la seconda si respirava. Aveva un linguaggio di programmazione interno simile al PASCAL e, soprattutto, permetteva in modo semplice ed intuitivo di creare hotwords (parole attive) che portavano a salto ad espansioni del testo o ad altri testi o, addirittura, lanciavano programmi esterni, memoria RAM permettendo. L'eleganza di alcune soluzioni di Guide rimangono tuttora insuperate, ma purtroppo erano bilanciate negativamente da due difetti gravissimi che lo relegarono ad un prodotto per pionieri e non gli fecero mai raggiungere la popolarità che avrebbe meritato per essere stato il primo e per avere proposto soluzioni eleganti e coerenti con la filosofia ipertestuale. I due difetti? Costava poco meno di un milione e non permetteva la costruzione di oggetti distribuibili liberamente. In altre parole era necessario possedere Guide non solo per costruire ipertesti, ma anche per vedere quelli costruiti da altri. Gli ipertesti che costruimmo con Guide sono paragonabili ai codici miniati su pergamena. Belli, ma non certo destinati ad una diffusione popolare. Per fortuna a Guide si affiancarono in tempi brevi prodotti che ne superarono entrambi i limiti.

Asymetric Toolbook e IBM Linkway già cinque o sei anni fa permettevano la costruzione d'ipertesti per il mondo DOS/WINDOWS liberamente distribuibili insieme con il sottoprogramma per la loro lettura (runtime, in gergo) e costavano un quarto di Guide. Soprattutto Linkway ha consentito la costruzione d'ipertesti strutturalmente ineccepibili anche con macchine molto povere e prive di disco rigido: le più diffuse nelle scuole di allora. Da questo punto di vista il prodotto dell'IBM non ha avuto rivali ai suoi tempi e moltissimi sono gli ipertesti scolastici realizzati allora con Linkway e ancora oggi largamente usati nelle scuole. E oggi?

Oggi

La situazione, per fortuna, è molto più chiara. Ormai anche le talpe si sono rese conto che esiste uno standard mondiale di pubblico dominio, l'HTML (Hyper Text Markup Language) che consente di scrivere ipertesti con qualsiasi macchina, leggibili con qualsiasi altra macchina senza neppure preoccuparsi di distribuire il programma runtime per la lettura. Per leggere un ipertesto in HTML occorre soltanto un programma fatto per questo scopo (browser, in gergo) adatto alla propria macchina. Ma per fortuna un browser si trova gratuitamente per qualunque tipo di computer (DOS/WINDOWS, Macintosh, Unix, Os-2 ecc.) e non richiede nessuna abilità né per l'installazione né per l'uso. I browser gratuiti più popolari sono Netscape e Internet Explorer. Il più veloce, al momento, è Opera, che costa però una trentina di \$. In altre parole chiunque abbia installato Netscape sul proprio computer, qualunque esso sia, può leggere qualunque ipertesto scritto in HTML di cui sia venuto in possesso, senza minimamente preoccuparsi né accorgersi di quale computer è stato usato

per costruirlo. Se questa enorme facilitazione non bastasse a dissipare ogni dubbio sulla opportunità di scegliere come linguaggio per la produzione d'ipertesti l'HTML, si sappia che è anche il linguaggio standard delle pagine WEB (World Wide Web) della rete INTERNET e che è in continua evoluzione come tutte le lingue vive, seppure artificiali. Tutte le pagine a cui ci si riferisce grossolanamente da parte di stampa e TV con il termine di INTERNET sono pagine ipertestuali scritte in HTML. Questo significa che la scuola che decida di costruire un ipertesto seguendo la sintassi di pubblico dominio HTML potrà riprodurlo su tutte le macchine del laboratorio, distribuirlo su dischetto o su CD-ROM agli studenti e, infine, pubblicarlo gratuitamente su INTERNET e da quel momento renderlo visibile e utilizzabile al mondo intero.

È la prima volta nella storia umana che esiste la possibilità da parte di strutture educative senza fini di lucro di pubblicare opere con finalità didattiche, ma con tiratura da bestseller. È la prima volta che le scuole possono partecipare alla costruzione di un progetto collaborativo a distanza e rendere disponibile il loro prodotto a tutte le altre scuole che vorranno approfittarne. Cosa fare dunque per non perdere il treno e fruire di questa enorme opportunità?

Come muoversi

Poche mosse fondamentali, per cominciare.

- A. Richiedere un collegamento gratuito alla rete INTERNET sfruttando l'accordo fra Ministero della PI e Telecom.
- B. Dotare di un modem una delle macchine del laboratorio d'informatica e collegarla alla linea telefonica gratuita ottenuta dalla Telecom
- C. Installare Netscape o Internet

Explorer e cominciare ad esplorare la rete INTERNET come spettatori

- D. Usare la posta elettronica per avviare contatti con altre scuole che già la usano
- E. Attivare un corsetto sull'uso degli strumenti telematici e dei programmi per scrivere (editor HTML) pagine ipertestuali standard.
- F. Cominciare un'attività di produzione d'ipertesti in classe nelle ore curricolari, con la benedizione ufficiale di preside e Collegio dei docenti

I punti A, B, C, D dovrebbero già essere stati realizzati da tutte le scuole che hanno ottenuto fondi nell'ambito del piano ministeriale di diffusione della telematica. Le scuole che sono state finora escluse potranno attrezzarsi di propria iniziativa con costi modesti, in attesa di beneficiare a loro volta del piano.

In alternativa al modem che collega una sola macchina alla rete, attraverso una normale linea telefonica, è consigliabile un piccolo router di costo inferiore al milione per tutte le scuole che dispongano già di un laboratorio configurato in rete locale (LAN, in gergo). Il router dovrà collegarsi ad INTERNET per mezzo di una linea dati (ISDN), più efficiente rispetto a quelle tradizionali, che permetterà a tutte le macchine del laboratorio di collegarsi ad INTERNET in contemporanea e ad una velocità ragionevole.

Riguardo al punto E, il più critico, è importante coinvolgere un gruppo di docenti eterogeneo per disciplina, ma fortemente motivato ad intraprendere un lavoro didattico di costruzione d'ipertesti in HTML in classe con gli studenti. In altre parole l'esclusione dal corso iniziale di coloro che si affacciano tanto per vedere è, purtroppo, necessaria se si vogliono evitare dispersioni e insuccessi.

Riguardo al punto F, va detto che la costruzione di un ipertesto in classe è molto più onerosa in termini quantitativi di quanto s'immagini, ma è sorprendentemente positiva in termini didattici se viene condotta in porto in modo ordinato, coinvolgendo a fondo gli studenti nell'impresa.

La costruzione di un ipertesto rende necessaria una collaborazione reale fra gli studenti. La possibilità che il lavoro sia pubblicato in rete li responsabilizza e li motiva ad agire con maggiore accuratezza, non solo dal punto di vista linguistico, ma anche da quello della completezza e coerenza globale del loro lavoro e sollecita un'attenzione non marginale per gli aspetti estetici e formali, solitamente trascurati.

Al di là della scontata forte motivazione iniziale, di solito, la costruzione di un ipertesto è un'esperienza socializzante che si riverbera più largamente nella vita della classe, nei comportamenti e nel rendimento. In didattica si dovrebbe parlare di ricaduta positiva globale. La necessità di rielaborare i dati iniziali per strutturarli in forma ipertestuale, secondo criteri di pertinenza, coerenza, analogia e gerarchia può aiutare, in casi fortunati, ad acquisire il famoso "metodo di studio": uno dei latitanti più ricercati fra le mura scolastiche.

L'esperienza di molti anni insegna che gli studenti sono in grado di dare il meglio delle loro capacità in questo tipo di lavoro, se sono guidati da docenti fortemente motivati, a loro volta.

Si tratta di attuare una esperienza di tipo collaborativo (learning circle) che in certi casi può avvicinarsi alla educazione fra pari (peer education).

L'importante è

- definire in partenza i limiti del frammento ipertestuale che s'intende sviluppare,
- procedere ad una seria ricerca

delle fonti libresche e di rete che s'intendono utilizzare,

- destrutturare l'argomento e ristrutturarlo per strati e moduli informativi,
- ripartire il carico di lavoro in modo proporzionato alle capacità e alle naturali inclinazioni dei componenti la squadra,
- partire per tempo,
- lasciarsi molto tempo per l'indispensabile correzione e verifica del lavoro finito.

Gl'ipertesti scolastici vanno seminati ad ottobre e mietuti a Pasqua.

Gli strumenti

Editor HTML

Gli strumenti per scrivere ipertesti (editor, in gergo) in HTML sono, per fortuna, in continua rapidissima evoluzione ed esistono, accanto a prodotti commerciali, anche ottimi prodotti gratuiti. Fra questi segnaliamo quelli distribuiti insieme con le ultime versioni dei due browser più popolari: Netscape e Internet Explorer. Entrambi soffrono di qualche limitazione, ma il loro uso è facile e, tutto sommato, possono considerarsi sufficienti per cominciare. Meno diffuso, ma più versatile, completo e altrettanto facile è Aolpress che si prende gratuitamente dalla rete all'indirizzo <http://www.aolpress.com>

Fra i software commerciali grande e meritata reputazione gode Microsoft Front Page, disponibile anche in italiano. È un prodotto completo e ben fatto, ma tende ad essere invadente e non sempre facilmente controllabile. Genera codice piuttosto pletorico e funziona al meglio solo se ospitato da server non standard, ma predisposti per Front Page. Per queste ragioni è piuttosto malvisto fra i puristi di HTML.

Elegante, facile, completo, lineare e totalmente aderente alla sintassi standard è, invece, Macromedia

Dreamweaver. Probabilmente sarebbe l'editor perfetto, se non fosse piuttosto costoso e privo di una versione italiana.

Benché non siano pensati per questa funzione, meritano di esser ricordati qui anche tutti word-processor più recenti ed evoluti. Infatti sono perfettamente in grado di generare documenti HTML in modo del tutto trasparente all'utente. Chiunque sappia usare Microsoft Word 97, ad esempio, e sfruttarne le ottime capacità di generazione di documenti strutturati per mezzo dell'outliner interno (menu Visualizza-Struttura) potrà costruire documenti ipertestuali perfettamente funzionanti, senza abbandonare il suo strumento di scrittura preferito.

Editor grafici

Li continuiamo a chiamare ipertesti, ma in realtà si tratta quasi sempre di prodotti multimediali contenenti immagini statiche o in movimento e, sempre più spesso, frammenti sonori musicali o vocali. Per questo non possiamo omettere due parole sugli strumenti per costruire da zero o acquisire e manipolare immagini destinate ad apparire accanto al testo.

Gli editor grafici sono prodotti consolidati e raffinati, disponibili già da molti anni sia per uso amatoriale che professionale. Tutte le versioni più recenti dei prodotti migliori, ormai, sono in grado di generare anche immagini GIF o JPG: i due formati adatti ad essere affiancati al testo in un frammento ipertestuale HTML. Pertanto chi già possiede e padroneggia con dimestichezza un editor grafico continui ad usarlo, ricordandosi di salvare, alla fine del lavoro, le immagini destinate all'ipertesto in formato GIF o JPG.

Chi parte da zero, invece, tenga presente al momento della scelta dell'editor, non solo la potenza dello strumento, ma, soprattutto, la sua facilità d'uso. Prodotti giu-

stamente rinomati fra i grafici professionisti non è detto che siano la scelta migliore per chi ne farà un uso saltuario e frettoloso. Fra gli editor grafici a basso costo e di facile uso gode da tempo della maggiore popolarità Paintshop, ora alla versione 5, molto potenziata. Numerosi sono poi i prodotti di costo, potenza e difficoltà d'uso più elevati che si contendono il mercato. La situazione è in continua rapidissima evoluzione, ma per fortuna, di solito le versioni più recenti sono più facili da usare delle precedenti, oltre che più ricche di opzioni. Allargando

il discorso, importa anche sottolineare che negli ultimi due anni il costo degli scanner, che servono per digitalizzare immagini tratte da libri e riviste, è diminuito al punto da farne un oggetto popolare che ogni laboratorio scolastico dovrebbe possedere e, inoltre, il numero di immagini digitali disponibili in INTERNET o su CD-ROM è, ormai, immenso. Va ricordato, infine, che è possibile e poco costoso fare stampare le proprie foto direttamente su CD già in formato digitale, pronte per essere inserite in un ipertesto, dopo averle manipolate a piacere

con un editor grafico.

In poche parole, allo stato attuale, un ipertesto privo di immagini denota principalmente la pigrizia di chi l'ha costruito o la sua imagofobia. Occhio al copyright, però: lardellare di Snoopy un ipertesto sulla Lega di Smalcalda per renderlo più appetibile non è detto che sia la mossa vincente.

Sobrie notizie sull'autore di questo articolo si trovano in: <http://candeli.com>
Il suo indirizzo postale è alessandro@candeli.com

<p>FLATlandia è un'attività dell'IRRSAE-ER rivolta soprattutto agli alunni del terzo anno della Scuola Media inferiore e del biennio della Scuola Secondaria superiore. Ogni mese viene chiesto ai ragazzi di risolvere un problema di geometria. Entro lo stesso mese vengono valutate le risposte pervenute e vengono segnalate quelle ritenute meritevoli. Testo e soluzioni sono inviati usando esclusivamente collegamenti telematici.</p> <p>Perché FLATlandia? Il nome è tratto da un classico della letteratura fantastica pubblicato nel 1882: il libro "Flatlandia" di Edwin A. Abbot, reverendo e insegnante di matematica, narra le avventure di un quadrato che dal suo universo bidimensionale intraprende un viaggio verso le altre dimensioni.</p> <p>Un po' di storia... Tramite la lista di discussione Cabrinews, gestita dall'IRRSAE-ER, negli anni passati sono stati periodicamente replicati, in lingua inglese, i "Problemi della settimana" proposti dal forum della matematica di Swarthmore, Pennsylvania, (http://forum.swarthmore.edu), rivolti ai ragazzi dai 12 ai 16 anni. Alcune scuole italiane hanno raccolto l'invito a partecipare, inviando le soluzioni del problema direttamente al sito americano, ma probabilmente la difficoltà della lingua ha limitato tale partecipazione. E' nata allora l'idea di avviare una attività analoga in lingua italiana. Nell'Ottobre del 1997 è stato quindi inviato alla lista di discussione il primo problema e si è incominciato a costruire l'archivio di FLATlandia</p> <p>Il progetto sostenuto dall'IRRSAE Emilia Romagna, è gestito da un comitato composto da insegnanti di scuola secondaria, da un docente universitario e da un tecnico informatico.</p> <p>Il problema proposto richiede di solito una costruzione (da eseguire con gli strumenti tradizionali o con l'ausilio di software dedicati all'insegnamento della geometria) e una dimostrazione. L'intento è quello di coinvolgere gli alunni in una attività che richiede qualche conoscenza di geometria accompagnata da un po' di fantasia e creatività.</p> <p>A parere del gruppo che coordina l'attività, un progetto di questo genere può permettere ai docenti un "guadagno formativo" non altrimenti ottenibile all'interno delle classi. La possibilità infatti di conoscere in tempi brevi, via e-mail o tramite il sito web dell'attività, le diverse soluzioni dello stesso problema, i motivi per cui alcune risposte sono ritenute più interessanti, ha una notevole valenza didattica perché induce a riflessioni e discussioni collettive che portano ad individuare percorsi ottimali per la risoluzione dei problemi proposti o ad essi collegabili. L'attività inoltre, grazie ai commenti inviati, favorisce la crescita delle conoscenze geometriche, induce ad affinare le strategie risolutive dei problemi e promuove la comunicazione interpersonale a distanza.</p> <p>Come partecipare I problemi sono inviati alla lista Cabrinews (cabrinews@arci01.bo.cnr.it) il primo lunedì di ogni mese, da Ottobre a Maggio, oppure sono consultabili in rete negli archivi del progetto all'indirizzo: http://arci01.bo.cnr.it/cabri/Flatlandia/. Gli alunni possono partecipare singolarmente, per gruppi, o inviando un'unica soluzione a nome di tutta la classe. Le soluzioni dovranno pervenire entro il terzo lunedì del mese al seguente indirizzo di posta elettronica: flat@arci01.bo.cnr.it, inserendo nel mail il nome, la classe e il nominativo dell'Istituto. Se la scuola non è ancora iscritta a Cabrinews, per conoscere le procedure di iscrizione è sufficiente inviare un mail a: cabri@arci01.bo.cnr.it</p> <p>Ulteriori informazioni Le soluzioni possono essere scritte o direttamente nel messaggio di posta elettronica o in un file in formato Word inviato in attachment. Se si vuole allegare un disegno deve essere inviato o in formato Cabri-géomètre per MS-DOS o per Windows, altrimenti in formato Word.</p>	<p>la Scuola Media inferiore e del biennio della Scuola Secondaria superiore. Ogni mese viene chiesto ai ragazzi di risolvere un problema di geometria. Entro lo stesso mese vengono valutate le risposte pervenute e vengono segnalate quelle ritenute meritevoli. Testo e soluzioni sono inviati usando esclusivamente collegamenti telematici.</p> <p>il libro "Flatlandia" di Edwin A. Abbot, reverendo e insegnante di matematica, narra le avventure di un quadrato che dal suo universo bidimensionale intraprende un viaggio verso le altre dimensioni.</p> <p>negli anni passati sono stati periodicamente replicati, in lingua inglese, i "Problemi della settimana" proposti dal forum della matematica di Swarthmore, Pennsylvania, (http://forum.swarthmore.edu), rivolti ai ragazzi dai 12 ai 16 anni. Alcune scuole italiane hanno raccolto l'invito a partecipare, inviando le soluzioni del problema direttamente al sito americano, ma probabilmente la difficoltà della lingua ha limitato tale partecipazione. E' nata allora l'idea di avviare una attività analoga in lingua italiana. Nell'Ottobre del 1997 è stato quindi inviato alla lista di discussione il primo problema e si è incominciato a costruire l'archivio di FLATlandia</p> <p>è gestito da un comitato composto da insegnanti di scuola secondaria, da un docente universitario e da un tecnico informatico.</p> <p>da eseguire con gli strumenti tradizionali o con l'ausilio di software dedicati all'insegnamento della geometria) e una dimostrazione. L'intento è quello di coinvolgere gli alunni in una attività che richiede qualche conoscenza di geometria accompagnata da un po' di fantasia e creatività.</p> <p>può permettere ai docenti un "guadagno formativo" non altrimenti ottenibile all'interno delle classi. La possibilità infatti di conoscere in tempi brevi, via e-mail o tramite il sito web dell'attività, le diverse soluzioni dello stesso problema, i motivi per cui alcune risposte sono ritenute più interessanti, ha una notevole valenza didattica perché induce a riflessioni e discussioni collettive che portano ad individuare percorsi ottimali per la risoluzione dei problemi proposti o ad essi collegabili. L'attività inoltre, grazie ai commenti inviati, favorisce la crescita delle conoscenze geometriche, induce ad affinare le strategie risolutive dei problemi e promuove la comunicazione interpersonale a distanza.</p> <p>il primo lunedì di ogni mese, da Ottobre a Maggio, oppure sono consultabili in rete negli archivi del progetto all'indirizzo: http://arci01.bo.cnr.it/cabri/Flatlandia/. Gli alunni possono partecipare singolarmente, per gruppi, o inviando un'unica soluzione a nome di tutta la classe. Le soluzioni dovranno pervenire entro il terzo lunedì del mese al seguente indirizzo di posta elettronica: flat@arci01.bo.cnr.it, inserendo nel mail il nome, la classe e il nominativo dell'Istituto. Se la scuola non è ancora iscritta a Cabrinews, per conoscere le procedure di iscrizione è sufficiente inviare un mail a: cabri@arci01.bo.cnr.it</p> <p>Le soluzioni possono essere scritte o direttamente nel messaggio di posta elettronica o in un file in formato Word inviato in attachment. Se si vuole allegare un disegno deve essere inviato o in formato Cabri-géomètre per MS-DOS o per Windows, altrimenti in formato Word.</p>
--	---

Le parole dell'autonomia

di F. Piazzi

N. 4 Sistema

Da Pope a Kant

Per chiarire la moderna nozione di *sistema* non serve molto rifarsi all'etimo della parola, che peraltro contiene una radice indoeuropea, **steh-*, ben viva in tutte le lingue europee moderne. Il significato base di "stabilire" e "porre insieme" presente nel lat. *sisto* e nel gr. *synìstemi* non s'è perduto, tuttavia richiede quasi obbligatoriamente d'essere specificato da un aggettivo (*sistema meccanico, alfabetico, sillabico, solare, ecc.*).

Soprattutto a partire dal XVIII secolo il concetto non ha mai cessato di trovarsi al centro di capitali problematiche scientifiche, ora condividendo le fortune della fisica newtoniana ora riattualizzando l'idea cara alle antiche cosmologie, che il mondo stesso sia, appunto, un grande sistema. Così Alexander Pope scriveva: "Della catena della natura qualunque anel colpiate,/ decimo, o decimillesimo, si rompe la catena allo stesso modo./ E se ogni sistema viene volgendo a gradi,/ allo stesso modo è essenziale al sorprendente intero./ Al più piccolo turbamento, anche solo in un singolo elemento,/ non tutto quel sistema solo, ma l'intero dovrà cadere" (*An Essay on Man*). Anche nell'universo di Leibniz tutto cospira, ogni singolo elemento interagisce con gli altri in seno al tutto, in una visione totalitaria che, in quanto tende a vedere nella sistematicità un requisito della natura, non può non evocare l'immagine di un Dio ordinatore. Ma Kant nella *Critica della ragion pura* (1781) conclude che la conoscenza sistematica che ci facciamo del mondo è solo l'effetto della nostra attività sintetica a priori.

La conoscenza non è passiva, bensì fonda e struttura il proprio oggetto, e il soggetto anticipa necessariamente sé stesso nell'oggetto. La sistematicità non è nelle cose ma vi è immessa dallo scienziato, che ordina secondo le categorie della propria mente la realtà fenomenica. Di qui poi la questione filosofica infinita, che occuperà i teorici dello strutturalismo e gli epistemologi moderni, se le strutture di un sistema appartengano all'oggetto investigato, oppure siano estranee all'oggetto ma si attuino nel programma dell'investigatore.

Il sistema come organismo

Ma, a prescindere da tale questione cruciale, possiamo dire che fin dal XVIII secolo, il secolo dell'*Enciclopedia* e del trionfo del newtonismo, la nozione di sistema è già sensibilmente quella, fornita da un recentissimo dizionario, di "insieme di elementi coordinati tra loro in una unità funzionale" (DISC 1988). Altre sotto-definizioni del medesimo dizionario puntualizzano ora una funzione legata a una qualche forma di operatività: "metodo, procedimento seguito per la realizzazione di qualcosa": *sistema di studio, di riscaldamento, di illuminazione, di vita (un sistema di quieto vivere è già espressione manzoniana)*; ora una funzione classificatoria: "classificazione di elementi di un settore o di una disciplina in relazione a un criterio determinato" (ad esempio, il *sistema periodico degli elementi* chimici, ordinati in base al numero atomico). In campo filosofico *sistema* ha invece il valore di "un ordine compiuto e concluso della

conoscenza secondo un'idea unificatrice" (Dagobert-Runes, *Dizionario filosofico*, Laterza, Bari 1995). Indubbiamente l'organizzazione sistematica del sapere in un tutto organico e definitivo ha costituito per molti pensatori l'ideale del sapere filosofico, come nel caso tipico dell'hegelismo.

Ma nelle definizioni dei lessici prevale oggi la considerazione "organicistica" di un tutto di parti interagenti, che, proprio in ragione di questo interagire, è molto di più della somma delle singole parti. Illuminante nella brevità è la definizione del Devoto-Oli: "Connessione di elementi in un tutto organico", o del Dizionario Garzanti: "Complesso organico di elementi uniti tra loro e interdipendenti". A questa moderna accentuazione ha contribuito soprattutto la biologia. Bertalanffy alla fine degli anni '20 scriveva: "Nella misura in cui il carattere fondamentale dell'essere vivente è la sua organizzazione, il tipo usuale di investigazione, delle parti e dei processi isolati, è incapace di dare una spiegazione del fenomeno vivente. Questa investigazione non ci dà alcuna informazione a proposito del coordinamento delle parti e dei processi. Il compito principale della biologia deve dunque essere quello di scoprire le leggi dei sistemi biologici, a tutti i livelli dell'organizzazione" (cit. in *Enciclopedia Einaudi*, alla voce *sistema*). Questo significava, per Bertalanffy, anteporre lo studio delle relazioni a quello dell'identità degli esseri.

Alla diffusione di *sistema* in chiave organicistica ha contribuito anche lo strutturalismo linguistico, che spesso usa il ter-

mine come *sinonimo* di *struttura* e considera la lingua, appunto, come un sistema di forme e di rapporti esistenti tra queste. Di qui poi le applicazioni moderne di *sistema*. In politica: *sistema capitalistico, comunista, democratico*. In sociologia, dove il sistema sociale è l'insieme dei rapporti che collegano le parti di cui si compone una società (ma l'analisi della società come sistema risale al secolo XVII). In economia, dove l'onnipotente, oggi nei discorsi dei *media*, termine *globalizzazione* dilata la nozione di sistema a livello planetario.

La dimensione organicistica, interattiva e reticolare, implicante connessioni plurime e non in sequenza lineare, si accentua nel linguaggio informatico, dove *sistema* significa "insieme di processore e periferiche, di cui è composto un calcolatore" (DISC), in pratica la configurazione hardware e software di un computer.

La teoria dei sistemi

Su questa linea si pone anche la cosiddetta *Teoria generale dei sistemi*. Si tratta di un ramo della scienza e della filosofia contemporanee nato in campo scientifico e che poi ha assunto valenza epistemologica autonoma, anche in connessione col concetto di *complessità*: "Alla base è l'insufficienza del classico schema causale deterministico per spiegare le complesse e vastissime interazioni che caratterizzano la società tecnologica [...]. In seguito agli sviluppi dell'automazione, della cibernetica e della biologia, si sono proposti nuovi modelli interpretativi, appunto i *sistemi*, più adatti a cogliere la complessità dei fenomeni: non più entità astrattamente isolate, spiegabili in base al principio della causalità lineare, ma come globalità da studiarci nell'interazione dinamica

delle parti [...] La teoria dei sistemi è scienza della totalità, che si muove in un'ottica interdisciplinare di unificazione e integrazione delle discipline scientifiche. Per ciò è detta *teoria generale* dei sistemi venendo così distinta dalle singole teorie relative a particolari sistemi o a gruppi di sistemi. È proprio della teoria evitare classificazioni rigide ed elaborare piuttosto il principio dell'isomorfismo delle scienze, convalidato dall'esistenza di un numero ridotto di espressioni matematiche semplici, applicabili alla descrizione dei fenomeni più diversi" (*Enciclopedia Garzanti di Filosofia*). In tal modo la teoria dei sistemi diviene una sorta di ontologia, di superscienza depositaria dei principi generali dell'organizzazione in quanto tale. Tutto è sistema e tutti i sistemi (biologici, sociali, ecc.) costituiscono una totalità ordinata. Ontogenesi e filogenesi sottostanno alle medesime leggi "sistemiche" e "il reale - scrive Giulio Giorello con una punta di ironia - sembra fatto per produrre l'organizzazione rassicurante e significativa di un mondo stabile, in cui ogni parte si realizza partecipando alla complessità più grande del livello superiore". Si tratta di una visione indubbiamente fiduciosa, che dà senso alle cose ma che, nella sua pretesa di costituire un'alternativa al riduzionismo delle scienze classiche, non è immune da critiche. "Uno dei risultati paradossali di questa comodità del pensiero antiriduzionista è che, ai nostri giorni, il tanto criticato riduzionismo - il pensiero delle parti senza armonia prestabilita, il pensiero delle connessioni senza gerarchia a forma d'albero - resta non solo il pensiero sovversivo, ma anche quello a partire dal quale, non essendo dato tutto, resta possibile un lavoro intellettuale". E ancora,

in chiusura dell'articolo relativo alla voce *sistema* sull'Enciclopedia Einaudi: "Resta da chiedersi se la teoria generale dei sistemi che ambisce presentarsi come una sintesi il cui ambito va dalle interazioni fisiche allo studio dell'organismo animale e umano fino alle configurazioni politiche e sociali, si presenti oggi come una vera e propria teoria capace di dar conto dei differenti livelli di organizzazione nella loro autonomia (contrapponendosi quindi a forme di spiegazione per riduzione) o non si riduca semplicemente a una comoda formula linguistica".

Sistemico o sistemico?

Resta il fatto della grande rilevanza della nozione di sistema nel mondo moderno, comprovata sia dall'altissimo indice d'uso del termine (DISC 1998), sia dalla sua grande produttività. Oltre a *sistemare, sistemico, sistematicamente, sistematizzazione* tutti in uso dal XVIII secolo, c'è l'informale *sistemata* (1957), i dotti *sistematica* (1927), *sistematicità* (1970), *sistematizzare* e *sistematizzazione* (1983), *sistematizzatore* (1990). C'è poi il pretenzioso - e onnipotente nei discorsi di sociologi, pedagogisti, operatori scolastici, teorici dell'organizzazione aziendale, ecc. - *sistemico* (1950) da quasi tutti usato come sinonimo di *sistematico*. In realtà *sistemico* significherebbe "relativo a un sistema", laddove *sistematico* varrebbe piuttosto "organizzato secondo un sistema". Una *malattia sistemica* è un'affezione che colpisce un intero sistema, non una malattia che di per sé costituisca un sistema. Questa, l'opposizione semantica di principio tra i due termini, anche se l'uso sembra ormai averne decretato la sinonimia. ■

Le parole della ricerca

di P. Senni

N. 4 Strumento - Strumenti

Scienza - Strumenti - Tecnologie

Penso che la massima, al caso adattabile, “Dimmi che strumenti usi e ti dirò che ricerca fai” oggi non sia più valida, o, perlomeno, non lo sia al cento per cento, pur ritenendo, al tempo stesso, non privo di fondamento l’assioma: “La ricerca consiste in buona parte negli strumenti usati.”

Il richiamo con il riferimento temporale “oggi” ad un’evoluzione del fare ricerca anche in campo educativo ritengo sia legittimo, in quanto, anche da semplice spettatori e fruitori appare possibile scorgere allentati i legami fra credo filosofico-gnoseologico e strumenti di ricerca. Non intendo far professione di relativismo metodologico, né di “epistemologia debole” o, tantomeno, sostenere la neutralità degli strumenti. Ma mi sembra, da una parte, che l’uso delle nuove tecnologie abbia aumentato e potenziato gli strumenti a disposizione della ricerca e, dall’altra, che l’interdisciplinarietà o meglio gli scambi metodologici fra i diversi domini scientifici, fra scienze umane e scienze naturali-fisiche-matematiche, o, all’interno delle scienze umane, fra pedagogia, sociologia e psicologia, abbiano aggiunto nuovi saperi e nuove informazioni alla funzionalità e all’utilizzo degli strumenti.

Prendendo come esempio uno strumento molto comune di reperimento di informazioni come il “questionario” pare possibile delineare per esso, come strumento di ricerca, se non una vera e propria evoluzione, almeno diverse accezioni. Da un uso acritico-statistico-percentualistico, si è passati alla sua negazione totale, per arrivarne ad una valutazione critica circostanziale con un uso reso più

approfondito, grazie al perfezionamento della formazione dei campioni e del trattamento dei dati.

Fra i fattori che vedo dell’uso più libero e al tempo stesso più sofisticato degli strumenti, oltre alle cadute di alcune storiche opposizioni (quantitativo-qualitativo, oggettivo-soggettivo, teorico-pratico), mi pare di poter indicare, come sopra accennato, la “rivoluzione tecnologica” e l’impiego di software tendenziali a polarizzazioni e l’uso della statistica parametrica.

Per una definizione di “strumento”

Per “strumento” o “strumenti” della ricerca in campo educativo ritengo tutto ciò che il ricercatore utilizza o costruisce per procurarsi, controllare ed elaborare informazioni, validare e comunicare risultati e conclusioni.

Naturalmente diversi tipi di ricerche utilizzano diversi tipi di strumenti e nel “modello” di ricerca utilizzato gli strumenti sono collegati al “nucleo metodologico” e alla filosofia della ricerca secondo l’idea di “indipendenza” dello strumento dal credo e, al tempo stesso, di “vincolo” di coerenza metodologica, accennato all’inizio della presente riflessione. Il tipo di coerenza pare essere quello della coerenza fra la natura e la struttura del fenomeno e la capacità dello strumento di essere in sintonia e di rilevarlo. Le strategie per controllare e, in un certo senso, validare la funzionalità degli strumenti, oltre naturalmente a quelle intrinseche, previste dagli strumenti stessi (esempio: intervista - fuoco delle domande) e pertinenti al giudizio del ricercatore (attendibilità e significatività delle

informazioni), paiono sempre più organizzarsi nella prassi della triangolazione, intesa anche come rilevazione dei dati con più strumenti, anche molto diversi fra loro.

Quali strumenti di ricerca nella Sperimentazione dell’Autonomia?

Ritengo utile, dato il particolare momento che sta vivendo la scuola, invece di procedere ad una presentazione sistematica e classificatoria di vari tipi di strumenti, per la quale rimando ai manuali e alla riflessione sulla ricerca in campo educativo già citati nelle precedenti “parole”, individuare e descrivere strumenti per ricerche possibili (per i diversi soggetti, che a vario titolo hanno compiti istituzionali di ricerca, Università, Scuola, IRRSAE, vedi parola “Problema”, in “Innovazione Educativa”, 1, 1998), partendo da alcuni documenti recenti sulla sperimentazione dell’autonomia. Volendo riferirmi soprattutto alla ricerca che avviene nelle scuole, assumo che intraprendere una sperimentazione presuppone e fa parte di una ricerca e che i paradigmi o i modelli di ricerca delle istituzioni scolastiche possono non coincidere con quelli delle Università e degli IRRSAE.

Cercherò di sovrapporre i documenti normativi, come se si trattasse di un lucido, ad un sapere sull’autonomia e di autonomia derivante dalla frequentazione durante il mese di settembre ‘98 di scuole “in ricerca” per la costruzione di progetti didattici e di formazione. Il risultato di tale sovrapposizione o incrocio è la seguente tabella, che indica: la fonte normativa, possibili lavori di ricerca-sperimentazione e relativi strumenti.

Area politico - istituzionale

STRUMENTI IN DUE ESEMPI DI RICERCHE-SPERIMENTAZIONI DESUMIBILI DALLA NORMATVA SULL'AUTONOMIA

D. M. n. 251, 29 maggio 1998

Elemento normativo	Ricerca-sperimentazione ¹	Strumento/strumenti
<p>Art. 1 - Per le finalità di cui in premessa è autorizzato in via transitoria un programma nazionale di sperimentazione volto a consentire alle istituzioni scolastiche, nell'anno 1998, l'attivazione di iniziative sui seguenti aspetti dell'organizzazione scolastica:</p> <p>flessibilità dell'orario e diversa articolazione della durata della lezione</p>	<p>Titolo: “Durata della lezione, apprendimento, sviluppo del curricolo”</p> <p>Ambito: scuola materna, elementare, media e media superiore</p> <p>Argomento</p> <ul style="list-style-type: none"> • sfondo: occorre arricchire i curricoli; l'unità di 60 minuti non è funzionale a tutte le attività (troppo lunga, troppo corta) • scopi: studiare l'uso del tempo in relazione ai bisogni degli allievi e dei curricoli • destinatari: la rete di scuole ineterconnessa nel progetto di ricerca-sperimentazione • ipotesi: una diversa articolazione oraria può migliorare l'apprendimento e lo sviluppo del curricolo in tutti gli allievi <p>Protagonisti Dirigente, insegnanti, allievi, genitori, personale Ata</p> <p>Mezzi, metodi e strumenti (vedi colonna a lato)</p> <p>Tempi e fasi del lavoro</p> <ul style="list-style-type: none"> • pericerca: giugno-settembre '98 • ricerca-sperimentazione: novembre 98 - marzo '99 • elaborazione del rapporto: maggio - giugno '99 <p>Diffusione dei risultati: locale, provinciale e regionale</p> <p>Tipologia scopo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ricerca empirica didattica, organizzativa • ricerca progettuale per l'innovazione (organizzativa e curriculare) <p>metodo di raccolta dati</p> <ul style="list-style-type: none"> • ricerca sperimentale, osservativa, documentaria, partecipativa e ricerca-azione <p>contenuto ricerca sul sistema, l'organizzazione e la comunicazione</p>	<p>Ricerca dei dati <u>Delimitazione del campo o definizione del campione:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • per la <u>durata ad esempio di 50'</u> (tutti i giorni, un giorno solo, una fascia oraria, ecc.) • per l'<u>apprendimento</u> (tutti gli allievi, solo alcuni, ad esempio la fascia dei più deboli o dei più forti o degli intermedi, o due fasce; i maschi separati dalla femmine; una sola classe, ecc.) • per lo <u>sviluppo del curricolo</u> (tutte le discipline, una sola disciplina, due discipline diverse, una più pratica una più teorica, ecc.) <p>Raccolta <u>dati documentali:</u> (definizione con consultazione di registri pregressi di standard orari con ore di 60' su determinate Unità didattiche o segmenti di curricolo; profilo dell'apprendimento in tali unità di allievi deboli, medi e forti; definizione di indici di apprendimento (scale numeriche o verbali); realizzazione delle stesse Unità Didattiche o segmenti curriculari con lo stesso numero di unità orarie, ma di 50'; profilo dell'apprendimento in tali unità di allievi deboli, medi e forti; definizione di indici di apprendimento (scale numeriche o verbali);</p> <p><u>dati esperenziali:</u> raccolta di testimonianze di insegnanti, allievi e genitori (intervista semistrutturata) sull'apprendimento nelle unità orarie di 60' e 50'</p> <p><u>gruppo sperimentale e gruppo di controllo</u> un gruppo di allievi affianca all'unità oraria di 50' un laboratorio operativo settimanale sulla medesima unità didattica, i cui indici di apprendimento vengono comparati a quelli di un gruppo, il più possibile simile, che non affianca alle unità orarie di 50' il laboratorio; l'insegnante che svolge l'attività nelle ore di 50' dovrebbe essere lo stesso</p> <p>Elaborazione confronto degli “indici di apprendimento”, delle testimonianze sia per i due grandi gruppi, sia per il gruppo sperimentale e conclusioni</p>
<p>organizzazione di iniziative di recupero e sostegno</p>	<p>Titolo “Come rendere veramente efficace il recupero?”</p> <p>Ambito scuola elementare e scuola media di I grado</p> <p>Argomento</p> <ul style="list-style-type: none"> • sfondo: manca il tempo per fare il recupero; quando lo si fa non sempre si ottengono i risultati attesi • scopo: risolvere il problema indicato nel titolo della ricerca vissuto come reale e condiviso nell'istituto 	<ul style="list-style-type: none"> • il Collegio dei docenti e il Consiglio di istituto <u>deliberano</u> la ricerca-azione individuando <u>ruoli, compiti, calendario ed eventuali compensi</u> (Fondo di istituto normale, Fondo di istituto speciale per l'autonomia, Corso di aggiornamento, ecc.); <u>contratto di ricerca</u> • possono essere chiamati degli <u>esperti esterni</u> col compito di facilitare la ricerca-azione • <u>protocolli di analisi individuali:</u> ogni insegnante e ogni allievo viene invitato a scrivere i lati positivi e negativi (o una sua testimonianza) sul problema del recupero in generale o sulle esperienze passate (se ci sono state) • <u>gruppi di lavoro separati e misti</u> (insegnanti e allievi) elaborano

	<ul style="list-style-type: none"> • destinatari: insegnanti e allievi • ipotesi: l'istituto può tentare di risolvere il problema dell'efficacia del recupero compiendo un'autoanalisi, razionalizzando l'uso delle risorse interne, attivando risorse esterne <p>Protagonisti insegnanti e allievi</p> <p>Mezzi, metodi e strumenti (vedi colonna a lato)</p> <p>Tempi e fasi del lavoro individuazione delle caratteristiche del problema e formulazione di ipotesi di soluzione; sperimentazione delle ipotesi di soluzione con raccolta dati e monitoraggio; discussione delle osservazioni ed eventuali nuove e diverse ipotesi di soluzione</p> <p>Diffusione dei risultati prevalentemente locale; non scontata trasferibilità</p> <p>Tipologia ricerca-azione</p>	<p>dei cartelloni classificando e ordinando quanto emerge dai protocolli individuali</p> <ul style="list-style-type: none"> • in Collegio (o altre forme di grandi gruppi) costruisce (ad esempio) una mappa del problema in riferimento ai bisogni, alle risorse e alla progettualità dell'autonomia • si passa a formulare soluzioni didattiche e organizzative • si sperimentano le soluzioni didattiche e organizzative • si osservano le soluzioni in atto (diari, testimonianze, raccolta dei materiali e delle strategie didattiche, valutazioni e prodotti degli allievi, ecc.); il tutto confluisce in relazioni e promemoria • si compie una prima verifica utilizzando le relazioni e i promemoria • si modifica e si integra la mappa di partenza • se necessario si attivano interventi di esperti su questioni specifiche • si modificano le soluzioni secondo i risultati della prima analisi • si sperimentano e si osservano le nuove soluzioni ...
--	--	---

GLI STRUMENTI NELLE DUE RICERCHE

DURATA DELLA LEZIONE, APPRENDIMENTO, SVILUPPO DEL CURRICOLO	COME RENDERE VERAMENTE EFFICACE IL RECUPERO?
<p>Definizione del campione riguardo a: durata dell'unità oraria, sua collocazione nella settimana, numero e tipo di allievi e discipline coinvolti</p> <p>Registri personali degli insegnanti</p> <p>Profili di apprendimento (schede di valutazione, scale numeriche e verbali)</p> <p>Questionari</p> <p>Testimonianze dei protagonisti della innovazione (intervista semistrutturata)</p> <p>Gruppo sperimentale e gruppo di controllo</p> <p>Tablette di confronto</p> <p>Relazioni</p>	<p>Delibere degli organi dell'Istituto (ruoli, compiti, calendario ed eventuali compensi) (contratto di ricerca)</p> <p>Esperti esterni</p> <p>Protocolli di analisi individuali (punti e deboli e punti forti)</p> <p>Gruppi di lavoro separati e misti,</p> <p>Applicazione concreta delle ipotesi</p> <p>Osservazione (diario, testimonianze, questionario ad hoc, produzioni degli allievi, documenti di programmazione)</p> <p>Relazioni, promemoria</p> <p>Decisioni di gruppo</p>

Nella prima ricerca compaiono alcuni strumenti tipici della ricerca sperimentale (definizione del campione, questionario e gruppo sperimentale e di controllo), uniti ad altri propri della ricerca osservativa o partecipante (interviste e testimonianze). Si tratta della costituzione di un ibrido o di un modello a contaminazione, che può trovare nell'uso di strumenti diversi l'arricchimento della descrizione.

Anche nella seconda ricerca, una Ricerca-Azione, compaiono strumenti diversi. Spetta alla condu-

zione della ricerca (il gruppo nel suo insieme, eventualmente aiutato da facilitatori esterni) integrarne il risultato e processarli in modo rigoroso.

Entrambi i modelli, pur se "ibridi" rispetto a modelli classici di ricerca, dimostrano e spiegano gli assiomi di partenza della presente riflessione e illuminano quale sia lo spazio epistemologico degli strumenti nella ricerca dentro le scuole. Il ricercatore, anche non professionista, ma "costretto per professione", come l'insegnante (l'istituzione scolastica) usa gli

strumenti che ritiene più utili, anche senza conoscere le teorie che li hanno generati o promossi, ma si assume la responsabilità di esercitare il rigore necessario per un loro uso controllato.



1 La ricerca viene descritta utilizzando la scheda IRRSAE per programmare e valutare ricerche, pubblicata nel più volte citato, anche nelle altre "Parole", n. 4, 1995 di "Innovazione Educativa".

di A. Bonora

Il teatro a scuola un progetto europeo

Un progetto pluriennale del nostro istituto pone a confronto approcci teorici, pratiche e contenuti del "fare teatro" nelle scuole francesi, inglesi e italiane.

Il nostro Istituto ha attivato, a partire da quest'anno, un progetto di studio e di ricerca sul tema "Il teatro a scuola".

È un progetto che afferisce a Comenius 3.1. e vi partecipano la Francia (Regione Pays de la Loire) e la Gran Bretagna (Università di Derby).

Gli obiettivi sono i seguenti:

- fare una rilevazione delle esperienze di teatro in atto nei diversi paesi a livello di scuola media e superiore
- confrontare e condividere pratiche e approcci teorici, didattici e metodologici
- migliorare la pratica degli insegnanti in questo ambito mediante un confronto attivo con i colleghi europei
- costruire, partendo da una riflessione comune e con l'appoggio di esperti e professionisti di ciascuno dei paesi partecipanti, un modello di formazione continua aperta agli insegnanti della comunità

Il progetto si connota perchè la "qualità" dell'offerta formativa è provata sul campo dai vari componenti lo staff di ricerca; ogni incontro internazionale, infatti, serve per mettere a punto un percorso concreto di formazione, che, in seguito, è testato su alcuni gruppi di insegnanti di ogni paese

partecipante. Al termine della ricerca su un gruppo di insegnanti provenienti da tutti i paesi europei si svolgerà un'azione di formazione, che comprenderà un 50% di attività laboratoriale, durerà una settimana e si svolgerà successivamente nei tre paesi nel corso di tre anni.

In pratica e più precisamente le azioni di studio e di ricerca possono così riassumersi:

Primo anno del progetto: 1997/1998: attività già svolte

È un anno che ha visto affiancate attività di carattere regionale con attività di carattere internazionale.

Le riunioni regionali sono state di preparazione agli incontri internazionali e aperte agli insegnanti.

In particolare, nelle riunioni regionali, il nostro Istituto ha avviato un'importante azione di monitoraggio sulla consistenza numerica e sullo spessore qualitativo del fenomeno "teatro" nelle scuole medie e superiori della nostra regione. A tutte le scuole medie e superiori della regione è stato chiesto di segnalare le attività svolte, il responsabile del teatro e di inviare materiale di documentazione. Ben 161 scuole hanno risposto mandando le loro progettazioni e ricchi materiali illustrativi delle attività svolte. E' stata compiuta, poi, un'azione di analisi e di studio dei documenti, cui hanno partecipato, su base volontaria, 23 insegnanti, scelti tra le scuole che avevano aderito.

I primi risultati dell'indagine e l'iter del monitoraggio sono oggetto di un apposito articolo illustrativo (cfr. A. Bonora, G. Guccini, F. Fortini - *Un'azione di monitoraggio sul teatro nelle scuole medie e superiori dell'Emilia-Romagna*).

Le riunioni transnazionali sono

state due, riservate agli esperti ed ai rappresentanti degli insegnanti:

1. a Bellaria (8/14 novembre 1997)
2. a Derby (7/10 marzo 1998)

L'incontro di Bellaria (8/14 Novembre 1997)

Il gruppo italiano era costituito dai prof.: G. Guccini del DAMS, F. Fortini dell'IRRSAE-ER, Anna Bonora dell'IRRSAE-ER e Gabriella Figini, referente teatrale dell'Itis Nullo Baldini di Ravenna e scelta tra i partecipanti al corso di formazione sul monitoraggio delle esperienze teatrali scolastiche in Emilia-Romagna.

I vari esperti hanno relazionato sulle proprie situazioni di partenza; J. Lataillade ha descritto la situazione del teatro nella scuola in Francia con particolare riferimento alla regione della Loira. Il teatro è fondamentale nel sistema educativo francese; si fa teatro per arrivare ad obiettivi "alti e altri" (spirito critico, creatività, decentramento del pensiero ...). L'attività teatrale, in Francia, è molto diffusa sia nella scuola primaria, che nel college e nel liceo (15 anni); per esempio, nella regione della Loira, il 50% delle scuole primarie fa teatro; nei college l'80%, nei licei il 100%. Le modalità sono molto differenti: o al di fuori del tempo scolastico su base volontaria o come attività riconosciuta istituzionalmente.

Nel 1981 in Francia è stato riconosciuto ufficiale che il teatro può far parte del sistema educativo e come tale va soggetto ad un esame e ad una valutazione finali. La particolarità del sistema francese per quel che concerne il teatro nella scuola è il *parternariato*, termine che sta a connotare tutte le forme di unione e di relazione

tra docenti e professionisti del teatro.

In pratica se ne possono individuare quattro tipologie:

- nel *college* si attivano atelier di pratica artistica e per l'attività teatrale sono previste 3 ore settimanali. Il parternariato si attua in una stretta relazione di lavoro tra professionisti del teatro (registi, scenografi, attori) e docenti. Il professionista è pagato dal Ministero della Cultura; il professore (di qualsiasi disciplina) che ha questa incombenza, la svolge all'interno del proprio orario di lavoro. I due partner sono tenuti a svolgere un programma insieme, che comprende una parte teorica obbligatoria, ma libera nei contenuti, una parte pratica e la visione di almeno uno spettacolo di teatro professionale ogni trimestre. Al termine dell'anno scolastico c'è un lavoro dimostrativo e nel curriculum di ogni alunno c'è scritto che ha frequentato il corso;
- nel *liceo* c'è l'*option theatre*; le condizioni sono le stesse: due partner, 3 ore settimanali, una parte pratica ed una teorica. Gli alunni possono presentare una prova di teatro prima del baccalaureato (tuttavia è una prova secondaria);
- c'è poi l'*insegnamento specializzato* di durata triennale, per cui il teatro diventa materia fondamentale. Anche qui le condizioni sono: due partner, una parte teorica ed una pratica, uno spettacolo professionale. Le ore settimanali di teatro sono 6. Per tale specializzazione esiste un Programma nazionale molto specifico e dettagliato;
- c'è, infine, per i college e per i licei, lo *Jumelage*. Il Ministero della Cultura paga *troupe* di teatro professionale che fissano contratti con le varie scuole; le compagnie preparano spettacolo

li e permettono agli allievi di vedere come si creano. Le attività avvengono in parte durante le ore di lezione, in parte al di fuori.

- I professori che fanno teatro nella scuola non hanno un titolo universitario, ma hanno seguito degli stage di formazione.

È stata poi Yvonne Mycock, insegnante di teatro all'Università di Derby, a relazionare sulla situazione in Gran Bretagna:

- fino al 1989, ogni scuola aveva un proprio curriculum; dal 1989 sono diventati obbligatorie la musica e la storia dell'arte. Riguardo al teatro ogni scuola fa quello che vuole e non c'è continuità tra i vari ordini scolastici;
- il teatro, nella scuola primaria, è fatto all'interno delle discipline ed ogni scuola primaria interpreta l'indicazione come vuole;
- a 15 anni gli alunni possono optare per il teatro e possono fare 4 anni di *drama*;
- chi ha superato l'esame di *drama* può entrare all'Università, dove c'è una moltitudine di corsi per il teatro della durata di 3 anni;
- dopo l'Università c'è un anno di specializzazione; il quarto anno è molto diverso a seconda dei centri di specializzazione: ad indirizzo pedagogico, scenografico, registico...;
- il dibattito odierno in Gran Bretagna riguarda i seguenti temi: la qualità della collocazione da dare al *drama*, nella scuola primaria vista la grande quantità di discipline; la continuità da una fase scolare all'altra; la formazione degli artisti che vogliono entrare nella scuola; il controllo della qualità.

Infine G. Guccini ha relazionato sulla situazione del teatro nella

scuola italiana; per i contenuti si rimanda alla lettura del testo "*Le trasformazioni del teatro dei ragazzi*".

L'incontro di Bellaria è stato molto importante perchè il confronto dei punti di vista attraverso il rapporto delle varie situazioni di partenza ha portato ad intravedere una linea comune di convergenza circa l'attuazione del futuro percorso di formazione. In particolare proprio da questo incontro è uscita l'esigenza di *basarlo sul parternariato*: artisti professionisti che propongono stimoli e docenti che li rielaborano nel tessuto educativo.

La riunione ha visto poi i gruppi di esperti cimentarsi su:

- temi teorici
- attività pratiche
- relazioni di attività significative

Le attività atelieristiche, che hanno fatto emergere le caratteristiche delle esperienze di cui i vari paesi erano portatori, venivano giocate dalla Francia sul tema dell'espressività gestuale; dall'Inghilterra sull'improvvisazione tout-court, dall'Italia sul tema della riscrittura vocale.

L'incontro di Derby (7/10 Marzo 1998)

Il secondo incontro transnazionale si è tenuto all'Università di Derby in Gran Bretagna. La delegazione italiana era rappresentata da Anna Bonora, G. Guccini e G. Figini.

L'incontro di Derby ha visto una partecipazione molto attiva e numerosa di insegnanti inglesi e la presenza molto attenta di un ispettore di *Drama*.

Quello che segue è un tentativo di documentare parte della discussione avvenuta durante tale riunione. Non comprende la documentazione dettagliata delle relazioni presentate da ogni paese perchè queste saranno oggetto di un'apposita pubblicazione, che uscirà a cura

della Comunità europea; l'opportunità di includere un riassunto delle relazioni deriva dall'importanza delle domande e delle riflessioni che esse hanno suscitato.

Dunque, anche a Derby gli esperti sono stati impegnati in :

- relazioni di carattere teorico sugli aspetti pedagogici e didattici del teatro nella scuola;
- relazioni degli insegnanti sulle proprie esperienze a scuola;
- atelier di pratica artistica.

Poichè dalla riunione di Bellaria era emersa l'importanza del rapporto teatro professionale-scuola, i relatori di ogni paese ne hanno mostrato vari esempi, illustrandone minutamente i progetti.

Ha colpito i partecipanti la grande varietà di modelli, metodi, strategie della relazione di lavoro tra insegnanti - artisti - allievi.

Ogni esperto doveva inoltre, alla fine della propria relazione, dare suggerimenti per l'effettuazione del percorso di formazione europeo finale; i consigli dovevano nascere dagli esempi pratici presentati.

Gli inglesi hanno sottolineato l'opportunità che i partecipanti siano coinvolti in un compito centrale, la messa in scena di una produzione, in cui trovare una collocazione coerente a tutto il lavoro agito in precedenza nelle discussioni, laboratori e seminari. Hanno proposto inoltre che i partecipanti, durante la settimana di formazione, lavorino in piccolo gruppo con artisti e con uno specialista dell'educazione coinvolto nell'analisi non soltanto di quale apprendimento si tratti, ma di come l'apprendimento stia avvenendo.

G. Guccini in una approfondita relazione sulle caratteristiche del teatro nella scuola in Italia e, in particolare, nell'Emilia-Romagna, ha fatto emergere tutte le varie e complesse caratteristiche, le ricchezze creative del rapporto tra

teatro professionale e scuola; la prof. Figini ha relazionato su un'esperienza molto interessante di parternariato fatta dalla sua scuola: Itis "Nullò Baldini" di Ravenna.

In particolare G. Guccini, pur rimarcando le differenze generali tra la sezione primaria e secondaria, ha sottolineato l'importanza e la validità della relazione tra il lavoro a scuola e la ricerca teatrale. Pur essendo spesso il lavoro secondario più basato sulla rappresentazione, la proliferazione delle compagnie teatrali e di artisti negli anni '60 e '70 ha sviluppato un forte rapporto tra studenti ed artisti. Infatti durante tale periodo artisti professionali hanno cominciato ad entrare volentieri nell'attività scolastica vedendo le scuole non soltanto come luoghi che rispondono al teatro ma che possono essere coinvolti nel creare nuove forme.

Per la Francia Jean Lataillade ha accompagnato la sua relazione con parte della documentazione che è stata prodotta sull'argomento della connessione attore-insegnante-allievo. In Francia i principi del parternariato influenzano il rapporto lavorativo tra attore ed insegnante, sebbene esista molta flessibilità all'interno di questo rapporto che dipende dagli obiettivi e dai vincoli di ogni situazione. Un esempio molto interessante presentato al gruppo è stato il modello in cui le scuole si gemellano con una compagnia teatrale professionale e vengono coinvolte in tutti i livelli del processo produttivo. Il fine centrale del parternariato è di mettere assieme il culturale e l'artistico e la sfida consiste nel fare incontrare questi due mondi: l'educazione e il teatro.

Il gruppo ha poi discusso su temi ed interrogativi sollevati dalle precedenti relazioni tra cui:

- quali modalità e quali approcci per esplorare l'interazione arte-educazione;
- quali strategie scegliere e uti-

lizzare per i contenuti del corso di formazione per partecipanti provenienti da tutta Europa e non in possesso della conoscenza di stesse lingue;

- quale completezza di percorso;
- quale distinzione tra artista ed insegnante;
- quali modalità per giungere a comprensioni comuni; quali strategie per la condivisione di un'esperienza pratica;
- quali garanzie perchè il fare esperienziale sortisca l'effetto del raggiungimento per tutti di un linguaggio comune;
- quali modalità per migliorare sia come artisti che come insegnanti.

Dopo ampie discussioni e lunghi dibattiti è stato raggiunto un accordo sui temi sopraelencati che hanno influenzato la progettazione dettagliata del corso di formazione finale:

- i partecipanti devono fare esperienza di lavoro con artisti professionisti;
- il lavoro deve essere un esempio delle pratiche disponibili più avanzate sia teatrali che pedagogiche;
- i partecipanti devono sperimentare lavoro ed attività che possono adattare ed usare nella propria situazione;
- ci deve essere tempo per la discussione e l'analisi della pedagogia teatrale dei diversi paesi;
- tutti i partecipanti devono avere la possibilità di assistere ad una produzione professionale.

I momenti di riflessione teorica e le attività pratiche dovrebbero intrecciarsi in maniera coerente su due fronti:

- a) un compito centrale cui tutti i partecipanti lavorano per una finalità condivisa;

b) dei laboratori basati su pratica-teoria riguardanti aree specifiche della forma artistica;

La sperimentazione da parte del docente del diverso ruolo di spettatore-creatore-interprete è stata sentita da tutti gli esperti come fondamentale per svilupparne una corretta ed approfondita comprensione ai fini di una futura spendibilità didattica.

Si sono condivise anche prospettive su possibili contenuti da proporre nello *stage* formativo:

- la creazione di una piece teatrale specifica;
- l'esplorazione di un'attività basata su nodi problematici;
- l'uso di un'immagine visiva correlata con il tema centrale (ogni partecipante potrebbe portare un'immagine che rifletta la propria cultura);
- l'utilizzo di un racconto popolare europeo.

I momenti di laboratorio sono stati decisivi per le scelte di cui sopra. I francesi hanno privilegiato esercizi d'improvvisazione gestuale e gli inglesi momenti d'improvvisazione *tout-court* con l'utilizzo di oggetti-stimolo.

Anna Bonora ha condotto un atelier d'improvvisazione vocale in cui gli stimoli dati, prescindenti dal medium verbale, erano raggiungibili da tutti. In particolare, l'intervento formativo è stato condotto in modo che ogni abilità è stata sgranata in sotto-abilità e esercitata in modo dapprima analitico e poi sintetico. In pratica sono state proposte le seguenti scansioni:

1. lavoro sulla grana e sull'espressività della voce;
2. esercitazioni analitiche;
3. atto performativo sintetico e conclusivo.

L'atelier è stato scelto come modello e sarà riproposto con tempi più allargati a La Roche sur Yon come test. La finalità è,

appunto, quella di trovare un percorso di formazione che offra contenuti prescindenti dal medium verbale.

Gli inglesi hanno fornito la "storia" in cui andare a calare gli apprendimenti conseguiti nell'atelier sulla voce. È un'antica leggenda celtica dal forte spessore educativo.

E' stato deciso, dunque, che alcune delle finalità e principi del corso potrebbero essere provati alla Roche sur Yon e valutati nel modo seguente:

- un artista italiano ed un educatore inglese condurranno due laboratori di 3 ore su un tema scelto;
- i partecipanti ai laboratori saranno insegnanti;
- la responsabilità per progettare il laboratorio sarà dell'intero team benchè sia ovvio che le abilità dell'artista e dell'educatore determineranno le decisioni progettuali finali.

Secondo anno del progetto: 1998/1999: attività previste

Questo secondo anno avrà come obiettivo prioritario quello di *provare su un pubblico ristretto le attività di formazione* messe a punto nelle precedenti riunioni di esperti.

Ancora due riunioni transnazionali costituiranno i momenti forti di questo secondo anno e saranno completate da incontri di formazione regionale per testare, appunto, quello che si è stabilito a livello transnazionale.

La prima riunione transnazionale avverrà a La Roche sur Yon (4-8 nov.1998) e sarà dedicata alla messa a punto definitiva da parte degli esperti della giornata del test finale da organizzare di nuovo in Italia.

Le attività verteranno su tre tematiche:

- la preparazione del test;

- il test;
- la valutazione del test.

In particolare si farà il punto sugli strumenti; ci sarà infatti un'alternanza di attività pratiche e di apporti teorici. In funzione di questi aspetti, il test toccherà anche la questione della valutazione dell'attività teatrale; si cercherà, infatti, di mettere a punto una serie di indicatori di qualità.

Il secondo seminariotransnazionale sarà di nuovo a Bellaria (primavera 1999- 5gg.), dove si completeranno definitivamente i contenuti della formazione europea. Bellaria è apparsa come luogo estremamente favorevole per le risorse pratiche offerte e per i prezzi fortemente competitivi per i futuri stageristi europei.

Sono previsti le seguenti attività e i seguenti risultati; i contenuti dello stage saranno in funzione degli apporti di ciascuno e delle valutazioni anteriori:

- definizione degli interventi e dell'impiego del tempo del modulo;
- la messa in opera dello stage;
- definizione del ruolo di ciascuno dei partner;
- definizione del costo globale della formazione.

Tra le due riunioni transnazionali

Ogni paese, riprendendo i punti principali acquisiti nella riunione di La Roche-sur-Yon, dovrà portare avanti il lavoro di valutazione e diffusione dei risultati presso le scuole interessate.

Si dovranno inoltre preparare altri strumenti che saranno studiati in vista della messa a punto del modulo di formazione europea della terza annata.

Terzo anno del progetto: 1999/2000: attività previste

È previsto uno stage di formazione su insegnanti provenienti da tutti i paesi europei si terrà probabilmente a Bellaria.

di A. Bonora, G. Guccini, F. Fortini

L'Europa per il teatro a scuola

azioni di monitoraggio

Un'azione di monitoraggio sul teatro a scuola nelle scuole secondarie dell'Emilia Romagna ha fatto emergere un panorama ricco e vasto, esaminato da un'équipe composta da insegnanti, tecnici IRSSAE e docenti del DAMS.

Il progetto di ricerca e di studio "Teatre" Comenius 3.1, cui l'I.R.R.S.A.E.E.R. partecipa, ha previsto, al suo esordio, un'azione di rilevazione delle varie esperienze di educazione al teatro sull'intero territorio regionale.

Tale intervento conoscitivo relativo alla pratica teatrale delle scuole medie e superiori della regione è risultato molto importante e necessario proprio perchè la pratica teatrale, pur largamente attuata nelle nostre scuole, non è inserita in modo organico nei Programmi ministeriali, ma fa parte delle attività integrative, liberamente decise ed attuate dalle scuole e, quindi, sfuggenti ad una conoscenza al di fuori della scuola stessa.

Il gruppo di studio Irrsae (Anna Bonora, Franco Fortini, Paolo Senni) e Università (G. Guccini) ha messo a punto una strategia per il monitoraggio delle esperienze teatrali in Emilia Romagna che ha avuto il carattere di un'esplorazione qualitativa. Il gruppo ha optato infatti per una strategia che non si limitasse ad un semplice invio di questionari. Tale strumento è parso "povero", non sufficiente a far emergere tutte le complesse componenti qualitative.

Si è deciso, invece, di seguire un approccio metodologico in cui il processo di documentazione e di

monitoraggio si intrecciasse ad una riflessione critica. È stato così sperimentato un percorso di formazione in servizio degli insegnanti di cui, succintamente, vengono riferite le tappe.

Prima tappa

- *invio di una lettera* a tutte le scuole medie e superiori della regione Emilia-Romagna per informarle dell'iniziativa intrapresa dal nostro istituto insieme con la Francia e l'Inghilterra, con l'invito ad un incontro iniziale di carattere informativo

Seconda tappa

- *l'incontro assembleare*, aperto a tutte le scuole della Regione. Agli intervenuti sono state illustrate le finalità, le ipotesi operative, le collaborazioni attivate del Progetto Comenius Azione 3 sul Teatro nella scuola; in particolare è stata sottolineata l'intenzione dell'IRSSAE/ER di attivare una collaborazione continuativa con il Dipartimento di Arti, Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna per intraprendere, dapprima, un'azione di monitoraggio e rilevazione delle esperienze teatrali delle scuole medie e superiori della regione e, in futuro, di formazione continua per gli insegnanti. Con tale incontro, si è anche voluto attivare un rapporto comunicativo tra le scuole che hanno fatto esperienze teatrali e l'Irrsae e far sorgere, attraverso uno scambio di esperienze tra le scuole stesse, una prima riflessione sulla qualità e lo spessore dell'attività teatrali in atto.

L'incontro ha messo in rilievo il desiderio degli insegnanti che praticano attività teatrali nella scuola di essere, finalmente, oggetto di attenzione da parte

dell'Istituzione. Colpiva, infatti, i relatori e i coordinatori del convegno quanto fossero forti, da parte dei docenti presenti, il bisogno di comunicare e l'esigenza di confrontare i propri progetti. Si potevano così individuare già da questo primo contatto alcune linee generali percorribili in una futura azione di formazione per il monitoraggio.

Terza tappa

- *invio di una seconda lettera con richieste precise a tutte le scuole medie e superiori della Regione E.R.:* elaborata dal gruppo dei tecnici Irrsae e dal Prof. Guccini, la lettera ha chiesto i nominativi dei referenti delle attività delle scuole e l'invio di tutti i materiali informativi e documentativi delle attività teatrali passate e presenti in possesso delle scuole: testi, video, programmazioni, progettazioni laboratoriali, eventuali pubblicazioni. Tale richiesta derivava, come già s'è detto, dalla convinzione del gruppo coordinatore della possibilità di effettuare una più approfondita e "sincera" analisi delle varie attività scolastiche in ambito teatrale.

Quarta tappa

- *risposta delle scuole:* 72 scuole medie e 84 scuole medie superiori hanno risposto all'invito ed inviato numerosissimi e copiosissimi materiali documentativi così che, presso l'Irrsae, si è costituito un prezioso archivio ricco di esempi ed indicazioni.

Quinta tappa

- *invito di partecipazione a corso di aggiornamento:* è stato inviato, a questo punto, alle scuole che avevano partecipato alla riunione iniziale un invito a parte-

cipare, su base volontaria, ad un'iniziativa di formazione sulla metodologia del monitoraggio e della valutazione del teatro nella scuola. L'iniziativa è stata riservata a ventitrè scuole ed è valsa come aggiornamento; l'analisi e la ricognizione del materiale documentario, nelle intenzioni del gruppo IRRSAE-Università, doveva essere attuata - già lo si è detto - in una prospettiva di sperimentazione di percorsi di formazione in servizio.

Gli obiettivi, infatti, erano:

- dare strumenti di monitoraggio che tenessero conto dello spessore qualitativo delle esperienze altrui;
- dare strumenti di documentazione del proprio lavoro, che si distanziassero da una comunicazione rigidamente burocratica, ma riuscissero a far emergere i nuclei tematici più personali di ogni vicenda scolastica.

Sesta tappa

Corso di aggiornamento sulla metodologia del monitoraggio e la valutazione delle esperienze teatrali nella scuola: inizialmente il gruppo coordinatore ha attivato un'azione di rilevazione di tipo quantitativo, cui è seguita un'azione di valutazione qualitativa.

Per far ciò si è, dunque, attivato il gruppo di studio composto da 23 insegnanti della regione (11 di scuola media inferiore e 12 di scuola superiore) che avevano risposto aderendo volontariamente all'invito di cui sopra. Questo gruppo di insegnanti è stato messo in grado, attraverso alcuni incontri di carattere teorico, di affrontare la "lettura" dei materiali inviati dalle varie scuole. Gli incontri sono stati cinque per un totale di quindici ore, condotti e coordinati dal prof. Guccini del Dams.

Il lavoro si è strutturato in due parti:

prima fase:

S'è operata un'azione di forma-

zione vera e propria. Infatti i 23 insegnanti sono stati invitati a riflettere sulle categorie fondamentali del fare teatro a scuola; attraverso metodi attivi di discussione il gruppo ha evidenziato una serie di elementi concettuali che è opportuno tener presente per il discernimento corretto della qualità tipologica in cui riuscire a collocare le attività spettacolari perseguite nelle scuole.

Dalla sua lettura si comprende come il gruppo abbia operato una prima macro-distinzione su *teatralità di rappresentazione* e *teatralità processuale o di gruppo*; i testi scritti, infatti, occupano uno spazio di considerazione opposto a seconda che li si esamini all'interno dei due modelli. Poi, a proposito della drammaturgia scritta, nelle prospettive di un utilizzo pedagogico, i docenti hanno rilevato l'importanza di saper operare una distinzione tra: *testi drammatici rigidi* (il personaggio, come entità autonoma, impone l'attivazione di un processo di immedesimazione e l'interprete deve adeguare il proprio modo di parlare, gestire, comportarsi), *testi drammatici elastici* (in cui per l'interprete c'è uno spazio di maggiore libertà e di immediatezza) e *drammaturgie* scritte, a carattere transitorio, *originali* se create completamente dagli allievi o *di rapporto* se tratte da fonti letterarie o documentarie.

Il lavoro preliminare svolto sulle categorie fondamentali dell'oggetto di studio ha visto poi il gruppo impegnato a stilare una sorta di lista di indicatori di qualità da tenere presente nella successiva opera di discernimento delle esperienze.

La lista ha compreso le seguenti voci:

- la *qualità della motivazione*: la scelta dell'attività avviene per interessi personali, per esperienze pregresse;
- la *qualità del gruppo*: c'è il coinvolgimento dell'intera

classe o solo di un gruppo, di più gruppi appartenenti a gruppi classe diverse;

- la *qualità della guida*: l'insegnante referente, più insegnanti, ex-alunni, personale esterno alla scuola;
- la *qualità dell'attività teatrale*: di tipo processuale, di rappresentazione;
- la *qualità dell'apporto esterno*: l'esperto teatrale esterno in funzione della realizzazione spettacolare oppure parte integrante del team di lavoro, composto da insegnanti e studenti;
- la *qualità della testualità*: testo, già composto, da rappresentare o testo che si compone nel farsi;
- la *qualità del tempo-scuola*: entro o fuori l'orario scolastico
- la *qualità dell'intreccio teatro-disciplina nella scuola media*.

seconda fase:

Si è, a questo punto, attivato il vero e proprio lavoro di analisi, monitoraggio e valutazione dei materiali inviati dalle scuole medie e medie superiori della regione Emilia-Romagna

Il gruppo ha esaminato le esperienze più corpose ed è arrivato ad evidenziare alcuni modelli del fare teatro a scuola nella nostra regione.

Gli insegnanti del gruppo hanno redatto schede in cui hanno, di ogni esperienza teatrale, evidenziato le caratteristiche fondamentali; poi hanno stilato anche un tipo di scheda "biografica" in cui hanno riflettuto sulla propria esperienza come insegnante (quale formazione, quale intervento, quali ostacoli, quali processi).

Il corso di formazione sul monitoraggio e sulla valutazione qualitativa ha avuto esiti molto positivi sui docenti partecipanti che hanno continuato ad inviare materiale documentativo all'Irrsae ed hanno, in più occasioni, richiesto di essere informati sull'evoluzione del Progetto Comenius.

Allegato

Scuola Media Statale Muratori Ricci
a cura di Gabriella Figini

- La tradizione teatrale in tale scuola (che ha un teatro interno), risale ad oltre 20 anni fa.
- Gli insegnanti (non risulta dalla documentazione quanti e quali siano) conducono volontariamente tale attività nell'ambito dell'orario di lezione con singole classi o classi abbinate. Non si avvalgono di esperti, ma hanno il pieno consenso delle istituzioni scolastiche e godono di libertà di azione. (A fine anno scolastico si ha sempre uno spettacolo).
- Su iniziative personali, una classe seconda si è recata, nel 1995, a rappresentare un suo spettacolo in Germania. Una studentessa in pedagogia dell'Università di Colonia, studiando a Bologna col Progetto Erasmus e avendo visto, per caso, ha invitato la classe alla Rassegna per le Scuole "Pusteblyme" (cfr. opuscolo allegato al materiale), al Sommer Theater di Colonia, con il testo teatrale "Una topolina per due".
- Da tre anni, per accordi presi da alcuni docenti, avviene uno scambio internazionale tra classi di scuola media di Rogne (Provenza) ed alcune della scuola media *Muratori Ricci* di Ravenna.
- Si può parlare, in questo caso specifico, di attività di gruppo, abbinata ad una teatralità di tipo processuale, in quanto gli spettacoli si avvalgono dell'intreccio delle conoscenze ed esperienze dei docenti con i suggerimenti, le proposte, le pulsioni provenienti dagli allievi. Si cerca, cioè, di realizzare un'idea, uno schema progettuale in funzione di obiettivi pedagogici e creativi. La drammaturgia scritta, dunque, viene prodotta spesso interamente, a volte solo in parte, man mano che l'evento scenico prende forma, cioè le parti scritte vengono composte o montate durante il proces-

so realizzativo. I testi, dunque, sono spesso integralmente elaborati dai ragazzi, specie quelli delle terze classi (vedi, a tal proposito, "Intrighi di trame"), oppure, da questi, vengono fatte rielaborazioni ed adattamenti partendo da testi noti (vedi: dal romanzo "La stanza 13" di R. Swindles) sia pure sotto la guida dell'insegnante,

- Pare esserci un cammino progressivo dalla prima alla terza classe; nelle classi *prime* si privilegia l'utilizzo della parola come materiale sonoro, al quale gli alunni si possono rapportare con spontaneità ed immediatezza (cori, giochi di voci, suoni, rumori). Si veda, a tale proposito, tutto il testo, ma in particolare l'apertura di "A tutto tondo": "bl, pl, ph...blop, blob...bolla, balla, bella..." Si tratta di una pantomima che, pur privilegiando il suono (cfr. p.2 "sfregamenti, strofinii, colpi di tosse...urlo di dolore") avvia l'allievo alla gestualità, che nel mimo va resa particolarmente eloquente, e all'azione scenica. Anche gli insegnanti di Ed. Fisica e di Musica sono stati particolarmente coinvolti. Lo stesso vale per "Quotidianamente", azioni mimate di vita quotidiana, realizzato dalla 1^aB: la città si risveglia, si rivela al pubblico attraverso i suoi rumori usuali in crescendo: rumori, parole, suoni che accompagnano brevissime scene di mimo: il traffico, il vigile, i negozi affollati...
- Con le *seconde* classi si cerca di avviare gli allievi ad un'azione drammaturgica un po' più complessa (si parte già da un contrasto in atto), magari rifacendosi ad un argomento appartenente alle materie curriculari, argomento che si è liberi di rivivere e, magari, stravolgere o sdoppiare, come avviene in "Tra il mirto e il melograno". Il racconto del mito di Arianna, che vedrebbe il Minotauro come mostro cattivo, da eliminare, ad un certo punto si

sdoppia, perchè i bambini si chiedono che cosa provi quella povera creatura mostruosa e lo immaginano dire: "...Ma le notti e i giorni sono lunghi! Ed io mi sento unico e solo!".

L'obiettivo pedagogico è evidente, ma non per questo, necessariamente, meno efficace scenicamente. *Spesso nelle seconde si tende ad unire il canto e la musica alla parola.* E' il caso dell'2 B in "Una topolina per due", dove sono i personaggi dei fumetti ad ispirare un testo, costruito per intero nel suo farsi, anche nelle canzoni e nelle musiche. Insomma, nelle prime e nelle seconde classi, soprattutto, i ragazzi sono se stessi, non devono per forza immedesimarsi in ruoli lontani dal loro modo di sentire e di essere, anche perchè sono tutti in scena e il fine pedagogico è fin troppo evidente.

- È solo a partire dalle classi terze che i ruoli vengono ben definiti, rispettando le scelte dei ragazzi: chi vuol recitare, chi lavorare ai costumi, chi curare la scelta dei brani musicali...Ci sono insomma dei ruoli fissi che alcuni assumono e mantengono e si può parlare, ormai, di *azione teatrale, che verte soprattutto a valorizzare la parola, il testo, i colpi di scena, la battuta spiritosa o fuori posto.* Simpatico è, in "Intrighi di trame", il modo in cui è stato utilizzato l'espedito del "Teatro nel teatro", intreccio spiritoso fra personaggi che farebbero parte di drammi diversi: i ragazzi non riescono più a distaccarsi dal loro ruolo, dal personaggio e lo vivono in qualsiasi situazione, improvvisando risposte e battute che, appunto, non possono che appartenere alla psicologia e al ruolo cui si sentono legati
- Da dieci anni la scuola Muratori Ricci partecipa a "Teatralmente scuola", una rassegna di spettacoli per le scuole (o meglio, delle scuole) in collaborazione con Ravenna-Teatro.

Gli insegnanti come adulti di riferimento

di P. Vanini

La normativa sull'educazione alla salute affida agli insegnanti compiti difficili di sostegno pedagogico agli alunni e alle loro famiglie. Senza sconfinare nell'intervento terapeutico, è necessario essere attrezzati sul piano teorico-pratico.

Nell'autunno del '95 il nostro istituto organizzò due Corsi Biennali di Specializzazione per Formatori in Educazione Familiare che si proponevano di offrire agli insegnanti, che avessero alle spalle un'esperienza di studio e di lavoro congruente, una preparazione metodologica e relazionale idonea ad organizzare, condurre e verificare percorsi formativi per genitori. L'intento era quello di alimentare, all'interno della scuola, fra i docenti dotati di solide motivazioni, le competenze necessarie a dar vita a quelle iniziative che le circolari ministeriali relative ai programmi di Educazione alla salute prevedevano da tempo.

Sulla scia dell'interesse suscitato da quelle proposte formative e per richiesta di molti degli stessi iscritti, il nostro Istituto si è impegnato, per l' a.a. '97/'98, nella progettazione di altri due corsi:

- "Il Colloquio d' Aiuto in ambiente Scolastico e Familiare" e
- "La Relazione d' Aiuto"

finalizzati, come i precedenti, a sostenere gli insegnanti nei difficili compiti che la normativa sull'Educazione alla Salute affida alla scuola.

Come si evince dal titolo, il contenuto dei due percorsi è sostanzial-

mente simile, anche se essi differiscono per l'utenza a cui si rivolgono, per la durata della formazione e per le competenze richieste per poterla seguire.

Il primo, di sole 48 ore, era riservato agli ex iscritti ai corsi di specializzazione suddetti, prevedeva conoscenze di base circa le modalità dell' *Ascolto Attivo* e della *Comunicazione Educativa* ed era stato concepito proprio come occasione di approfondimento di una tematica specifica, avvertita dai corsisti come particolarmente importante, per intervenire nella gestione di situazioni di disagio sia nel lavoro con gruppi (alunni o genitori), sia nel rapporto individuale a scuola o con le famiglie.

Il secondo corso: "*La relazione d'aiuto*" era invece rivolto agli insegnanti di scuola media superiore:

- impegnati in progetti per contrastare la dispersione scolastica;
- a contatto con un'utenza problematica e/o operanti nei C.I.C. (Centri di Informazione e Consulenza) o in procinto di esserlo.

I C.I.C. attivati in molte scuole medie di 2° grado, a norma dell'articolo 106 del D.P.R. n. 309/90, ripreso poi dalla Direttiva 600 del 23/9/96, se da un lato rappresentano un'ulteriore opportunità che la scuola si dà per adempiere ai suoi compiti educativi, dall'altra rischiano di diventare uno spazio lasciato ad insegnanti che, al di là delle buone intenzioni, non sanno come trasformare la disponibilità all'aiuto, che pure avvertono, in comportamenti realmente efficaci.

Per loro, con la collaborazione

dell'AIPRE (Associazione Italiana di Psicologia Preventiva) di Roma e con il contributo di alcuni fra gli esperti più apprezzati nei corsi precedenti, abbiamo dato vita ad un percorso teorico-pratico che potesse attrezzarli delle competenze necessarie ad intrattenere una buona relazione di sostegno pedagogico, senza alcuna pretesa di sconfinare nell'intervento terapeutico; con la precisa avvertenza, anzi, di inviare ai servizi territoriali i casi di pertinenza dello psicologo, senza tuttavia delegare in toto, alla figura di uno specialista esterno, uno spazio educativo creatosi all'interno della scuola.

Dal momento che i due corsi in questione sono stati condotti, nella loro parte sostanziale, dagli stessi formatori sono sovrapponibili quanto a metodologia e obiettivi generali, ci limiteremo, in questa sede, ad illustrare il secondo che, rivolto ad un pubblico a cui non era richiesta una formazione progressiva in campo relazionale, si presentava più articolato nei contenuti e di durata maggiore (72 ore).

Obiettivi

Le finalità anticipate precedentemente si traducono nella realizzazione dei seguenti obiettivi specifici:

- acquisire gli atteggiamenti relazionali di base per un'efficace conduzione del colloquio d'aiuto;
- apprendere una procedura sistematica volta alla definizione del problema dell'allievo;
- acquisire un modello operativo per facilitare l'autoesplorazione e l'azione dell'allievo;
- conoscere alcuni strumenti pedagogici per l'enucleazione dei problemi;
- rafforzare le capacità necessarie a gestire efficacemente eventuali

difficoltà che possono insorgere nel corso dell'interazione.

Contenuti

“L' aiuto è un motore silenzioso e assai poco appariscente”, scrive F. Folgheraiter, nell'introduzione al testo di Carkhuff sull'argomento. L'helper è un facilitatore, ma l'iniziativa, la responsabilità, il controllo della propria situazione vanno lasciati all'educando. Aiutare, per alcune persone, è un atteggiamento naturale; ma perchè possa diventare un processo intenzionale e possa essere appreso, è necessario esplorarlo nella sua struttura e nelle mille modalità che richiede per realizzarsi.

Sulla base dei contributi, fondamentali in questo campo, di C. Rogers, di R. Carkuff, di H Franta e dei suggerimenti della psicologia cognitivo-comportamentale, i contenuti del corso si sono articolati intorno ai seguenti nodi tematici:

La dimensione relazionale nel processo di aiuto:

- disposizioni personali dell'educatore
- promozione di atteggiamenti positivi

Le competenze di base per il colloquio:

- l'ascolto attivo, la comunicazione empatica
- l'uso delle domande e della tecnica del *confronto*
- l'osservazione del comportamento non verbale nell'interazione.

La conduzione dell'intervista di assessment:

- i “passi” per lo svolgimento dell'intervista
- alcune indicazioni metodologiche

La definizione degli obiettivi e la promozione del cambiamento:

- selezione, definizione e sviluppo degli obiettivi in un programma graduato
- individuazione delle strategie per il cambiamento

Ulteriori orientamenti per la con-

duzione del colloquio:

- gestione delle pause e dei silenzi
- trattamento pedagogico delle resistenze,
- apertura e chiusura del colloquio

Indicazioni per la raccolta dei dati e per la conservazione delle tracce dei colloqui.

Strumenti di focalizzazione dei problemi:

- questionario sui problemi comportamentali ed emozionali
- questionario sulla valutazione dell'autostima,
- questionario sull'ansia e sulla depressione.

Nella fase iniziale del nostro percorso sono stati evidenziati gli atteggiamenti dell'educatore che consentono un buon contatto emozionale con l'allievo in difficoltà e promuovono in quest'ultimo sentimenti di fiducia e apertura di sé: *l'empatia* (saper entrare nel mondo dell'altro, vedere e sentire le cose dal suo punto di vista); *il rispetto* (credere al valore dell'altra persona, sostenerla nell'individuazione dei *suoi obiettivi*); *la genuinità* (essere autentici nel rapporto con l'allievo, senza ricorrere a maschere); *la concretezza* (far riferimento a situazioni particolari, percezioni specifiche, evitando la genericità). Nell'ambito del secondo nodo tematico il lavoro si è concentrato sull'*Ascolto Attivo*, per affinare la sensibilità dei partecipanti non solo a cogliere il *contenuto della comunicazione* dell'alunno (che cosa mi sta dicendo?), ma anche l'*autopresentazione* (come si sta presentando nel parlare con me?), l'*appello* (che cosa mi chiede in sostanza?), l'*aspetto relazionale* (in che modo percepisce me e la nostra relazione?).

Le attività seguenti miravano a far acquisire un comportamento verbale di supporto alla comunicazione e all'autoesplorazione dell'allievo, attraverso l'uso appropriato di *parafrasi* (riformulazioni sintetiche del contenuto della sua comunicazione), *verba-*

lizzazioni (interventi che riflettono le emozioni e i sentimenti ad essa sottesi), *domande di chiarificazione e di confronto* (per verificare l'accuratezza della comprensione del messaggio dell'altro e metterlo, con delicatezza, di fronte ad eventuali incongruenze nella sua comunicazione).

Si sono analizzate in seguito le fasi della relazione di aiuto: l'*Accoglienza*, in cui si gettano le basi per il coinvolgimento dell'alunno; la *Comprensione*, che, anche attraverso l'*intervista di assessment*, mira all'analisi del problema, all'individuazione dei meccanismi che lo alimentano e ha come effetto un'autoesplorazione facilitata da parte dell'educando; la *Personalizzazione* che responsabilizza il discente circa i propri limiti e le proprie risorse e lo aiuta a individuare gli obiettivi che può realisticamente raggiungere; infine, la fase dell'*Avviare all'azione*, finalizzata a mettere a fuoco modalità e comportamenti con cui l'allievo può progressivamente realizzare il cambiamento che desidera, con il sostegno dell'educatore.

Nell'interazione scolastica, è frequente che gli alunni vivano esperienze che interferiscono con i processi di apprendimento e incidono sulle relazioni con i compagni e con gli insegnanti. A volte, pur vivendole, non ne sono consapevoli; altre volte se anche le colgono non sono in grado di comunicarle. Per questo è *molto importante*, in particolare nei rapporti con gli adolescenti, la *presenza di un insegnante che sappia porsi come figura adulta di riferimento, in grado di aiutare i ragazzi a discriminare con chiarezza i problemi, a verbalizzare il loro vissuto ed esser loro di supporto nelle fasi seguenti.*

Metodologia

La metodologia adottata prevedeva, per ogni unità di lavoro, una

breve presentazione teorica dell'argomento, in modo da fornire il quadro di riferimento e gli elementi utili a cogliere e discriminare cognitivamente gli "oggetti" in questione. Seguivano immediatamente *esercitazioni guidate di sensibilizzazione*, circa gli atteggiamenti e le modalità presentate, e di *elicitazione comportamentale* delle stesse che rappresentavano necessariamente la parte preponderante del lavoro, dal momento che gli obiettivi del corso vertevano quasi interamente sull'acquisizione di competenze. Venivano assegnati inoltre "compiti di applicazione" a scuola o in ambito familiare, con supervisione e discussione delle esperienze negli incontri successivi.

Modalità di accesso

Proprio in ragione del suo carattere esperienziale e degli obiettivi a cui era finalizzato, il corso era stato concepito a numero chiuso, per un massimo di 20 persone.

Nonostante richiedesse un contributo a parziale copertura delle spese da parte degli utenti, le domande di iscrizione sono arrivate in numero doppio rispetto alla sua possibilità di capienza e sono state selezionate secondo i criteri indicati nel *depliant illustrativo* che avevamo inviato, all'inizio dell'anno scolastico scorso, a tutte le scuole superiori della regione, insieme all'*invito all'iscrizione* e ad un *questionario di ingresso* predisposto dagli esperti dell'AIPRE per valutare le motivazioni e le attitudini dei candidati.

Valutazione dell'esperienza e progetti futuri

Per ognuno dei due corsi, già nella fase di progettazione, erano stati elaborati due tipi di questionari di valutazione: un *questiona-*

rio da proporre in itinere, alla fine dei segmenti formativi affidati ad ogni singolo esperto, e un *questionario di valutazione finale* dell'esperienza nel suo complesso. Volevamo ottenere in questo modo informazioni sulla rispondenza delle attività, dei contenuti, della metodologia e dello stile dei formatori rispetto agli obiettivi che avevamo previsto e alle attese dei corsisti; avere un'immagine precisa del gradimento dei corsi, dei loro aspetti più apprezzati e di quelli eventualmente da modificare. Il questionario finale concludeva con alcune domande di stimolo circa le intenzioni, i timori e i desideri che i corsisti provavano alla fine della loro esperienza e lasciava ampio spazio alle osservazioni personali.

La tabulazione dei dati ci ha offerto una lettura oggettiva di quanto già avevamo colto osservando la *qualità del clima* durante il lavoro e la *frequenza assidua degli iscritti*, alcuni dei quali, durante l'inverno scorso, hanno partecipato alle lezioni nonostante le loro precarie condizioni di salute.

Lo spazio a nostra disposizione ci consente solo qualche flash al riguardo.

Sui quaranta insegnanti di entrambi i corsi, 10 hanno usato il penultimo gradino di una scala a 5 livelli per indicare il loro *grado di soddisfazione* e 30 hanno indicato il quinto.

Per quanto concerne *l'utilità dell'esperienza* e la sua applicabilità nell'attività scolastica, solo 6 hanno optato per il 4° livello, mentre 34 hanno indicato la valutazione massima. Non sono state barrate caselle corrispondenti a livelli inferiori al quarto.

Qualche considerazione relativa alle domande finali a risposta libera. Tutti i corsisti si proponevano, sia pur con accentuazioni diverse, di riordinare i materiali, rielaborare le indicazioni metodologiche recepite e applicarle a scuola. Molti ringraziavano per l'esper-

ienza vissuta. Si evidenziavano, tuttavia, in alcuni questionari, sentimenti di inadeguatezza, paure di non saper condurre a buon fine una relazione che avesse presentato qualche difficoltà, o semplicemente il timore di ricadere nei vecchi stereotipi comportamentali. Dalla maggioranza emergeva la domanda di poter contattare nuovamente i formatori, durante l'anno scolastico seguente, per avere un feed-back qualificato sui propri percorsi e un approfondimento formativo sulla fase finale del colloquio, quella relativa alle strategie per sostenere il cambiamento del discente.

Per rispondere a queste esigenze, abbiamo già chiesto ai nostri formatori, che ringraziamo per la competenza e la professionalità dimostrate, la disponibilità a condurre nell'anno scolastico '98/'99 una serie di *incontri di approfondimento* sulle tematiche richieste e di *supervisione per piccoli gruppi*.

Le supervisioni, in particolare, ci sembrano della massima importanza per sostenere ed incoraggiare gli insegnanti ad applicare, elaborare e far proprie le modalità interattive presentate durante il corso.

Per l'apprendimento di nuove abilità, infatti, non è sufficiente conoscere la base logico-razionale o averne fatto brevi esperienze in situazioni "artificiali" come quelle di un corso di formazione.

E' indispensabile nutrire queste conoscenze con immersioni ripetute nell'agire concreto, in cui è impegnata tutta la persona, anche con la sua componente affettiva ed emotiva.

Tali esperienze acquistano uno spessore particolare quando hanno l'opportunità di essere illuminate dal confronto ricorrente con un supervisore esperto. Ed è proprio di insegnanti con un solido spessore professionale che la scuola oggi ha bisogno.

di M. Longobardi

G. Ferroni, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi, 1997

Con *La scuola sospesa* Giulio Ferroni tratteggia il momento transitorio ch'essa si trova a vivere oggi, in attesa della riforma Berlinguer.

Ma quali sono le medicine che saneranno i mali annosi che l'affliggono? Modernizzazione, computers, autonomia, ovvero: *Illusioni della riforma*.

Con questo saggio denso e severo, Giulio Ferroni tocca i punti nevralgici della scuola, da ieri (con una panoramica che inizia dai modelli pedagogici dell'Umanesimo, ancora ravvisabili nella tipologia del docente odierno, capp. I-IV) fino alle consegne per l'immediato futuro (capp. IX-XII).

Ed offre una bussola ben orientata in questo confuso fluttuare di opinioni.

Trasmettere dei saperi acquisiti o metodologie? Istruzione o educazione?

Che salverà la scuola: pedagogia, semiotica e scienze della comunicazione, le Muse Inquietanti del '900, o la rifondazione dei contenuti di base di ogni disciplina? E il rapporto educativo coi ragazzi? Deve la scuola inseguire la velocità delle trasformazioni (della società, dei valori, delle acquisizioni delle discipline) o è opportuno che scelga la lentezza (dell'apprendimento sistematico, della sedimentazione delle riflessioni, della distillazione dei valori) come cifra distintiva del suo ministero?

Gli insegnanti, per lo più confusi (come si sa) e sprezzati, trovano nel volume di Ferroni risposte fondate su un ripensamento profondo delle funzioni della scuola, ma anche di grande pragmatismo. Ed è perciò ch'egli, accademico, riesce a non suonare populista quando conclude (in controtendenza rispetto a quanto sembra prepararsi presso le scuole di specializzazione): "Si mettano al lavoro gli insegnanti, siano loro una buona volta, entro il loro fare concreto, a elaborare la vera riforma della scuola" (p. 156).

Sebbene tutto il saggio meriti una lettura attenta segnalo alcune tesi: quella sul rapporto tra scuola e cultura dei giovani e quella sull'insegnamento della letteratura.

A proposito della prima:

"... è necessaria un'attenzione minuta, partecipe...entro il solco della "distan-

za" tra la scuola e la vita, che sappia incunearsi ... dentro la stessa resistenza dei giovani al messaggio scolastico... una disponibilità a prendere atto dell'altrove in cui questi (i ragazzi *n.d.r.*) sono immersi, di quel fondo culturale e subculturale preliminare alla scuola, estraneo e spesso opposto ad essa... la forza e l'autorità delle discipline che si vogliono insegnare, i modelli che la scuola intende trasmettere, possono imporsi solo a partire da questo confronto, che può trovare punti di contatto o scatti oppositivi, ma che deve comunque far risaltare un essenziale effetto di distanza, deve aprire quegli squarci di differenza e di alterità che le subculture correnti tendono a cancellare e rimuovere." (pp. 123-124).

Come si vede, questo rifiuto di Ferroni verso il "benessere dell'allievo" o verso un rapporto 'materno' quale "esibizione di affetti" non predica un distacco emotivo. Di fatto il rapporto si intreccia e si innesca tra "Quell'altrove che "andrebbe conosciuto...: televisione, cinema, musica e canzoni, pubblicità, ... forme linguistiche e gergali..." (pp. 126-127) e la funzione propria dell'insegnante "di mettersi in grado di entrare entro quei modelli e quella cultura con i principi e con la forza delle materie da insegnare... occasioni di contatto, di confronto e di scontro tra il sapere scolastico e quella cultura esterna" (p. 128).

E la letteratura?

Per avviare l'ultimo capitolo (*Modeste proposte per la letteratura a scuola*), Ferroni elegge a patrono Ernst Robert Curtius, autore di *Letteratura europea e Medioevo latino* e paladino indiscusso della continuità col mondo antico, attraverso una tradizione di *topoi* letterari che hanno sempre percorso e collegato le letterature moderne. Culto per la tecnologia e un preteso studio 'scientifico' dei suoi i modelli di interpretazione, ora semiologici, ora sociologici ne hanno differito "la dimensione "estetica", quegli spazi della ragione, della memoria e del piacere, che anche la letteratura più lontana nel tempo può aprire ai suoi lettori" (pp. 148-149).

Ma allora, se "E vero che non reggono in nessun modo le vecchie forme di insegnamento basate su aridi percorsi di storia letteraria, su "spiegazioni" rassicuranti e precostituite, né le letture di testi minute ed analitiche, sostenute da dotti rilievi semiotici, metrici, stilistici, retorici" (p. 149) che cosa resta alla pratica consueta della didattica della letteratura?

Non si svecchia la letteratura, come vuole la riforma, spostando il baricentro dello studio verso il Novecento (inseguendo i *best sellers*, mettendo Eco al posto di Petrarca)?

Ferroni offre a più riprese risposte non-risposte ai docenti, da sempre assuefatti a chiedere 'agli esperti' formule ufficiali ed approvate da tradurre in pratica scolastica.

Una, molto sottile, è la seguente: "Il destino scolastico della letteratura è probabilmente legato alla capacità di invenzione del singolo docente, al contatto sempre nuovo ch'egli può essere in grado di istituire con i testi, alla convinzione... che da essa si possa ricavare una conoscenza essenziale per il nostro modo d'essere nel presente" (ibidem).

Un'altra può consistere nel recuperare il valore ibrido della sua sostanza, al crocevia di tutte le interferenze con le altre discipline e dove tutta la parzialità dei saperi si ricompone nell'atto dello scrivere e del maturarsi di una coscienza critica. Un modo potrebbe vedersi nel contatto tra testi del passato e testi del presente (adesioni, reazioni, variazioni dei poster rispetto ai padri). Un altro potrebbe intrecciare (come voleva Curtius) la nostra letteratura a quelle europee. Per non parlare poi dei collegamenti con tutte le altre discipline ("in realtà ogni docente esperto e appassionato di letteratura sarebbe in grado di inventarli"), scientifiche (coi modelli di raffigurazione del mondo e di pensiero) e umanistiche (dall'iconografia fino alla musica).

In ogni modo, nonostante la condizione *postuma* della letteratura, non sembra ancora venuto il momento di decretare la sua inutilità per qualsiasi scuola riformata. ■

Innovazioni scolastiche

di A. Luisi

umori e percezioni dei docenti

Abbiamo indagato gli umori di alcuni docenti in questa fase di grandi cambiamenti annunciati per il mondo della scuola.

Da circa quindici anni, la scuola elementare è al centro di un processo riformatore che ha prodotto nuovi programmi, nuovi ordinamenti e una serie di innovazioni correlate (introduzione seconda lingua, nuovo sistema di valutazione degli alunni, iniziative per la continuità ecc.).

Con il prossimo regolamento sull'Autonomia e, in seguito, con l'annunciata riforma dei cicli e dei programmi, si darà vita a una fase di cambiamenti più radicali, per la cui realizzazione non si potrà prescindere dalla collaborazione di tutto il personale scolastico.

Le riforme si realizzano compiutamente se le persone coinvolte sul piano operativo sono disponibili a qualche forma di ristrutturazione sui versanti cognitivo, comunicativo-relazionale e organizzativo. A tale scopo, occorre dare loro qualche buon motivo per cambiare e sollecitare in esse un *desiderio* di miglioramento delle proprie condizioni professionali e personali.

Non si tratta, quindi, di rivedere solo i sistemi degli incentivi economici ma di ridisegnare una funzione "desiderabile", socialmente utile, riconosciuta *diversa* dalle altre funzioni educative, per le competenze e le conoscenze che si richiedono a chi la riveste e per gli scopi del sistema del quale fa parte. Occorre evitare, però, di considerare sufficiente una revisione di funzioni (e conoscenze, competenze e scopi) basata esclusivamente su caratteristiche di razionalità, escludenti il piano delle emozioni e dei

vissuti che pure condizionano pesantemente le prestazioni. Né si può chiedere alle persone di *lasciarsi omologare*, di rinunciare a quello che sono e fanno volentieri, di escludere i loro sistemi interpretativi e la loro visione della vita dalla loro attività lavorativa.

In sintesi, una riforma non può essere solo il frutto di un'operazione mentale, razionale e logica quanto si vuole, ma deve potersi innestare sulle attese, sollecitare dei desideri, creare entusiasmi, promuovere ottimismo e miglioramento, guardare al futuro, piuttosto che al passato o al presente.

Abbiamo voluto indagare i pensieri e le emozioni degli insegnanti, con la collaborazione di un gruppo di formatori da anni impegnati nelle iniziative realizzate nelle scuole della nostra regione tramite l'IRRSAE.

L'iniziativa è consistita in un gruppo di discussione che si è tenuto il 30 settembre scorso presso i locali del nostro Istituto, a Bologna,¹ del quale diamo un sintetico resoconto come contributo alla discussione che, si auspica, possa essere estesa ad altri soggetti e svolta anche in altri contesti. La discussione era coordinata da chi scrive, nel ruolo di *direttore editoriale* di Innovazione Educativa.

Il primo quesito sul quale gli intervenuti sono stati chiamati a esporre il loro punto di vista riguarda l'ambito emozionale.

Con quale stati d'animo i docenti

si apprestano a vivere l'innovazione dell'Autonomia? Quali sono gli umori che si percepiscono?

La discussione mette in rilievo un diffuso apprezzamento per la consultazione sul regolamento dell'autonomia e dei saperi. L'attenzione si rivolge presto a cinque aspetti del problema, ai quali quasi tutti gli intervenuti, seppure con sfumature diverse, fanno riferimento.

1. La cultura dell'autonomia

Solo un numero ristretto di insegnanti sembra avere interesse a capire questa riforma e che cosa sia l'autonomia. Molti altri insegnanti pensano che l'autonomia non li coinvolga direttamente e riguarda i dirigenti scolastici o, al massimo, i loro collaboratori.

Se poi dovesse in qualche modo coinvolgerlo, qualcuno di questo secondo gruppo resiste e subordina la sua collaborazione all'incentivazione, chiede concreti elementi per i quali valga la pena di impegnarsi. La premessa negativa sembra essere stato il modo di gestire in questi anni il compenso incentivante, il quale, anche grazie all'opera dei sindacati, è stato distribuito a pioggia fra tutti i docenti. In tal modo, fra chi si impegna molto e chi si impegna poco la differenza, in termini di riconoscimento economico, è irrisoria. (Corzani)

Il problema di fondo è che si percepisce il tentativo di un'operazione volta a introdurre un cambiamento

¹ Hanno partecipato al gruppo di discussione della scuola elementare:

- Aleotti Antonio - insegnante, provincia di Parma
- Corzani Carla Alberta - insegnante, provincia di Rimini
- Diazzi Mara - insegnante, provincia di Reggio Emilia
- Farina Roberta - insegnante, provincia di Ferrara
- Ferrari Roberto - direttore didattico Luzzara (RE)
- Fioravanati Giovanni - insegnante, provincia di Ferrara
- Liberati Maria Fabrizia - insegnante, provincia di Modena
- Prati Daniela - insegnante, provincia di Piacenza
- Visani Liviana - insegnante, provincia di Forlì

con un intervento verticistico che prescinde dalla cultura che nella scuola già esiste (Aleotti). Questo fa sì che le persone percepiscano numerose contraddizioni fra l'annunciato, il desiderato e l'agito/realizzato, per la persistenza di forti vincoli che vengono letti come il tentativo di mantenere il controllo dei fili sempre nelle medesime posizioni di potere.

L'autonomia è un'araba fenice: nessuno sa che cosa sia, in una realtà che non è stata autonoma che ha sempre avuto una gestione da Ministero dell'interno, verticistica e piramidale: come chi ha conosciuto la libertà e quando la ottiene non sa come gestirla. (Fioravanti)

Mancano i presupposti culturali dell'autonomia, ci sarebbe da interrogarsi sul come promuoverla. La consultazione è stata un'occasione di reale coinvolgimento, ma era troppo generica e investiva troppi campi. La formazione che ha promosso l'IRRSAE nell'ambito dell'affidamento ministeriale su *Valutazione e Continuità* ha creato cambiamenti più di quanto sia avvenuto per effetto della formazione promossa da altre istituzioni o autonomamente dai circoli. Quando si è trattato di mettere mano alle progettazioni per la sperimentazione dell'autonomia, gli insegnanti che hanno partecipato alla formazione IRRSAE del primo e del secondo livello hanno immediatamente colto l'occasione per mettere in pratica l'esperienza maturata sulla progettazione e sul controllo.

Pochi insegnanti però sono pronti e disponibili. Si tratta di quelle persone sulle quali si è molto investito (o che hanno personalmente investito) in formazione e che hanno avuto modo di capire gli aspetti positivi dell'autonomia.

Chi non ha ancora capito si sente maltrattato e non è pronto, non è motivato. (Ferrari)

2. Le resistenze

Quando ci si incontra nei gruppi di progetto o di sperimentazione o in

qualunque altro gruppo di *miglioramento* del contesto lavorativo scolastico, si registra la presenza delle stesse persone. Vi è scarso ricambio a livello di personale docente. Le stesse persone da venti anni vivono tutte le riforme e tutti i cambiamenti. Questo gruppo di insegnanti si assottiglia sempre più, sia per le aspettative deluse nel passato, sia per il sopraggiungere di altri interessi su un "privato" o un "personale" che sembra aver acquistato un nuovo valore.

I primi cambiamenti annunciati hanno suscitato in molti interesse, curiosità e motivazione; poi la loro mancata realizzazione o le continue richieste che hanno sovradimensionato il lavoro degli insegnanti ha prodotto una caduta motivazionale. Oggi persiste l'ottica secondo la quale l'innovazione passa attraverso la presentazione di un progetto che richiede adempimenti di documentazione e rendicontazione, senza che ne sia garantita la realizzazione. Questo accade sia per l'assenza di criteri di valutazione dei progetti da parte degli organismi a ciò preposti, sia per l'esiguità delle risorse messe in campo, sia per l'incongruenza che si verifica fra autonomia e approvazione preventiva dei progetti da parte degli organi di controllo.

Ci si ritrova a impiegare ore e ore per fare progetti, senza che questi abbiano una reale possibilità di incidere sul funzionamento delle nostre scuole giacché la loro approvazione e il loro finanziamento viene decisa altrove (Liberati).

La progettazione diviene sempre più un'attività stancante, vuota di significato, non legata alla realtà, per il grande scollamento che continua a registrarsi fra quanto si progetta e quanto viene permesso di realizzare.

Questo determina un allontanamento e una forma di resistenza anche per coloro che si sono sempre attivamente impegnati per interventi migliorativi del loro contesto lavorativo.

Un fattore di resistenza consiste nella paura che il nuovo possa rompere gli equilibri faticosamente cercati nei moduli dopo la legge di riforma. Questo avviene sia per la scarsa conoscenza di quello che sta accadendo, sia per le forti restrizioni sul piano dell'utilizzo del personale che sembrano contraddire lo spirito dell'autonomia. In particolare appare eccessivamente rigido il sistema di norme che regola la sostituzione dei docenti assenti. Nelle scuole si progetta l'utilizzo della compresenza per realizzare determinati obiettivi e poi, in realtà, le ore vengono utilizzate per la sostituzione dei colleghi assenti. (Prati)

La cosa è resa più grave dalle forti discontinuità che si verificano in questo settore fra le provincie e fra le singole direzioni didattiche.

La percezione del nuovo produce resistenze sia nei docenti, sia nei dirigenti.

Questo atteggiamento degli insegnanti è un dato storico: si attiva una resistenza conservatrice a un'innovazione quando viene percepita come cadente dall'alto. Nel contesto attuale, si registra anche l'abbandono di numerosi docenti che pure hanno sempre partecipato da protagonisti a tutti i processi di cambiamento precedenti.

La resistenza dei docenti trova sostegno e alibi in altri protagonisti (i dirigenti) che fanno resistenza a loro volta.

Non bisogna dimenticare che, quando i cambiamenti vengono dall'alto, si scontrano con una burocrazia (i burocrati) non convinta o non consapevole della necessità di cambiare. A volte queste resistenze sono legittime, in presenza di poca chiarezza nella normativa; altre volte tendono a non cedere spazi di controllo e di gestione. Manca una reale collaborazione fra tutti i soggetti interessati: con una mano si concede e con l'altra si sottrae; da una parte si lavora per una maggiore apertura e flessibilità, dall'altra si introducono nuovi vin-

coli e restrizioni.

Il quadro si aggrava nel momento in cui ci si rende conto che giornalmente si accrescono le difficoltà nella scuola per effetto di una domanda formativa che non si riesce a soddisfare, dei mezzi che mancano, dell'inadeguatezza delle strutture ecc. (Fioravanti)

Anche la formazione può essere causa di resistenze, se eccessiva e poco motivante.

3. Vincoli

Viene messo in evidenza un diffuso disagio per il peso dei vincoli, soprattutto normativi, per effetto dell'esorbitante numero di atti (spesso in conflitto fra loro), delle norme secondarie (che in molti casi ridimensionano la portata innovativa della norma superiore che vanno a regolamentare) e delle norme di bilancio (che, in alcuni casi, vanificano la progettualità e l'autonomia dei collegi dei docenti).

Viene anche ritenuta negativa la parcellizzazione dei finanziamenti che pervengono alle scuole. Essa fa sì che la somma dei finanziamenti sia sicuramente superiore e in aumento, rispetto agli anni passati. Purtroppo, essendo fondi destinati a specifiche voci e finalità, richiedono di essere contabilizzati e gestiti separatamente. Questo produce, da una parte, la reale difficoltà di spendere tutte le cifre tenendo conto dei tempi in cui le somme accertate vengono poi assegnate (acconti, saldi ecc.) e, dall'altra, una vanificazione della gestione unitaria della scuola da parte del Consiglio di Circolo e del Capo d'istituto.

Viene rilevata anche una contraddizione fra ciò che ai docenti viene chiesto di fare e le risorse disponibili o i vincoli da rispettare. Si ha la sensazione di essere eterodiretti: non solo viene detto quello che si può fare ma anche la modalità di realizzazione. (Visani, Diazzi)

Le informazioni, poi, rappresentano un anello debolissimo della catena, perché sono sempre insufficienti,

filtrate e selezionate a mano a mano che passano dal centro al singolo insegnante.

4. Formazione

Dal 1985, a tasselli, si sono svolte numerose iniziative di formazione e affrontati molti argomenti: nuovi programmi, didattica delle discipline, programmazione, valutazione, comunicazione e relazione ecc. Manca, però, una cornice di senso che leghi i vari pezzi e orienti le diverse iniziative verso un obiettivo strategico di riforma.

Più volte sono state cambiate le regole della formazione, ma la filosofia di fondo è rimasta inalterata: resta difficile da conciliare l'interesse generale con quello individuale del singolo docente che può, di fatto, effettuare personalissime opzioni di formazione.

Una buona occasione di formazione sono le iniziative sperimentali (spesso assistite o guidate). Anche a queste, però, partecipano poche persone; quando sono da individuare all'interno del Collegio sono sempre le stesse. Questo fa sì che la formazione stenti ad essere veicolo per la costruzione di una cultura di base comune.

Probabilmente, la scuola elementare avrebbe avuto bisogno del piano di formazione straordinario previsto dalla legge 148, mai realizzato, senza che qualcuno si sia sentito in dovere di spiegare perché.

5. Casualità

L'impressione generale che si desume dall'analisi dei contesti in cui i presenti operano è la casualità con la quale si opera: in alcune scuole l'innovazione, la ricerca e lo sviluppo sono già delle costanti da molti anni, in altre non si è mai introdotto un cambiamento; ci sono scuole in cui le iniziative di formazione si moltiplicano, altre in cui non se ne progetta alcuna.

Non essendoci un disegno strategico, ogni scuola può legittimamente attendere che tutto il disegno della riforma sia compiuto, prima di cominciare a muoversi. Questo fa

sì che si registrino delle disparità di trattamento fra coloro che si impegnano nel cambiamento e quanti, invece, il cambiamento lo osteggiano.

In questa fase svolge un ruolo notevole il capo d'istituto come agente o fattore d'innovazione. Non va trascurato, però, che vi sono opinioni diverse fra i docenti in merito ai capi d'istituto che stimolano la sperimentazione, la ricerca e il cambiamento: spesso vengono visti come elementi di disturbo e non hanno un seguito convinto. Dove, invece, si è stabilito un rapporto di collaborazione e si sono condivisi gli obiettivi del fare scuola, il capo d'istituto è diventato un facilitatore e una risorsa per i docenti.

La seconda domanda riguardava le ristrutturazioni cognitive.

Quali margini di ristrutturazione-cognitiva (e organizzativa e relazionale) sono disponibili a tollerare i docenti in questa fase storica?

Nel linguaggio corrente si utilizzano termini spesso nuovi e poco comprensibili; ciò rende difficile la comunicazione, perché ognuno assegna un suo significato a parole che non appartengono alla stessa esperienza o storia culturale. (Farina)

Occorre una nuova politica dell'incentivazione, non solo a livello economico. Andrebbero ricercate le condizioni per poter fare, per potersi aggiornare, per poter svolgere meglio il proprio lavoro, per facilitare certe operazioni. L'incentivazione potrebbe muoversi nella direzione della facilitazione di alcune procedure e operazioni. (Prati)

L'incentivazione non è tutto. Ci sono insegnanti che lavorano molto a scuola, senza realizzare i risultati che sarebbe lecito attendersi dal loro impegno. Si tratta, spesso di un lavoro "in solitudine", con scarso confronto, autoreferenziale nei modelli e nelle forme della sua verifica e valutazione. Occorre il

confronto, vanno ricercate occasioni di dibattito e di scambio che permettano ai docenti di andare oltre quello che già fanno. Ma questo richiede che vi sia la disponibilità a mettersi in gioco. (Diazzì)

Occorre che si arrivi presto al rinnovo del contratto e che si ridefiniscano gli aspetti economici, la progressione di carriera e l'inquadramento nei livelli.

L'organico funzionale di circolo deve essere irrobustito con figure intermedie (figure di sistema o quadri intermedi).

Deve essere varata al più presto la riforma degli organi collegiali, in sintonia con le norme relative all'autonomia.

Va resa effettiva la riforma della dirigenza, interrompendo l'esperienza artificiosa e negativa degli istituti comprensivi. Occorre evitare che questi istituti si diffondano ulteriormente, perché sembrano ispirati all'unica esigenza di trovare una collocazione ad alcuni capi d'istituto di scuole medie, in esubero. (Corzani)

Per conoscere i margini di cambiamento, occorre individuare alcuni bisogni primari:

- a) stare bene a scuola con i bambini e con i colleghi;
- b) progettare tempi distesi per la didattica (contro l'ansia da prestazione e di programmi densi);
- c) dare efficacia all'azione didattica (promuovere la ricerca);
- d) valorizzare gli interessi dei docenti attraverso (approfondimenti, sperimentazioni ...);
- e) avviare un serio e organico piano di formazione (utilizzando metodologie della ricerca-azione);
- f) introdurre nella scuola le figure di sistema;
- g) prevedere un più consistente sistema di incentivazioni economiche. (Liberati)

L'autonomia richiama la progettualità, non può darsi su direttive. Deve far emergere la voglia di fare e la consapevolezza del proprio

ruolo. L'autonomia recupera una libertà che si gestisce se si è in grado di progettare e di controllare (valutazione e autovalutazione).

(Ferrari)

- L'immagine della scuola elementare italiana è eccellente nel nostro Paese e nel mondo.
- Per il senso comune, la scuola elementare funziona bene e prepara i ragazzi; è elevato l'impegno di tutti per quanto riguarda il lavoro didattico.
- La scuola elementare non riesce a trasmettere all'utenza una propria identità (non si è in grado di motivare le ragioni pedagogiche e didattiche dell'operato dei docenti). Non è chiaro il contratto sociale di questi lavoratori con l'utenza..
- Sono presenti elementi di corporazione che hanno costruito un'immagine di docenti che ci viene a danno.
- Occorre ridefinire il profilo dell'insegnante di scuola elementare, delinendo un nuovo contratto sociale, attraverso una politica realizzabile in due tempi:
 - a) rispetto al futuro – revisione delle norme sul reclutamento;
 - b) rispetto al presente – investimento su chi è dentro, con forti controlli dei meccanismi di formazione in servizio, con modelli di studio e ricerca – azione. (Fioravanti)

I docenti avvertono tutto quello che è stato fin qui detto come difficoltà. Sarebbe opportuno agire dall'interno (cioè nei contesti lavorativi) con piccoli gruppi di miglioramento (interrogarsi sui problemi e progettarne la risoluzione). (Visani)

Il terzo quesito tiene in considerazione il fatto che le disposizioni che si sono via via succedute hanno determinato l'aumento dei carichi di lavoro: le nuove procedure, spesso, non si sono sostituite alle precedenti, ma sommate ad esse.

Quali le procedure e le attività possono ritenersi inutili o inad-

quate all'attuale contesto storico e sociale e, quindi, rottamabili?

- La compilazione delle cedole librarie.
- L'intestazione del frontespizio del documento di valutazione.
- Le programmazioni che si ripetono liturgicamente, quelle che si elaborano solo perché devono essere lette in Collegio dei docenti o allegate al registro o al giornale.
- Il concetto di classe per età cronologica (prevedere i gruppi di livello, l'uso di crediti formativi, criteri di flessibilità organizzativa).
- La vigilanza durante la refezione da parte di docenti.
- Incontri inutili (molti circoli inventano nuove forme aggregative dei docenti, e programmano inutili riunioni che si aggiungono a quelle previste per gli organismi ordinari).
- La ripetizione di scritti su documenti diversi (uso eccessivo della verbalizzazione scritta).
- Incontri sulla continuità con i docenti della scuola media. Nella maggior parte dei casi sono una perdita di tempo e si trasformano in una fiera delle buone intenzioni a cui non seguono comportamenti coerenti.
- Le interclassi con i genitori (non è chiaro lo scopo, sono spesso occasione di frustrazione sia per i docenti che per i genitori).

La discussione si conclude con l'auspicio che ai docenti siano offerte occasioni per essere protagonisti del cambiamento, che si allentino i vincoli esterni e aumentino le responsabilità interne. Si confida in questo processo riformatore per ridare alla funzione docente la giusta collocazione culturale e sociale in un nuovo sistema di patti e contratti che riveda le regole, i compiti, i ruoli, le responsabilità, i diritti, i doveri e i riconoscimenti economico e sociale. ■