

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

Anno 1999 n. 5
Settembre - Ottobre 1999

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

▼ Editoriale

- 2** Diamo la pagella Novantanove all'IRRSAE Emilia Romagna
di *F. Frabboni*

▼ Autonomia scolastica e P.O.F.

- 4** Fare scuola fra piani e progetti
di *I. Summa*
- 6** Per avvicinarsi alla costruzione del P.O.F. Una riflessione sull'opzione metodologica e un identikit esplorativo
di *A. Bonora e P. Senni*
- 14** Il Piano dell'Offerta Formativa stella polare della scuola dell'autonomia
di *F. Frabboni*
- 18** Piano dell'Offerta Formativa - Lavorare sui comportamenti e sul senso
di *A. Luisi*
- 20** Autonomia e scuola dell'infanzia - Ma i bambini e le bambine che cosa ci guadagnano?
di *M. Cervellati*
- 23** Alcuni fraseggi fuori dal coro sul "gran ballo" dell'autonomia
di *L. Lelli*
- 26** La scuola laboratorio per lo sviluppo professionale: tra il dire e il fare
di *G. Cerini*

▼ Scuola militante

- 29** Autonomia e utilizzo funzionale delle risorse
Lo sportello dello psicologo
di *M. Gasparini*

▼ Un byte alla volta

- 32** Dal *volumen* all'*ipertesto*
di *A. Candeli*



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 18/9/99

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

di Franco Frabboni
Presidente
IRRSAE Emilia Romagna

Diamo la pagella Novantanove all'IRRSAE Emilia Romagna

Giunti ormai "alle soglie del terzo millennio", anche il nostro istituto, come tutta la scuola militante, fa un bilancio della propria attività. Il presidente ne valuta l'operato sul piano politico-istituzionale e su quello pedagogico-scientifico.

Siamo nella stagione in cui si alza il sipario sul *copione educativo* intitolato ad un nuovo anno scolastico. Un anno che già si intravvede avvolto nei colori della magia e del mistero proprio perché battesimo il tanto atteso terzo millennio. Nella sua antica e interminabile *corsa a staffetta*, la scuola riceve, a settembre, il "testimone" dall'anno appena tramontato al quale ratifica contemporaneamente il voto, attribuisce in tempo "reale" la *pagella*.

Anche gli Irsrae da un quarto di secolo si cimentano nella loro *corsa a staffetta*. E annualmente ricevono il "testimone" - sotto forma di un *copione pedagogico/didattico* - dall'anno solare che sta andando agli archivi: a questa stagione annuale che sta tramontando devono - seduta stante - redigere una scheda di valutazione attribuendo i relativi voti.

Fuori di metafora la domanda è un po' questa. Qual è il bilancio del novantanove per il nostro Irsrae-ER? Con quali *carte di credito* potrà viaggiare per le contrade sociali, culturali e scientifiche del duemila?

Siamo consapevoli della possibile obiezione sulla scarsa *affidabilità* di una *pagella* redatta da chi presiede l'Istituto sottoposto a valutazione. Riconosciamo la probabile nostra *declinazione soggettiva*: tut-

tavia ci sembra doveroso inoltrarci per i sentieri di questa avventura *docimologica*.

La *pagella Irsrae-ER/99* - su scala decimale (siamo dei nostalgici...) - ci sembra possa essere suddivisa in due schede di valutazione, in due bilanci. Il primo bilancio è a *raggio nazionale*: il voto andrà riferito alla presenza *politico/istituzionale* fornita dall'Irsrae/ER a questa stagione del nostro Paese intitolata alla *Riforma* - in chiave autonomistica - del sistema formativo, nonché al contributo *scientifico* riversato sui Progetti nazionali di ricerca e formazione. Il secondo bilancio è a *raggio locale (regionale)*: il voto andrà riferito al supporto innovativo fornito dall'Irsrae/ER alla *scuola dell'autonomia*, nonché alla produzione e diffusione della *ricerca pedagogico-didattica* in campo educativo. Su il sipario, allora, su questa doppia pagella.

I. La pagella nazionale: voto otto

Questa lusinghiera *scheda di valutazione* va equanimente attribuita alla positiva azione **politico/istituzionale e pedagogico/scientifica** esercitata dall'Irsrae/ER sulla *Riforma* della scuola e sulla *qualità dell'istruzione* del nostro Paese.

(1) Anzitutto, la Riforma della scuola

Non ci sembra di peccare di immodestia se attribuiamo questo voto di eccellenza all'azione propulsiva degli Irsrae (e il nostro Istituto è stato tra i leader) esercitata ostinatamente sul Parlamento e sul Governo affinché nella Legge di *Riforma* del Mpi questi fossero legittimati nel ruolo ineludibile di *agenzia scientifica e formativa ponte*: *in rete a livello regionale* con una pluralità di soggetti forma-

tivi (a partire dalla scuola "militante" e dalla direzione regionale dell'istruzione: ma anche con gli enti locali, l'università, il corpo ispettivo, il mondo del lavoro, il privato sociale, l'associazionismo degli insegnanti); *in rete a livello nazionale* con alcuni irrinunciabili soggetti formativi (a partire dal Ministero della Pubblica Istruzione: ma anche le agenzie nazionali del Cede e della Pdp). Bene. Dopo una lunga e sofferta redazione dell'art.73 della Legge di Riforma del Mpi (in alcune "bozze" preliminari gli Irsrae erano stati ridotti in "sedicesimo": ad enti strumentali e subalterni al *centro* e alla *periferia*, senza alcuna cifra di autonomia), finalmente la versione ultima - redatta dalla *bicamerale* - approvata dal Consiglio dei ministri ha recepito e legittimato compiutamente l'identità *ponte* dei nostri Istituti tra *centro e periferia* (e all'interno dell'uno e dell'altra).

Questo eccellente risultato va ascritto - per quanto riguarda il nostro Istituto - al prezioso concorso di idee e di presenze istituzionali fornite con competenza e passione dall'intero consiglio direttivo, dai tecnici/ricercatori e dal personale amministrativo. Un voto di lode va aggiunto al nostro segretario Ruggero Toni anche in quanto coordinatore-propulsore della squadra dei venti segretari della rete nazionale degli Irsrae.

(2) Poi, la qualità dell'istruzione

Non ci sembra di peccare di generosità di giudizio se attribuiamo un secondo voto di eccellenza al contributo *pedagogico/scientifico* assicurato dal nostro Istituto ai *tre Progetti di ricerca* dal compasso nazionale promossi dal Mpi.

(2.1) **Progetto numero 1: Monitoraggio della sperimentazione dell'autonomia scolastica** (Msas)

In questo Progetto/Ammiraglia del Mpi al nostro Istituto è stato assegnato un doppio rilevante compito di coordinamento: *organizzativo e scientifico*.

- (a) Sul piano del coordinamento organizzativo, il nostro Segretario ha diretto e gestito la duplice carica sia di responsabile della rete nazionale dei segretari Irrsae ("rete" che ha redatto il *piano di volo* del Msas), sia di responsabile organizzativo e amministrativo degli stages di formazione dei *cento team a tre* svoltisi a Bellaria.
- (b) Sul piano del coordinamento scientifico, la Presidenza dell'Irrsae/ER è stata investita del ruolo di responsabile della Commissione tecnico/scientifica del Msas alla quale è stato delegato il compito di formalizzare la strumentazione metodologica e docimologica dell'intero Progetto nazionale

Il 30 luglio 1999 la Presidenza del nostro Istituto ha consegnato al Consigliere per l'autonomia dr. Giuseppe Cosentino il *Rapporto finale* (in tre volumi) del Msas.

2.2. Progetto numero 2: Monitoraggio della formazione in servizio degli insegnanti (Mfsi).

Anche all'interno di questo secondo Progetto ministeriale al nostro Istituto è stato assegnato una onerosa responsabilità scientifica: il compito di formalizzare-documentare su supporti elettronici i risultati in itinere e finali del Mfsi. Inoltre, nello scacchiere nazionale del Progetto, l'Irrsae/ER è stato gemellato con l'Irrsae-Campania secondo un'interessante sperimentazione di "coppie" nord-sud di mutua solidarietà istituzionale e cooperazione metodologica nella conduzione del Mfsi.

Questo secondo monitoraggio ha fruito dell'intelligente e competente presenza - nel Comitato di "pilotaggio" nazionale del Mfsi - dei nostri responsabili del progetto *Fiore*, ai quali vanno sentiti ringra-

ziamenti. Il Mfsi è da poco decollato per cui non possiamo documentare alcuna riflessione valutativa su questo percorso investigativo.

Non va infine rimossa - nell'ambito della formazione continua dei docenti - l'azione propulsiva del nostro Istituto sull'art.7 del Regolamento dell'autonomia che dà via libera ai *Laboratori territoriali* (centri-risorsa, teachers centre, et al.) per gli insegnanti. Attestano questa vocazione dell'Irrsae/ER *all'equazione laboratori territoriali=formazione in servizio* sia la giornata seminariale promossa - assieme alle Regioni Emilia Romagna e Basilicata (nella logica dei gemellaggi nord-sud) - sulle reti regionali dei centri/risorsa, sia la giornata seminariale (svoltasi presso il Mpi), promossa in collaborazione con il Consigliere per la formazione dr. Mario Dutto, sulla disseminazione dei laboratori territoriali nelle contrade formative del nostro Paese.

2.3. Progetto numero 3 : il progetto Fare (Pf)

In questo terzo monitoraggio nazionale - rivolto alla promozione di centri territoriali di *educazione degli adulti* nelle contrade formative del nostro Paese il nostro Istituto sta contribuendo in maniera decisiva alla progettazione metodologica del Pf in virtù della riconosciuta qualità scientifica della sezione *educazione permanente* dell'Irrsae/ER. Il Pf è da poco decollato per cui non possiamo avventurarci in analisi valutative sui risultati (anche parziali) di questa Ricerca-azione

II. La pagella locale: voto otto-più

Per sgomberare la sicura curiosità del lettore su questo *mezzo punto in più* attribuito al bilancio pedagogico-didattico *locale* diciamo subito che questo "valore-aggiunto" viene attribuito e riconosciuto al mantenimento di un apprezzabile qualità teorica ed empirica ai *progetti regionali* dell'Istituto (di aggiornamento-sperimentazione-ricerca-

documentazione) da parte dei *tecnici/ricercatori*: malgrado il pesante carico di lavoro sostenuto nel condurre i tre Progetti di monitoraggio nazionali. In altre parole: pur patendo la quantità enorme di carburante (teorico ed empirico) spesa nell'*Autostrada* dei monitoraggi nazionali, la vettura pedagogico-didattica dell'Irrsae/ER non ha di certo *rallentato* quando si è poi dovuta inoltrare per le strade provinciali e comunali della formazione-ricerca delle contrade scolastiche emiliane.

Tutto questo per dire che non possiamo non compiacerci della lunga check-list di iniziative, attività e ricerche che hanno illuminato a giorno - nel cielo notturno dell'Irrsae/ER - le stelle del Piccolo carro della sua Orsa minore: a partire dalla sua luce-guida di nome stella polare.

Scattiamo una fugace istantanea sulle *sette stelle* del Piccolo carro.

(1) Prima stella: polare

Prende luce dall'attivazione dei *miniIrrsae* (sportelli provinciali) di Rimini, Modena e Piacenza.

(2) Seconda stella: ricerca

Prende luce da alcuni qualitativi *maxiprogetti* (ideati e condotti da un elevato numero di "tecnici") e da *miprogetti* di particolare originalità tematica.

(3) Terza stella: scuola di base

Prende luce da progetti (citiamo: *Remare, la scuola comprensiva, l'orientamento*) di indubbio respiro pedagogico-didattico delle sezioni *scuola materna, scuola elementare e scuola media*, che qui unificiamo in *scuola di base* così come è previsto dal Riordino dei cicli scolastici.

(4) Quarta stella: scuola secondaria

Prende luce da progetti (citiamo: la formazione professionale, la riduzione della disper-

Continua a pagina 17

di Ivana Summa
IRRSAE Emilia Romagna

Fare scuola fra piani e progetti

La scuola non può essere una scuola del piacere, il quale presuppone una buona dose di gratuità.

La scuola è una fabbrica necessaria di sapere, che richiede sforzo.

Che l'allievo di tanto in tanto incontri un professore ... grazie al quale lo sforzo diventa un piacere, questo dipende dalla casualità dell'incontro, non dalla genialità dell'istituzione. (Daniel Pennac)

Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell'aver nuovi occhi. (Marcel Proust)

La scuola italiana sembra avere la caratteristica di assorbire tutti i cambiamenti, realizzando delle innovazioni, ma restando sostanzialmente immobile. Quante "novità" sono state introdotte in questi anni? Ma quanto la scuola è diventata quella che noi tutti vorremmo che fosse?

Di fronte a qualche nuova disposizione normativa, le scuole si sforzano di "applicare" il nuovo, ma senza mettere in discussione gli aspetti fondamentali del "fare scuola" e le routines cognitive, comportamentali e culturali che lo sostengono. Il risultato è spesso un appesantimento del funzionamento delle scuole: accanto alla consueta attività di base, si collocano le novità, secondo una logica aggiuntiva che ad alcuni sembra denotare grande fermento e creatività, ma che, dal nostro punto di vista, rappresenta un forte indicatore dell'incapacità di *fare delle scelte*.

Ma le condizioni per cambiare facendo delle scelte vanno cercate e create dentro il proprio territorio, non inoltrandosi alla ricerca di territori nuovi. E il primo passo per fare ciò è, come sostiene Gareth

Morgan (*Sull'onda del cambiamento*, 1992), "cominciare a guardarsi con gli occhi degli altri", cioè con gli occhi di chi fruisce del servizio scolastico, utenti diretti e indiretti.

L'istruzione e la formazione, infatti, sono un bene sociale che, poiché appartiene a tutti, merita di essere organizzato al meglio. L'autonomia attribuita alle singole scuole e il nuovo sistema di governo delle autonomie sono gli strumenti per rendere la formazione un bene fruibile al meglio da tutti. Se partiamo da questa convinzione, dobbiamo interrogarci in via preliminare su *quali sono le disfunzioni che impediscono alla scuola di funzionare come un sistema, tenendo sotto controllo gli elementi di casualità*.

Non stiamo affermando che la scuola deve irrigidire i propri modelli di funzionamento per garantire a tutti standard attendibili di formazione, poiché sappiamo bene come questa forma organizzativa di natura burocratica e formale alla prova dei fatti non ha funzionato e non funzionerebbe neanche con procedure nuove, poiché i contenuti stessi del lavoro di insegnamento sfuggono per loro natura ad ogni proceduralizzazione e determinismo. Tuttavia, il rimedio - come ancora taluni pensano - non pare possibile che possa essere esclusivamente la libertà dei singoli docenti. Allora, pur accogliendo la "genialità" di chi insegna, l'istituzione che voglia funzionare deve creare le condizioni strutturali - fatte di flessibilità e di rigidità - in modo da rendere possibile a tutti il piacere dell'insegnare e dell'apprendere. Per realizzare tutto ciò, però, occorre uno sforzo fatto di intenzionalità, determinazione, coerenza, regole: all'interno di un terreno alla cui configurazione tutti hanno dato un contributo di progettualità,

ciascun attore organizzativo - e, ovviamente, qui il riferimento va innanzitutto agli insegnanti - interpreta la propria parte da protagonista, ma dentro un testo e una scena che è stata pensata per "tenere insieme" tutta la rappresentazione.

Solo a queste condizioni il sistema scolastico può credibilmente operare per garantire a tutti il successo formativo; infatti, fuor di metafora, stiamo affermando che la scuola deve fare in modo che *la propria offerta formativa sia progettata e realizzata secondo i criteri dell'unitarietà e della affidabilità*, senza i quali tutto ciò che si offre, a prescindere da giudizi di valore, è frutto della casualità.

Prendendo lo spunto da alcune considerazioni di Piero Romei (*Autonomia e progettualità*, 1995), l'attività organizzata della scuola ha due componenti fondamentali: *la componente formale* (definizione di obiettivi e risultati, strumenti di controllo, coordinamento, "qualità statica") e *la componente artistica* (creatività, situazioni non codificate, intuizione, ricerca, sperimentazione, "qualità dinamica"). Alla prima componente vanno riferite l'autonomia organizzativa ed amministrativa, alla seconda, l'autonomia didattica e di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

Dunque, niente determinismi e formalismi e niente casualità programmata, poiché questa fa già parte della fenomenologia della realtà.

In questa prospettiva va collocato il nuovo impegno della scuola autonoma e responsabile: *il piano dell'offerta formativa*. Esso non è qualcosa da aggiungere all'esistente (Carta dei servizi, Progetto d'istituto, programmazione didattica, progetti di sperimentazione dell'autonomia, progetti speciali e via dicendo), ma strumento per far sì che la scuola diventi il più possi-

bile “geniale”.

Al di là della sua definizione normativa e della configurazione formale che assumerà - come deve essere redatto, che cosa deve contenere e via dicendo - il Piano dell'offerta formativa *deve servire alla scuola per darsi un'identità senza rinnegare la propria storia, ma a partire da questa facendo delle scelte* (ciascuno di noi si sforza di costruirsi una attraverso un faticoso processo psicologico, anche se poi l'attribuzione dell'identità spetta agli altri), *ma soprattutto per mantenerla* attraverso (e non nonostante) la partecipazione di tanti attori, la cui pluralità e diversità, in un quadro autoregolato, è fonte di ricchezza e non di casualità.

Stiamo con ciò affermando che il piano dell'offerta formativa non è tanto quella parte di processo che una scuola deve attivare per arrivare a “farsi la foto giusta sulla propria carta d'identità” da esibire in pubblico, ma soprattutto il restante processo che accompagna lo sforzo per mantenere vitale l'identità: *cambiare restando se stessi*.

La metafora della carta di identità ci può aiutare a capire molte cose. Innanzitutto ci dice che *avere un'identità è mantenere un certo grado di coerenza*, avendo la consapevolezza che niente è immobile ed ipostatico e, dunque, che si può restare se stessi soltanto tollerando un certo grado di distanziamento della realtà dal modello fotografato entro un margine di ambiguità tipico della complessità della realtà, dove le individualità delle persone determinano in modo diverso le situazioni specifiche.

In secondo luogo la dinamicità, in termini evolutivi, della realtà comporta un inevitabile distanziamento dall'identità fotografata nel P.O.F, poiché l'efficacia di questo strumento si misura in rapporto non all'aderenza a ciò che è stato scritto e formalizzato, ma in rapporto alla *ricerca continua di dare risposte adeguate alla realtà*.

Ciò è particolarmente rilevante per la scuola, poiché essa è un'istituzione al cui interno prestano la loro opera - di natura altamente discrezionale - gli insegnanti. Essi agiscono come “attori organizzativi” dentro una scena e con un testo - l'organizzazione scolastica - che tesse la trama stessa delle loro interpretazioni.

Il rischio di tutte le attività umane organizzate - e ciò tanto più quando puntano sulla libertà e sulla creatività dei propri appartenenti - è quella di perdere, sulla scena, *l'unitarietà della rappresentazione, la quale si ottiene soltanto quando ciascuno interpreta la propria parte raccordandosi con gli altri*.

Ma un altro rischio è quello che gli attori recitino una parte dentro un copione che viene utilizzato come una gabbia dalla quale non si può assolutamente uscire. In questo caso, infatti, si verifica un fenomeno davvero intollerabile: recitare diventa fingere e non più interpretare (tale duplicità di significato del verbo recitare è, peraltro, ben specificata nel Dizionario Devoto - Oli). A questo punto del nostro discorso, però, è doveroso chiederci: come può uno strumento come il P.O.F. essere contemporaneamente rigido e flessibile, formale e creativo?

Noi pensiamo che sia possibile - anche se, ovviamente, arduo, anche in base alle considerazioni precedenti - soltanto a patto che si cominci a lavorare in un clima di “condivisione responsabile”.

Dove *condivisione* significa *elaborare insieme una “visione” di cui tutti poi si sentono parte perché hanno contribuito ad elaborarla*.

Dove *responsabilità* significa *assunzione consapevole delle scelte che si effettuano e della conseguente doverosità di rendicontare su queste*.

Vorremmo concludere il nostro discorso con una lunga citazione dal saggio di Michel Crozier, *Stato moderno, Stato modesto* (Edizioni

Lavoro, 1992), lasciando a ciascuno di noi l'interpretazione.

“Non sappiamo più come insegnare, e sappiamo ancor meno come far funzionare le nostre scuole. Invece di volere a tutti i costi restaurare la logica tradizionale ..., non sarebbe giunto il momento di impegnarli in un grande sforzo di ricerca e di formazione, al quale la crisi delle vecchie logiche li rende ormai del tutto disponibili? Solo attraverso simile sforzo l'insegnamento potrà ritrovare una nuova vitalità...”

Come organizzare una scuola il cui obiettivo non sia più la selezione, ma l'acquisizione delle conoscenze di base e dei meccanismi di ragionamento grazie ai quali i futuri adulti potranno operare scelte ragionevoli e, soprattutto, attraverso l'esperienza, autonome? Numerosi modelli, alcuni di successo e altri fallimentari, sono già operanti in altri paesi. Se siamo in ritardo, abbiamo anche il vantaggio di poter trarre profitto circa le possibilità, i limiti e soprattutto *le condizioni di una pedagogia della scelta*.

Questa pedagogia è solo un aspetto del problema. *Il sistema organizzativo della scuola è altrettanto importante, come lo è la cooperazione tra gli insegnanti*. Come passare dall'insegnante solitario - figura onnipotente nella sua aula - all'insegnante membro di un gruppo dotato di obiettivi e che accetta eventualmente la direzione di un coordinatore? È un cambiamento difficile, ma non del tutto impossibile. Dopo tutto, altri settori della società hanno realizzato cambiamenti di questa natura, prima ritenuti impossibili. La riflessione sui contenuti può utilmente essere rilanciata in un clima di cooperazione, soprattutto se saranno accettati obiettivi più limitati, ma che dovranno essere assolutamente raggiunti. Analogamente, una moderata apertura verso l'ambiente esterno potrà riuscire solo grazie a forme di cooperazione accuratamente preparate”.

Nessuno di questi obiettivi potrà essere perseguito, né si potrà iniziare il grande sforzo di ricerca - formazione, se parallelamente non si avvierà e condurrà avanti con perseveranza l'opera di deburocratizzazione nello stesso ministero dell'Educazione. (I corsivi sono nostri).

di Anna Bonora
e Paolo Senni
IRRSAE Emilia Romagna

Per avvicinarsi alla costruzione del P.O.F. *Una riflessione sull'opzione metodologica e un identikit esplorativo*

L'opzione metodologica: una risorsa per il riconoscimento, la rappresentazione e l'esercizio dell'identità dell'istituto. Procurarsi e usare informazioni utili alla pianificazione dell'offerta formativa.

Dal PEI al POF: non solo sigle

Pare che l'anno scolastico 1999/2000 nella scuola italiana non sia destinato ad essere ricordato per il buco nero dei computer a causa del doppio zero letto come 1900 e non come 2000, ma per essere l'anno delle prove e degli esperimenti di POF.

Anche se ci sembra che al di là delle parole e delle sigle, sia che si tratti di PEI o di POF o di altro, sempre di progettazione o di contratto con l'utenza o di bilancio o di pubblica dichiarazione di intenti o di proposta di soluzione di problemi si debba trattare o di tutte queste cose insieme, la domanda che da più parti sorge è se il POF dovrà essere diverso dal PEI (ammesso che i PEI fossero oggetti ben definiti cui riferirsi)? E se sì, come? In che cosa? Proviamo a fermarci un attimo sulle parole. La "P" di POF sta per "piano" invece di "progetto" della "P" di PEI. Fatto salvo il fatto che nel linguaggio della programmazione politica o territoriale o aziendale esiste anche l'espressione "piano progetto", piano sembra richiamare qualcosa di vasto e aperto, "progetto" qualcosa di più definito e circoscritto. "Progetto" si usa per una casa, per un libro, "piano", oltreché per un furto, un'azione crimi-

nosa o un gioco, sicuramente per territori vasti (nazioni, regioni, province, comunità montane, comuni, quartieri) e per il coinvolgimento di molti soggetti o enti nei campi più disparati (piano sanitario, piano quinquennale, piano di evacuazione, piano di studi, ecc). Si esce da uno sguardo anche superficiale alla prima parola dell'acronimo POF con l'idea che ciò che è richiesto alle scuole sia, rispetto al PEI, qualcosa di più ampio e complesso, ferma restando l'area semantica comune alle due parole, che si può sintetizzare nella "concatenazione logica di elementi e risorse con lo scopo di raggiungere obiettivi sotto forma di processi e prodotti". Ciò che in PEI indicava l'oggetto del progettare veniva designato con due parole: una "educativo", indicava il "cosa" si doveva progettare, l'educazione, e l'altra "di Istituto", indicava il "dove" e il "per chi", nella scuola e per gli allievi. In POF invece è presente un'unica specificazione di "piano", identificata con un sostantivo "offerta" accompagnato da un aggettivo "formativa". All'idea di educazione si sostituisce l'idea di formazione e si introduce l'idea nuova di "offerta" che induce, a sua volta, l'idea di possibilità di scelta (da parte di qualcuno) ovviamente fra una molteplicità e, di conseguenza, possibilità di opzioni e percorsi diversi. Al tempo stesso viene tolta la specificazione di luogo (l'istituto), quasi a implicare che altri luoghi possano concorrere a formare l'offerta formativa. Infatti l'idea di "offerta" richiama l'idea di "luogo o luoghi in cui si dispensa" ciò che si offre; di conseguenza è come se si dicesse che il "piano" va fatto per presentare a qualcuno, l'utenza, i cittadini, i percorsi di formazione (istruzione più educazione)

interni ed esterni all'istituto. In buona sostanza se funziona l'interpretazione di "piano" nel senso di vastità, complessità, tempi corti e lunghi, molti partner e molti luoghi, si apre lo scenario di una progettazione territoriale interattiva: con altre scuole, enti amministrativi vari, associazioni culturali, sportive e ricreative, che si prolunga nel tempo. E "offerta formativa" richiama l'idea di percorsi, obiettivi individuali, opzioni, flessibilità, moduli, all'interno di un quadro formativo, che sappiamo essere caratterizzato dalle quattro mete del rapporto Delors-Unesco: sapere, saper fare, saper vivere con gli altri e saper essere. Quanto finora detto, d'altra parte, è a grandi linee anche ciò che si dice del POF nell'articolo 3 del DPR "Schema di Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche", che più avanti verrà analizzato.

Prima riflessione: l'opzione metodologica come strumento di qualità della scuola

Ciò premesso, seguono due ambiti di riflessione: uno sulle cosiddette "opzioni metodologiche" nella recente storia normativa, l'altro in via più spiccia e operativa, una specie di primo vademecum con alcune proposte.

L'interesse e l'enfasi sugli aspetti metodologici contenuti da diversi punti di vista nel DPR "Schema di Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche", nei materiali della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione di individuare "le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni" (D.M. n.50 del 21 gennaio 1997 e n. 84 del 5 febbraio 1997)

e nel Documento di lavoro del minigruppo di saggi costituito da Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Giovanni Reale, Luisa Ribolzi, Silvano Tagliagambe, Mario Vegetti (Accademia dei Lincei gennaio 1998) sono testimonianze recenti da una parte della maturazione delle scienze dell'educazione e, dall'altra, di un convergere di risultati di ricerche sull'assunto circa il carattere strategico delle competenze metodologiche in entrambi i poli dei processi di apprendimento-insegnamento: la scuola e gli insegnanti devono saper raggiungere gli obiettivi in molti e svariati modi e i cittadini allievi hanno bisogno di acquisire scienza metodologica per vivere e padroneggiare il mondo.

In osservanza all'assunto di una relazione fra qualità intesa come buona scuola e ricchezza metodologica intesa come adattabilità di strategie e creatività di soluzioni, ci pare utile trovare le tracce dell'interesse della nostra politica scolastica per il "problema metodologico". Spulciando nelle indicazioni programmatiche delle riforme, a partire dagli anni '70, (della scuola media di I grado e della scuola elementare, in quanto quella della scuola secondaria superiore di fatto non è mai avvenuta) si possono capire meglio le odierne indicazioni sulla questione del metodo contenute nello Schema di Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e come procedere per la costruzione dei POF.

Una prima scelta di metodo di grande portata, che salta agli occhi, è la ricerca del miglioramento della qualità della motivazione alla frequenza della scuola, che sta alla base della riforma del 1962, che ha introdotto la nuova scuola media, ove la frequenza scolastica non è più concepita come un diritto di casta o alla sopravvivenza, ma diritto costituzionale alla maturazione e formazione della personalità. È poi

nell'organizzazione dei doposcuola della scuola media, istituiti per sostenere la scolarità di massa, che si introduce la questione del metodo dal punto di vista del curricolo e del modo di insegnare: si incomincia a parlare di ricerche individuali e di gruppo, di operatività e di superamento dei limiti della lezione vera e propria. L'allievo non è solo un vaso vuoto da riempire, ma può e deve elaborare le informazioni, essere critico, partecipare, formarsi un metodo di pensiero.

Accanto allo studio guidato nei doposcuola c'erano le libere attività complementari, "libere in quanto sganciate da ogni prefigurazione e determinazione programmatica e complementari in quanto intese ... a completare sulla base di scelte libere e spontanee l'azione educativa della scuola su piani diversi da quello dello studio in senso stretto ... tali attività, per la loro stessa natura, bene si prestano a realizzare una collaborazione anche tra gruppi di alunni appartenenti a più classi ... possono assumere forme diverse: ... conversazioni, dibattiti ... giochi ... rappre-

sentazioni teatrali, visite a musei, a gallerie, a monumenti ...". Pochi forse sanno o ricordano che, coerentemente con tale libertà curricolare, gli insegnanti di I.a.c. erano assunti dai presidi al di fuori delle graduatorie relative alle classi di concorso e, quindi, alle discipline tradizionali. Gli animatori di libere attività portavano nella scuola opzioni metodologiche extrascolastiche: il fotografo, l'attore, il falegname, il musicista, l'atleta ecc.

Dal punto di vista del curricolo e dell'allievo si afferma indirettamente il principio che nella formazione è importante la ricerca libera, anche extracurricolare, dal punto di vista dell'apparato si fa posto ad altri saperi, ad altre discipline, si afferma implicitamente che il curricolare non è sufficiente. Nella tabella seguente sono state rilevati gli aspetti salienti della Circolare relativa all'O.M istituitiva dei doposcuola di scuola media degli anni '60 - '70

L'esigenza di differenziarsi da una scuola fortemente arroccata su manierismi contenutistici e metodi rigidamente trasmissivi porta, verso

<p>Circolare 283 del 1963 - Istituzione e funzionamento del doposcuola nella scuola media statale</p>	<p>studio sussidiario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitare, con forme di lavoro guidato, l'apprendimento • Lavoro guidato come <i>ricerche individuali e di gruppo</i> • Lavoro guidato come riduzione o eliminazione dell'impegno di lezioni o di compiti da svolgere fuori della scuola • Lavoro guidato come <i>superamento della lezione vera e propria</i> • Lavoro guidato <i>come occasione di rivelazione di tendenze e attitudini</i> • Lavoro guidato anche <i>come attività operative</i> specie nei settori dell'educazione artistica, musica, applicazione tecnica <p>libere attività complementari</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attività sganciate da determinazione programmatica • su libera scelta e spontanea • <i>forme diverse</i>: conversazioni, dibattiti, giochi, teatro ...
<p>nodi di peculiarità</p>	<ul style="list-style-type: none"> • doposcuola come strumento idoneo per <i>potenziare le possibilità di personalizzazione dell'insegnamento</i> • doposcuola come opportunità offerta ai docenti di <i>adeguare la propria azione educativa alle capacità apprenditive dei singoli discenti</i> • doposcuola come strumento di conoscenza di potenzialità e limiti degli alunni • doposcuola come accentuazione della coesione strutturale e relazionale • mai come noiosa, meccanica ripetizione delle ore di scuola né come oziosa disposizione di tempo

Autonomia scolastica e P.O.F.

la fine degli anni '70, un gruppo di 144 scuole, sempre nell'ambito degli obiettivi formativi della nuova scuola media, a sperimentare tempi- scuola e metodologie didattiche diverse; anche nel palazzo si comincia a comprendere l'importanza di innovare il discorso metodologico e che c'è una relazione fra metodi e contenuti, ma soprattutto, che i metodi possono essere contenuti e che qualsiasi contenuto implica delle metodologie.

Circolare n. 114, 1977 - Attività di integrazione scolastica nella scuola media (scuole medie integrate a pieno tempo)	<ul style="list-style-type: none"> le scuole integrate a tempo pieno rappresentano un modello di attuazione diverso da quello normale, la cui caratteristica è disporre di un monte ore insegnanti superiore circa del 20% al monte ore alunni, che permette di realizzare la compresenza, la contemporaneità, i laboratori un modello di integrazione della scuola con l'ambiente un modello di centralità dell'allievo nel processo educativo interventi individualizzanti sia attraverso le discipline curriculari sia attraverso le compresenze e le libere attività complementari si rifiuta la frattura tra insegnamento normale ed attività extra-curricolari, fra scuola del mattino e del pomeriggio
nodi di peculiarità	ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico e didattico

La lettura delle circolari applicative di leggi innovative quali la L. 517/77 ci aiuta ad intuire come l'importanza di approfondimento sul tema metodologico stia emergendo. Nella circolare n.178 di cui sotto si riportano i tratti più interessanti, si sottolinea il fatto che nella programmazione educativa vadano riportati i "metodi". L'uso del plurale ci fa capire che nella scuola attiva si stavano facendo esperienze metodologiche varie e diverse dalla lezione frontale; da notare che si prescrive che la verifica finale debba essere fatta non solo sui risultati ma anche sulle metodologie utilizzate, segno che si attribuisce un'importanza crescente a come il percorso didattico viene proposto agli alunni.

Circolare n. 178, 1978 - Applicazione delle disposizioni di cui all'art.7 L. 517 1977	<ul style="list-style-type: none"> il programma di iniziative di integrazione e di sostegno è parte integrante della generale programmazione educativa con individuazione di: <ol style="list-style-type: none"> situazioni di partenza definizione obiettivi e organizzazione contenuti metodologie procedimento valutativo verifiche periodiche sulle metodologie e i risultati conseguiti
nodi di peculiarità	<ul style="list-style-type: none"> le iniziative di sostegno si caratterizzano per l'adozione di particolari accorgimenti le attività integrative hanno il compito di ampliare il campo delle attività formative degli interessi culturali ed espressivi degli alunni il progetto delle 160 h. è momento di particolare impegno nella complessiva programmazione di istituto

L'importanza strategica dell'opzione metodologica appare nei Programmi del '79, che hanno riformato la Scuola Media. Si parla di "individualizzazione dell'insegnamento" come di esigenza fondamentale della scuola e si associano i metodi all'insorgenza di una valida motivazione dell'alunno. In particolare l'alunno deve apprendere il metodo scientifico e i metodi della ricerca e, fra le righe e non solo, c'è un costante invito a far agire la dimensione disciplinare in modo operativo e interdisciplinare.

D. M. Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale, 1979	<ul style="list-style-type: none"> richiesta agli insegnanti una approfondita preparazione non solo sul piano culturale specifico, ma anche su quello didattico individualizzazione degli interventi diventa esigenza imprescindibile i rapporti interpersonali fondamentali nell'interazione educativa
nodi di peculiarità	<ul style="list-style-type: none"> prevista anche l'organizzazione flessibile delle attività didattiche si parla di "individuazione di metodi" nelle fasi della programmazione si parla di peculiarità dei procedimenti per suscitare motivazione valida si parla di educazione al metodo scientifico; di metodo induttivo e deduttivo per ogni disciplina vengono proposte "indicazioni metodologiche o suggerimenti metodologici" per la storia si suggerisce di far fare agli alunni coerenti esperienze dei metodi della ricerca

Con i Nuovi Programmi della scuola elementare, il legislatore compie un passo ulteriore verso l'aperta professione di fiducia nei confronti del rapporto fra qualità della scuola e importanza delle scelte metodologiche. Si parla di "appropriatezza metodologica" e si prescrive che la scelta del metodo vada fatta in base ad una scelta consapevole e non semplicemente intuitiva o superficiale.

DPR n. 104, Programmi didattici della scuola primaria, 1985	<ul style="list-style-type: none"> • si parla di <i>appropriate metodologie</i> • gli insegnanti attraverso l'attività di programmazione e di verifica devono valutare l'approfondimento della loro preparazione psicologica, culturale e didattica • si parla di <i>opportuni interventi</i>
nodi di peculiarità	<ul style="list-style-type: none"> • si parla di <i>scelta consapevole di metodi</i> per l'apprendimento iniziale della lingua scritta • si parla di "indicazioni didattiche" con riferimenti ai <i>metodi di problem solving, di discussione e di insegnante come animatore</i> • si riconoscono, nelle attività di educazione scientifica, spazi di libertà operativa

La via dell'opzione metodologica pare così a partire dagli anni '70 contrassegnata da diverse stazioni e da un progressivo affollarsi: un modo diverso di lavorare degli allievi e degli insegnanti con strumenti diversi, una valenza del metodo più che filosofica funzionale e di congruità con l'obiettivo, un diritto di libertà professionale unito ad un dovere di competenza, un collegamento fra "opzione metodologica" e organizzazione del tempo scuola.

Oggi: i metodi in primo piano

Oggi la riflessione sui metodi acquista, dunque, un nuovo spazio; la dignità formativa si lega ai contenuti ma anche al modo con cui i contenuti vengono proposti e la riflessione sui metodi porta a ripensare anche il ruolo dell'insegnante, non più solista ma *tutor e partner*, che cerca e aiuta a cercare, organizza e sa "gestire" il sapere, anche in situazioni di apprendimento di tipo cooperativo, favorisce il pensare assieme e l'operati-

vità delle conoscenze e, al dunque, prepara la sua entrata in scena non da solo, ma con altri.

Nei recenti documenti ci sono indicazioni dirette o indirette alla questione del metodo, che riguardano gli innumerevoli aspetti del processo di insegnamento-apprendimento. Nel seguente prospetto sono raccolti gli elementi che abbiamo riscontrato nello Schema di Regolamento, già citato in apertura della presente riflessione.

Luoghi del DPR Schema di Regolamento	Citazioni	Carattere indiretto o diretto del riferimento al "problema metodologico"
Art.1 Comma 2	<ul style="list-style-type: none"> • L'autonomia si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di <i>educazione, formazione e istruzione...al fine di garantire il successo formativo... migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento</i> 	<i>Indiretto</i> , implicito nel concetto "formazione" e di "successo formativo"
Art. 3 Comma 2	<ul style="list-style-type: none"> • Il P.O.F... comprende e riconosce le <i>diverse opzioni metodologiche</i>, anche di gruppi minoritari, e valorizza le <i>corrispondenti professionalità</i> 	<i>Diretto</i> : alle opzioni metodologiche possono corrispondere diverse professionalità
Art.4 Comma 2	<ul style="list-style-type: none"> • ...l'attivazione di <i>percorsi didattici individualizzati...</i> 	<i>Indiretto</i> : i percorsi didattici individualizzati richiamano metodologie didattiche differenziate
Art. 4 Comma 5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici</i>, ivi compresi i libri di testo, sono coerenti con il Piano dell'offerta formativa 	<i>Diretto</i> : si richiama alla coerenza fra scelta di metodologie e strumenti e POF
Art. 5 Comma 4	<ul style="list-style-type: none"> • In ciascuna istituzione scolastica le <i>modalità di impiego dei docenti</i> possono essere <i>diversificate</i> nelle varie classi e sezioni <i>in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative adottate nel P.O.F</i> 	<i>Diretto</i> : oltre a riconoscere valore positivo alle differenti impostazioni, si suggerisce di utilizzarle come un risorsa per aumentare l'offerta
Art. 6 Comma 1	<ul style="list-style-type: none"> • Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, curando tra l'altro: c. ...<i>l'innovazione metodologica e disciplinare</i> 	<i>Diretto</i> : l'innovazione metodologica è vista come un'attività ordinaria istituzionale dell'istituto

Autonomia scolastica e P.O.F.

<p>Art.7 Comma 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> Nell'ambito delle reti di scuola possono essere istituiti laboratori finalizzati tra l'altro a: <ol style="list-style-type: none"> La ricerca didattica e la sperimentazione La documentazione ... La formazione in servizio del personale scolastico 	<p><i>Indiretto:</i> ricerca, documentazione e formazione richiamano l'opzione metodologica in senso funzionale, finalizzata alla realizzazione degli obiettivi del POF</p>
<p>Art. 7 Comma 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> Quando sono istituite reti di scuole, gli <i>organici funzionali di istituto possono essere definiti in modo da consentire a personale dotato di specifiche esperienze e competenze</i> di compiti organizzativi e di raccordo interistituzionale e di gestione dei laboratori di cui al comma 6. 	<p><i>Indiretto:</i> si tratta in sostanza di "figure di sistema" distaccate su laboratori di ricerca e sperimentazione</p>
<p>art. 13 Titolo dell'articolo e comma 1</p>	<p><i>(Ricerca metodologica)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Fino alla definizione dei curricula di cui all'articolo 8 si applicano gli attuali ordinamenti degli studi e relative sperimentazioni, nel cui ambito le istituzioni scolastiche possono contribuire a definire gli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'articolo 8 <i>riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze.</i> 	<p><i>Diretto:</i> definire obiettivi specifici di apprendimento e riorganizzare i percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze significa compiere ricerca metodologica</p>

Nel DPR Schema di Regolamento si parla dunque, in modo aperto, di *opzioni* e di *scelte metodologiche*, di *metodologie*, di *innovazione metodologica* e si spiega che la *ricerca metodologica* ha come oggetto gli obiettivi specifici di apprendimento, i percorsi didattici, gli obiettivi formativi e le competenze. Il quadro si completa poi con riferimenti indiretti, soluzioni e applicazioni di impostazioni metodologiche: il successo formativo, i percorsi individualizzanti, gli insegnanti specialisti di laboratori di ricerca e di sperimentazione. Se nei documenti e nella storia dell'opzione metodologica precedente la categoria metodi poteva essere applicata ad un modo di imparare o a un modo di insegnare o di organizzare il tempo o la professionalità, possiamo constatare che oggi, nella prospettiva dell'autonomia, la metodologia diviene una scienza e una tecnica con la funzione di implementare e far funzionare il sistema. La scuola, trascinata sul piano dei progetti e delle verifiche pratiche di fronte all'utenza, trova nel sistema metodo una risorsa che la può valorizzare e sostenere. Da un atteggiamento di paura e di timore di non sapere di fronte alla parola "metodo" la scuola e i suoi operatori, attraverso la mediazione delle pratiche e delle procedure, possono

passare a gestire sul piano pratico le proprie risorse. Occorre però mettere l'utente, l'allievo, al centro del processo utilizzando i quattro saperi indicati nel rapporto Delors-Unesco, soprari chiamati, come quintessenza del metodo e orientamento delle azioni e delle risorse. Il riferimento alle mete educative dell'Unesco fa superare alcune sterili opposizioni come quella fra istruzione ed educazione o quella fra emozioni e cognizioni o metacognizioni e, d'altra parte, rinforza i fattori relazionali del clima di apprendimento, quali le relazioni fra docenti e docenti, fra allievi e docenti. La questione del metodo pare essere uscita dalle diatribe e dalle false opposizioni e rivelarsi nella sua complessa semplicità: la scienza del saper cosa e come fare, del decidere e del trovare i saperi necessari, del capire i bisogni formativi, lo zoccolo duro di qualsiasi curriculum.

Ma i riferimenti all'importanza del sapere metodologico (saper come fare = sapere + saper fare) sia come risorsa dell'istituzione e dei suoi operatori, sia come obiettivi curriculari da perseguire e possedere per gli studenti cittadini sono ampiamente presenti anche negli altri due documenti recenti: i materiali della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione di indivi-

duare "le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni" e il Documento di lavoro del minigruppo di saggi, di cui diamo brevemente conto.

Fra i materiali della Commissione riportiamo alcune citazioni. Maragliano così affronta la riflessione sulla didattica (pag. 76-78):

"... la scuola ... ha potuto essere scuola di verbalità e di saperi post-verbali. Ma ormai le condizioni sono cambiate. La scuola della verbalità e dei saperi post-verbali gira a vuoto se non recupera le previe dimensioni della manualità dell'operatività, dai livelli elementari del gioco e della quotidianità su su fino ai livelli più impegnativi dello sviluppo di capacità di controllo e comprensione di tecniche e tecnologie, anche come risorsa per educare a un costume di collaborazione, recuperare l'etica del lavoro e della produzione, preparare ai necessari rapporti col mondo complesso dell'organizzazione sociale e produttiva ... Le tecnologie possono essere viste come veicoli. Oppure come ambienti di formazione dell'esperienza e della conoscenza ... nel secondo caso il ruolo che svolgeranno tenderà ad essere ben più impegnativo, anche e soprattutto sul piano epistemologico...

Compito prioritario della nuova scuola è la creazione di ambienti idonei all'apprendimento che abbandonino la sequenza tradizionale lezione-studio individuale-interrogazione per dar vita ad una comunità di discenti e docenti

impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi.

Queste comunità dovranno essere caratterizzate dal ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento."

Enrica Rosanna si spinge più oltre (pag. 109):

"Per de-academizzare l'insegnamento è necessario puntare sulle metodologie cooperative che valorizzano mezzi nuovi (ad esempio scrittura collettiva, il teatro dell'oppresso...)"

Così Pontecorvo sintetizza la centralità della competenza metodologica (pag. 132):

"...se da un lato il curriculum è un insieme coerente di obiettivi, metodi, contenuti e verifiche e se i contenuti offrono i materiali dell'imparare, sono tuttavia le metodologie che garantiscono un qualche tipo di apprendimento; da qui la centralità del metodo didattico che dovrebbe essere strettamente legato all'epistemologia propria di ciascun campo del sapere".

Tagliagambe illustra in proposito il punto di vista dell'informatica (pag. 195):

"... l'ingresso di un semplice computer nelle scuole, se correttamente inteso e usato come ambiente di lavoro cognitivo, costringe a portare dentro le aule nuovi modi di interpretare il tempo, lo spazio, le categorie tradizionali ed esige, di conseguenza, un ripensamento e una ristrutturazione degli spazi temporali oltre che concettuali dell'insegnamento."

Nel Documento dei sei saggi sono presenti proposte riguardanti il metodo inteso come modo di insegnare quando si sostiene l'abbandono della sequenza tradizionale lezione-studio individuale-interrogazione e la sua sostituzione con una comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente. Altri principali riferimenti, riguardanti per lo più in modo concreto didattica e curriculum, sono i seguenti: metodologia adeguata agli stadi di età degli alunni, metodi idonei per

la scrittura e la lettura, pratica laboratoriale reale e virtuale, capacità di sviluppare i propri punti di vista, di produzione personale oltre che di conoscenza e fruizione, metodi attivi, qualità dell'esperienza e condizioni in cui essa può risultare veramente efficace, coerenza dei percorsi, organizzazione delle sequenze di apprendimento.

Seconda riflessione: alcuni spunti per la costruzione del POF

È possibile utilizzare le conoscenze metodologiche, in parte illustrate nella precedente carrellata, per arrivare a stringere sul "compito" in questione. Pare infatti di qualche utilità partire in avanscoperta per un piccolo viaggio esplorativo sul POF. Il suo scopo sarebbe mettere a fuoco elementi per una "competenza di pianificazione" che sia concreta, positiva e verificabile, secondo l'idea di una pianificazione "fisiologica e naturale", in cui nel pensare cosa fare, il "cosa fare" sia descrivibile e accertabile; una "pianificazione" intesa quindi come parte di un processo generale che comporti verifiche di congruenze fra progetto, processo e prodotto, secondo i parametri della qualità.

Il viaggio esplorativo potrebbe prevedere sette tappe con alcune raccomandazioni generali: che cos'è il POF, da quale cultura proviene, di che cosa c'è bisogno per costruirlo, come si procurano le informazioni necessarie, come si utilizzano le informazioni, quale posto al curriculum, quale utilizzo delle risorse professionali (docenti, amministrativi, ata, dirigenti, esterni).

Per ogni tappa o punto di riflessione si propongono "spunti metodologici" intesi come "fare" e "non fare" e, in corpo ridotto e rientrato, "competenze, procedure e strumenti", intesi come "saperi" e "saper fare", necessari per operare.

1. Che cos'è il POF?

- Una o più risposte a delle

domande.

- Le ipotesi di soluzione di uno o più problemi.
- La pianificazione dell'uso integrato di tutte le risorse disponibili nel territorio.
- Un contratto con l'utenza.
- Un documento ufficiale che ha valore legale.
- Un piano che prevede azioni a tempi lunghi, medi e corti.

2. Da quale cultura proviene?

Politica, urbanistica, economica, aziendale, scolastica, burocratica con adozione di un'ottica pluriennale.

Competenze di pianificazione conoscenza del linguaggio e dei concetti della pianificazione; capacità previsionali e di quantificazione temporale dei processi; messa a punto degli itinerari della progettazione (tempi, informazioni necessarie, responsabilità).

3. Di cosa c'è bisogno per costruire il POF?

3.1. di una mentalità di ricerca (ricerca-azione)

Costruire e verificare ipotesi; non perdere il senso della direzione; mantenere omogeneo il metodo dell'assunzione delle decisioni (se il dirigente decide con il GPA, decide sempre col GPA, salvo motivazioni).

Competenze metodologiche: avere esperienza di ricerca e di ricerca-azione; *competenze comunicative:* saper consultare e ascoltare; saper condurre gruppi rispettando l'opinione di tutti.

3.2. della conoscenza condivisa e dettagliata della storia della scuola (non possono esistere due POF uguali)

Condividere l'analisi all'interno e all'esterno dell'istituto; in caso di valutazioni e/o ricostruzioni diverse cercare indicatori e misure oggettive (tentativo di costruire una storia della scuola come sape-

re comune e diffuso).

Confronto con tutti i protagonisti interni e le istituzioni del territorio (colloqui, tavole rotonde, questionari, amico critico).

3.3. della conoscenza condivisa della situazione attuale dell'istituto: spazi, persone (competenze professionali, preferenze), strumenti e dotazioni, risorse finanziarie

Non fermarsi alla superficie e cercare di approfondire; acquisire diversi punti di vista; utilizzare la triangolazione.

Questionari; misure precise dell'esistente (es. n. di ore investite in: Collegi, commissioni, riunioni monodisciplinari, ecc.); mappatura precisa dell'esistente pedagogico-didattico (n. di ore in partnernariato, attività integrative, extracurricolari, ecc.); distribuzione nell'anno delle attività.

3.4. della conoscenza condivisa dell'ambiente, del territorio, della mentalità e delle abitudini dell'utenza

Non fermarsi alla superficie e cercare di approfondire; acquisire diversi punti di vista; utilizzare la triangolazione.

Questionari per rilevare bisogni, apprezzamenti e proposte.

3.5. di un sistema di valutazione e monitoraggio che sia in grado di fornire informazioni costanti sull'attuazione del progetto in itinere e nei tempi stabiliti

Autovalutazione rigorosa e di dettaglio organizzata in un sistema; riflessione su quanto nelle valutazioni possono pesare suggestioni, pregiudizi, effetti alone.

Gruppo ristretto; utilizzo di strumenti di misurazione empirici costruiti ad hoc; eventuale avvio all'autocertificazione e al libro delle procedure; formazione sull'autovalutazione per il gruppo ristretto.

3.6. di uno o più responsabili della costruzione della proposta di POF

Consultazione e coinvolgimento; ideologia del miglioramento costante.

Il capo di istituto col suo staff o col GPA come "struttura di servizio".

3.7. della disponibilità a variare spesso l'orario

Una struttura organizzativa flessibile, che consenta moduli e differenziazione, compensazioni, periodi intensivi e recuperi, non può avere un orario rigido uguale tutto l'anno.

Ufficio orario; software apposito; specialista.

4. Come si procurano le informazioni necessarie

Fra informazioni cercate e problemi occorre una costante circolarità: prima consultazione → individuazione del "bisogno" → osservazione e documentazione sul nuovo "bisogno". Esempio: se da un sondaggio si richiede un ampliamento dell'offerta formativa verso il teatro o la musica, occorrerà indagare sia eventuali esperienze pregresse degli allievi sia le risorse professionali interne ed esterne e il fabbisogno economico, di spazi e materiali. Distinguere diversi livelli di informazione: ad es. conoscere sia il "bisogno" (settimana corta), sia il motivo (week-end, riposo e recupero sonno, bisogno di coltivare hobby, ecc.) può far progettare attività opzionali il sabato mattina e non la chiusura della scuola.

Con questionari, ma non solo; unire ai questionari: approfondimenti (pianificati, ma anche occasionali) ottenuti con colloqui (più o meno formali) con osservatori interni ed esterni all'istituto, riconosciuti come osservatori obiettivi o anche semplici utenti e prota-

gonisti; indicatori e misurazioni empiriche elaborate.

Il gruppo di valutazione-autovalutazione può assumere la responsabilità dell'organizzazione di un osservatorio. L'osservatorio potrebbe costituirsi in rete anche nel microcosmo sociale con eventuali altri istituti scolastici, con l'ente locale o la circoscrizione e la parrocchia o altri circoli e associazioni.

5. Come si utilizzano le informazioni?

A seconda del livello del processo in cui si situano e del motivo della loro ricerca. In genere le informazioni di base si usano per capire il tipo di scuola che serve all'utenza specifica, sia per capire come sviluppare il curriculum nazionale, sia per costruire il curriculum locale (occorre congruenza fra analisi del territorio, dell'ambiente e dell'utenza e metodologie didattiche utilizzate) (identità o *mission* della scuola). Le informazioni servono per realizzare una didattica congruente nei suoi due significati: didattica come organizzazione del curriculum (modulare) e didattica come metodologia di animazione del processo di insegnamento-apprendimento.

Un metodo per trattare le informazioni di base è anche quello della decantazione dei problemi, per far emergere le priorità e i punti strategici, per capire dove è più opportuno investire.

Alle informazioni occorre fornire un senso. Il senso alle informazioni viene fornito isolando i dati di fatto riconosciuti e collegandoli fra loro. Un esempio molto semplice di senso attribuito alle informazioni può essere questo. Dall'analisi della situazione si hanno queste informazioni isolate: siamo in un paese di montagna e gli allievi, che vivono anche sparsi nelle frazioni, hanno poche occasioni di incontrarsi e sono un po' chiusi; fra l'utenza c'è amore per le tradizioni e per la cultura della castagna,

anche perché la riscoperta di questi aspetti può servire al sostegno turistico della zona, nel paese non esiste un teatro, né un gruppo teatrale; la scuola ha un ampio spazio interno poco e male utilizzato; fra gli insegnanti ci sono alcune competenze teatrali. E' possibile progettare un'attività teatrale sulla civiltà montana dei nonni e dei bisnonni. Occorrono altre informazioni e decisioni: di mattina? Di pomeriggio? Quante ore? Obbligatoria? Opzionale? In tutte le classi? Per gruppi interclasse? Verticali? Orizzontali?

6. Quale posto al curricolo nel POF?

Una proposta di lavoro potrebbe essere tradurre i documenti dei quaranta e dei sei saggi e i programmi in vigore in competenze. Prevedere per ogni competenza delle modularità di contenuto, temporali e metodologiche. Stabilire i percorsi possibili fra i moduli (obbligatori, opzionali, di recupero, di potenziamento, a credito, a debito) con mini e maxi passerelle. Occorre prevedere, a questo proposito, l'ufficio curricoli per la contabilità dei moduli fre-

quentati e monitorare la congruenza con quanto previsto dalla legge in proposito.

7. Quale utilizzo delle risorse professionali (docenti, ata, amministrativi, capi di istituto, esterni) nel POF?

Docenti: scostamento dalla classe, dal programma tradizionale e dal libro di testo; partecipazione a moduli interdisciplinari; distribuzione delle responsabilità e delle funzioni (anche di sistema); rispetto delle attitudini;

Amministrativi: partecipazione al GPA; nuovi settori (ufficio curricoli, conteggi orari delle compensazioni, ecc.)

Ata: partecipazione al GPA;

Capo di istituto: ampie relazioni, convenzioni, delega,

Esterni: specializzazioni, congruenza fra incarico ed esecuzione

Docenti: assunzione di nuove competenze: disciplinari, metodologiche, comunicative, psicopedagogiche; di sistema: progettuali, valutative; formazione in proposito;

Amministrativi: rinnovo bilanci, con sviluppi e proiezioni pluri-

nali; software per ufficio curricoli e gestione flessibile dell'orario.

Ata: custodia dei laboratori.

Esterni: competenze richieste dal contratto.

Capo di istituto: coordinamento, reperimento risorse, costruzione e diffusione immagine, monitoraggio e valutazione, coinvolgimento, clima di collaborazione.

n. b.

- per GPA si intende il Gruppo di Progettazione dell'Autonomia di istituto.

Le raccomandazioni generali che potrebbero servire a collegare gli elementi del piano potrebbero essere: superare la progettazione per ambiti separati (siano discipline o attività), che si ignorano e non comunicano, tenere ben presente la ricerca e la riflessione metodologica e didattica sulle nuove tecnologie, riorganizzare la didattica in chiave modulare, perseguire la flessibilità didattica e organizzativa, tendere al sistema qualità con forme intermedie di autovalutazione e monitoraggio. ■

Continua da pagina 3 - Editoriale

sione, le discipline classiche, l'integrazione scuola-lavoro, gli indirizzi dell'ex magistrale) che esplorano terreni educativi improcrastinabili e irrinunciabili per una scuola delle pari opportunità culturali.

(5) Quinta stella: educazione permanente

Prende luce dai progetti co-gestiti dalla nostra "sezione" con l'assessorato alla formazione della Regione Emilia-Romagna. Il versante della educazione continua sarà uno dei "baricentri" della Riforma del sistema formativo del nostro Paese.

(6) Sesta stella: sperimentazione-aggiornamento

Prende luce dalla capillare

presenza dei nostri tecnici/ricercatori a sostegno della qualità formativa della scuola militante in questa stagione di sua riconversione autonomistica.

(7) Settima stella: documentazione

Prende luce dall'attivo e qualitativo lavoro condotto dal settore editoriale (un plauso alla redazione e alla direzione di *Innovazione educativa*) e dal settore multimediale e delle tecnologie informatiche (ampiamente arricchito e ammodernato).

Abbiamo speso molte righe in ringraziamenti. Li replico perché so che non intendono catturare consensi o autocelebrare l'Irrsae/ER. Per questo ringrazio una volta

ancora il Consiglio direttivo per la qualità intellettuale, per la competenza pedagogico-didattica, per l'impegno e la disponibilità profusi. Nonché per avere creato un clima, meteorologicamente stabile, di cooperazione, confronto, solidarietà istituzionale. Per questo ringrazio ancora una volta i tecnici-ricercatori per avere portato sulle spalle - con la forza delle idee e di una operatività esperta - lo zaino stracarico delle tante attività nazionali e locali di formazione-ricerca. Per questo ringrazio una volta ancora il personale amministrativo perché senza il quale la "vettura" dell'Irrsae/ER sarebbe rimasta in garage o rapidamente in panne. E ovviamente il copilota della vettura: Ruggero Toni. ■

di Franco Frabboni
Presidente
IRRSAE Emilia Romagna

Il Piano dell'Offerta Formativa *stella polare della scuola dell'autonomia*

Nella miriade di modelli interpretativi ed esecutivi del POF, adottiamo un approccio fenomenologico ed euristico che esamina gli aspetti istituzionali, organizzativi e curricolari ed evidenzia alcune delle questioni aperte.

1. Un Regolamento nel nome del Pof

Oggi si fa un gran parlare di Pof. Ovvero, del Piano dell'offerta formativa che il fresco Regolamento dell'autonomia (Dpr. 25. 2. 1999) prescrive sia progettato e condotto collegialmente da ogni istituto scolastico. Il Pof è senza ombra di dubbio l'acronimo best-seller, il più chiacchierato tra quelli che costellano la Riforma (in fieri) del nostro sistema scolastico. Dunque, è una parola che scorre e parcheggia sulla bocca di tutti: a partire, ovviamente, dalle dirigenze ministeriali e periferiche, dagli insegnanti e dalle forze sociali impegnate nel processo di democratizzazione istituzionale e di ammodernamento culturale dell'odierna scolarizzazione di massa.

Appena partorito dal Regolamento dell'autonomia, il Pof è stato illuminato (o opacizzato?) da una costellazione infinita di stelle ermeneutiche, di modelli interpretativi e assiomatici. Restiamo in metafora.

Come nella stagione dei mondiali di calcio ogni "tifoso" si veste abitualmente da commissario della Nazionale stilando i propri magnifici undici (la squadra vincente per

la coppa Rimet), parimenti in questa stagione scolastica targata *iperPof* ogni dirigente-docente sembra avere in tasca un proprio paradigma (teorico: gli studi pedagogici che lo alimentano; empirico: i modelli cognitivi e relazionali che lo qualificano) di Pof "vincente": capace di conquistare un'elevata qualità dell'istruzione e, insieme, di assicurare fortune europee al nostro sistema formativo.

Risultato: oltre un milione di Pof si stanno accatastando attorno al cantiere del Regolamento dell'autonomia. D'altro canto, la fertile immaginazione degli operatori scolastici non è il frutto soltanto della loro creatività nel modellizzare l'innovazione pedagogico-didattica, ma è anche - e soprattutto - la testimonianza dell'irriducibilità del Pof ad un monomodello brevettabile e applicabile in ogni scuola. Questo per via delle molteplici e spesso impronosticabili "variabili" che popolano la sua vita: stili cognitivi degli allievi, professionalità dei docenti, qualità e disponibilità degli spazi e delle attrezzature didattiche et al.

2. L'ossessione economicista dei nemici del Pof

Si è detto. Il Pof è una parola molto chiacchierata nel nuovo vocabolario della Riforma della scuola. Per cui non soltanto gode di una miriade di modelli interpretativi ed esecutivi, ma soffre anche di folte schiere di fautori e di detrattori, di amici e di nemici. Noi siamo schierati, senza incertezze, con i fautori-amici del Pof. Quindi, non possiamo che confutare le tesi-contro (il Pof) goffamente esposte dai suoi detrattori-nemici in alcune riviste di casa nostra. Le tesi-contro sono tre. Tutte cifrate da un'ossessione economicista. E rivolte senza alcuno sconto sia alla

parola Piano, sia alla parola Offerta, sia alla parola Formativa.

2. 1. Prima tesi-contro. Il termine *Piano* pagherebbe (secondo i detrattori-nemici del Pof) un inaccettabile prezzo alla supposta - di qui l'ossessione - conversione economicista della scuola. Questo perché Piano alluderebbe all'avvento di procedure riduzioniste e deterministe nell'accumulazione delle conoscenze: care alle politiche scolastiche confindustriali interessate più ai prodotti che ai processi dell'insegnamento-apprendimento.

Rispediamo al mittente questa prima argomentazione perché soffre di un'ermeneutica "strabica". La prima parola del Pof (Piano) - vedasi in proposito l'art. 3 del Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche - semantizza, al contrario, un itinerario pedagogico e didattico lastricato di immaginazione, fantasia e avventura. Il Piano della scuola rimanda concettualmente all'immagine di un Piano di viaggio (di volo, di crociera, in auto): dotato di gambe e di ali per esplorare mondi culturali e valoriali irrinunciabili per una scuola della Riforma.

2. 2. Seconda tesi-contro. Il termine *Offerta* pagherebbe (secondo i detrattori-nemici del Pof) un inaccettabile prezzo alla supposta - di qui l'ossessione - conversione economicista della scuola. Questo perché Offerta alluderebbe all'avvento di un "curricolo" rigidamente ancorato al binomio domanda-offerta: caro alle politiche scolastiche confindustriali, interessate alla sola domanda-bisogno indotto, alimentato e creato ad arte dall'odierna cultura di mercato, e non alla domanda-bisogno latente e implicito, nonché alla creazione di

nuove domande (quindi, a un variato e differenziato repertorio di offerte di conoscenze e di modelli di comportamento socioaffettivo).

Rispediamo al mittente questa seconda argomentazione perché soffre di un'ermeneutica "miope", incapace com'è di guardare lontano: a ciò che accade oltre le pareti della scuola.

La seconda parola del Pof (Offerta) semantizza, al contrario, un palcoscenico formativo corredato da più scenari culturali e valoriali. L'Offerta della scuola fa tutt'uno - se questa si porrà in rete con le contropartite formative del territorio- sia con il proprio sistema delle offerte didattiche interne (la classe, i laboratori, gli ateliers et al.), sia con il sistema delle opportunità culturali esterne (le aule didattiche decentate: quali, le biblioteche, le pinacoteche, le museoteche, le mediateche, i centri sportivi e culturali, i campi-gioco e le ludoteche).

2. 3. Terza tesi-contro. Il termine *Formativa* pagherebbe (secondo i detrattori-nemici del Pof) un inaccettabile prezzo alla supposta - di qui l'ossessione - conversione economicista della scuola. Questo perché *Formativa* alluderebbe all'avvento di un'ideologia produttivista nella quale l'istruzione trionferebbe sull'educazione: trionfo caro alle politiche scolastiche confindustriali, interessate alle sole conoscenze (competenze cognitive) a scapito dei valori (consapevolezze etico-esistenziali).

Rispediamo al mittente questa terza argomentazione perché soffre di un'ermeneutica "presbite", incapace com'è di guardare vicino: a ciò che accade dentro la scuola dove *Formativa* è parola che annuncia non il primato di logiche economiciste, ma piuttosto la "centralità" dell'eteroeducazione (quindi il ruolo insostituibile

dell'insegnante) nei processi di alfabetizzazione e di socializzazione propri del quotidiano scolastico.

3. Il Pof come metamodello progettuale

Voltiamo pagina. Archiviamo le tesi-contro per dare voce alle tesi-pro una scuola targata Pof quale stella polare del Piccolo carro del Regolamento dell'autonomia.

Noi siamo fautori-amici del Pof per due ordini i motivi: il primo motivo perché è il *volano* della scuola della Riforma; il secondo motivo perché è un *generatore di autonomia*, dal momento che va progettato (sul piano teorico ed empirico) a partire dalle identità - dalle "variabili"-qualitative (culture del territorio, stili cognitivi degli allievi e professionalità degli insegnanti) e quantitative (servizi trasporto, mensa, strutture edilizie e apparecchiature didattiche) che contrassegnano il singolo istituto scolastico.

Queste due motivazioni portano a concludere che di Pof si può parlare (nel senso di potere suggerire dall'esterno linee teoriche e opzioni empiriche) soltanto come *metamodelllo ermeneutico*, soltanto come metacongegno interpretativo: metodologicamente utile agli oltre diecimila plessi che popolano le contrade scolastiche del nostro Paese per potere costruire e condurre in porto il proprio veliero di nome Pof.

Tutto questo per dire che un approccio metateorico e metaempirico *rifiuta qualsivoglia fabbricazione a tavolino (in stanze accademiche) di modelli brevettati di Pof da esportare e offrire, chiavi in mano, ai singoli collegi dei docenti.*

Fuori quindi da ogni tentazione assertoria e assiomatica (di cui è prigioniero chi vuole impartire lezioni e copyright di modelli "pronto-uso"), ci sembra che un costruttivo contributo del Pedagogista debba limitarsi a for-

nire alla scuola un approccio fenomenologico (di "metodo": vale a dire, l'illustrazione delle tante facce della morfologia del Pof, del suo prisma formativo) ed euristico (di "merito": vale a dire, l'illustrazione dei nodi problematici da sciogliere, delle decisioni da prendere di fronte agli interrogativi posti dalla vita culturale ed etico-sociale della scuola).

Alziamo il sipario allora sull'invocato metacongegno ermeneutico del Pof. E più precisamente sul suo doppio dispositivo fenomenologico ed euristico.

Sul piano fenomenologico la morfologia del Pof si presenta sotto la veste di un "triangolo"; sul piano euristico ciascuna faccia del poligono si presenta disseminata di nodi problematici che chiedono al Pof di essere sciolti tramite atti decisionali collegiali.

La domanda allora che ci poniamo è un po' questa. Qual è la carta geografica del Pof (la morfologia dei suoi tre lati) e quali sono i "nodi" prioritari che è chiamato a sciogliere?

Primo lato: il modello istituzionale

Il Pof concorre ad introdurre nella scuola cifre di apertura nei confronti delle potenziali contropartite culturali e valoriali presenti nel territorio di cui è servizio educativo. Ogni istituto scolastico è chiamato, in proposito, a mettersi in rete (attivando, anche in forma consortile, raccordi interistituzionali) con altri sistemi formativi. A partire da questo postulato, come si configura la fenomenologia dei possibili raccordi interistituzionali? Ne citiamo quattro.

- a) Accordi di rete con altri istituti scolastici in forma associata.
- b) Accordi di rete con agenzie intenzionalmente formative del territorio (famiglia, enti locali, privato-sociale, mondo del lavoro).
- c) Accordi di rete, in forme con-

sortili, con università, con enti e agenzie culturali operanti nel territorio.

- d) Accordi di rete con centri-risorsa (laboratori territoriali) intesi sia come aule didattiche decentrate (per gli allievi), sia come *teachers centre* (per gli insegnanti).

A partire da questa fenomenologia del modello istituzionale, quali appaiono i "nodi" prioritari che il Pof può contribuire a sciogliere in chiave euristica: vale a dire, chiamando i docenti a discutere e a decidere tra le diverse soluzioni possibili per i singoli problemi?

Questi ci sembrano alcuni ineludibili punti di domanda

- a1) Si preferisce mettersi in rete con istituti dello stesso ciclo (continuità orizzontale) oppure con con istituti di altri cicli scolastici (continuità verticale)? Sono possibili entrambe le soluzioni progettuali?
- a2) Con quali agenzie intenzionalmente formative del territorio si preferisce mettersi in rete e perché?
- a3) Si preferisce mettersi in rete con centri-risorsa per gli allievi (aule didattiche decentrate) oppure con centri-risorsa per gli insegnanti (laboratori territoriali, *teachers centre*)? È possibile una doppia messa in rete?

Secondo lato: il modello organizzativo

Il Pof concorre ad introdurre nella scuola cifre di Efficienza, Efficacia, Equità (3 E) nella prospettiva di una sua più elevata produttività culturale e di una più diffusa democrazia sociale. In coerenza con questo postulato, come si configura la fenomenologia del suo modello organizzativo?

Ci sembrano quattro i potenziali "indicatori" organizzativi per una scuola che intenda essere 3 volte E.

a) La partecipazione-gestione sociale della scuola secondo principi di democrazia comunitaria e di managerialità imprenditoriale.

b) Il tempo-scuola.

c) L'organizzazione degli spazi disponibili nella scuola.

d) L'inserimento di alunni in situazione di handicap e l'integrazione delle multietnie culturali.

A partire da questa fenomenologia del modello organizzativo, quali appaiono i "nodi" prioritari che il Pof può contribuire a sciogliere in chiave euristica: vale a dire, chiamando i docenti a discutere e a decidere tra le diverse soluzioni possibili per i singoli problemi?

Questi ci sembrano alcuni ineludibili punti di domanda.

- a1) Si preferisce percorrere il sentiero della democrazia indiretta (per delega) oppure il sentiero della democrazia diretta (assembleare)? Sono possibili entrambe le soluzioni progettuali?
- a2) Si preferisce lasciare nelle mani del dirigente scolastico (direttore o preside) la gestione manageriale oppure costituire una giunta esecutiva?
- a3) Si preferisce percorrere il sentiero del monte-ore antimeridiano oppure quello del tempo-lungo (mattino più alcuni rientri pomeridiani)?
- a4) Si preferisce optare per la classe oppure per l'interclasse (laboratorio, atelier) quale "capitale" formativa della scuola? Sono possibili entrambe le soluzioni progettuali?
- a5) Per l'inserimento degli allievi handicappati o di altre etnie si preferisce la linea dell'équipe integrata (con l'insegnante di sostegno o di altra etnia assimilato agli altri docenti del

team di classe) oppure la linea dell'insegnante "specialista" titolare del rapporto diretto con gli allievi da inserire?

Terzo lato: il modello curricolare

Il Pof concorre ad introdurre nella scuola cifre di *flessibilità* e di *modularità curricolare*: sul versante sia della qualità dell'istruzione, sia della qualità della didattica. Dal balcone del curricolo il Pof ha il compito di rispondere tanto alle ragioni dell'"oggetto" dell'apprendimento: la cultura (tramite l'istruzione), quanto alle ragioni del "soggetto" dell'apprendimento: l'allievo (tramite la didattica).

In coerenza con questo postulato, come si configura la fenomenologia di un modello curricolare dal doppio volto: l'istruzione e la didattica?

a) Per quanto riguarda *il volto dell'istruzione* ci sembrano tre i suoi principali "indicatori" curricolari.

a1) La quota nazionale obbligatoria dell'istruzione comprensiva degli obiettivi generali e specifici dell'apprendimento, delle competenze di fine ciclo e delle relative discipline comuni.

a2) La quota locale facoltativa riservata alle istituzioni scolastiche comprensive delle discipline aggiuntive, dei raddoppi disciplinari e di competenze professionali richieste dal mercato del lavoro locale.

a3) La quota interdisciplinare svolta su progetti culturali e didattici dalle scuole tramite accordi di rete multipli con le agenzie formative del territorio illustrate nel modello istituzionale.

b) Per quanto riguarda invece *il*

volto della didattica cinque ci sembrano i suoi principali "indicatori" curriculari.

- b1) La *relazione* intesa come qualità del clima socioaffettivo della scuola.
 - b2) L'*individualizzazione* intesa come strategia di insegnamento a misura del soggetto che apprende, rispettosa del suo stile cognitivo.
 - b3) Il *credito scolastico* inteso come validazione sia delle equipollenze cognitive tra discipline diverse (credito didattico), sia delle esperienze formative - sociali, etiche, lavorative et al. - svolte fuori dalla scuola (credito formativo).
 - b4) La *ricerca* intesa quale dispositivo inquisitivo di natura interdisciplinare e trasversale determinante per potere accedere alle competenze metacognitive e fantacognitive.
 - b5) La *valutazione* intesa quale procedura sia di accertamento della qualità della scuola come sistema complesso, sia di controllo (predittivo, in itinere e finale) dei rendimenti cognitivi degli allievi.
- c) A partire da questa fenomenologia binaria (dell'istruzione e della didattica) del modello organizzativo, quali appaiono i "nodi" prioritari che il Pof può contribuire a sciogliere in chiave euristica: vale a dire, chiamando i docenti a discutere e a decidere tra le diverse soluzioni possibili per i singoli problemi? Questi ci sembrano alcuni ineludibili punti di domanda.

c1) Anzitutto, gli interrogativi relativi all'istruzione.

- La programmazione disciplinare della quota nazionale dei curricula percorre i sentieri degli obiettivi cognitivi (generalisti e specifici), delle mappe concettuali, del problem solving, o altro?
- La programmazione disciplinare della quota locale del curriculum privilegia la linea delle materie aggiuntive o dei raddoppi disciplinari? Sono possibili entrambe le soluzioni progettuali? Nello "zaino" dell'istruzione scolastica si pensa di legittimare la cultura antropologica del territorio oppure le tante culture testimoniate dagli allievi di etnie diverse? Sono possibili entrambe le soluzioni progettuali?
- I progetti culturali e didattici di natura interistituzionale (accordi di rete) sono prevalentemente di natura etico-sociale oppure ancorati ai processi di alfabetizzazione? Sono possibili forme miste?

c2) A seguire, gli interrogativi relativi alla didattica.

- Si intende curare maggiormente la relazione tra gli allievi oppure quella tra i docenti (collegialità)? Sono possibili entrambe le soluzioni relazionali?
- Si preferisce intendere l'individualizzazione come rispetto dello

stile cognitivo dell'allievo oppure come educazione su misura della sua personalità? Sono possibili forme integrate?

- Si considera prevalentemente la ricerca a scuola come strategia di approfondimento critico delle discipline del curriculum oppure come pratica di investigazione sulla realtà ambientale e sui problemi esistenziali degli allievi? Sono possibili entrambe le procedure, tenuto conto dei tempi della scuola?
- Si preferisce il sentiero curricolare del credito didattico oppure quello del credito formativo? Possono coesistere entrambe le procedure all'interno della programmazione scolastica?
- Si pensa di praticare le tre fasi della valutazione: predittiva, formativa e sommativa? Se si dovesse rinunciare a una o più di queste forme docimologiche quali sarebbero sacrificate?

Il D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275 - Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 - è stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale SO 152/L del 10 agosto 1999 n. 186.

di Armando Luisi
IRRSAE Emilia Romagna

Piano dell'Offerta Formativa *lavorare sui comportamenti e sul senso*

Nel condividere la definizione legislativa di P.O.F. come documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e professionale delle istituzioni scolastiche autonome, riconosciamo i fondamenti di questa identità, personale e collettiva, attraverso la presa d'atto e la valorizzazione della nostra storia, del nostro progetto di vita, dei nostri desideri.

Dalle scuole proviene frequente la richiesta di indicazioni sul Piano dell'Offerta Formativa a testimonianza di una diffusa esigenza di sapere che cosa sia questo nuovo oggetto, come vada costruito, entro quale tempo e come debba essere utilizzato.

La richiesta di interpretazione autentica trova le sue radici nei nominalismi del linguaggio pedagogico e, soprattutto, di quella pedagogia burocratica dei sistemi centralistici che, in preda ai pruriti per le novità, introduce a ripetizione parole nuove, incurante del senso che queste evocano nei singoli operatori.

Ci si chiede, quindi, quale differenza vi sia fra P.E.I. e P.O.F., se il P.O.F. debba essere redatto subito o entro la fine dell'anno o entro la data d'avvio della riforma (autonomia scolastica), se debba essere uno strumento rigido o flessibile ecc.

Alcune delle questioni vengono affrontate nel presente numero di Innovazione Educativa con rigore e competenza (Frabboni, Senni - Bonora, Summa), altre restano aperte e lo saranno probabilmente

per lungo tempo, almeno fino a quando non verrà manifestata una diffusa volontà di confrontarsi e non si adotteranno comportamenti con essa congruenti.

Fra queste, a parere di chi scrive, occupa un posto di rilievo il rapporto fra P.O.F. e identità.

L'articolo 3 dello Schema di regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche definisce il P.O.F. come "il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ...".

Viene dunque evidenziato uno stretto rapporto fra P.O.F. e identità che andrebbe esaminato non solo interrogandosi sul concetto di P.O.F., ma anche (e soprattutto, a parere dello scrivente) su quello di identità.

L'identità è un "fenomeno" complesso che:

- raccoglie ciò che è stato (la storia individuale, se trattasi dell'identità personale, o collettiva, come nel caso della scuola autonoma);
- ingloba il proprio progetto di vita (la propria visione della vita, l'ideale formativo);
- è in contatto con i propri desideri e le proprie intenzioni (considera e riconosce il valore del *desiderare* prima e piuttosto che del *dovere*).

La storia, il progetto e i desideri pongono in primo piano il problema degli obiettivi e del senso che ad essi vengono attribuiti.

In presenza di un'operazione di superficie (P.O.F. considerato come strumento burocratico che si deve a ogni costo elaborare) le definizioni lasciano aperti molti spazi interpretativi individuali, fino a rendere possibile l'assegnazione di sensi plurimi e differenti ai diversi obiettivi, determinando una formale convergenza

nell'obiettivo scritto e una sostanziale divergenza sul piano pratico.

La definizione di obiettivi, di programmazioni e di piani di per sé non garantisce dalla diversificazione di senso e dalla conseguente perdita di unitarietà dell'intervento. L'identità va innanzitutto cercata nel senso che ciascuno attribuisce a uno specifico obiettivo perché il suo esito (la sua definizione negoziata) vincola a un'interpretazione, riducendo le diversificazioni.

Con ciò non si vuole intendere che la costruzione dell'identità equivalga all'omologazione di una visione della vita e che debbano essere mortificate le differenze. Tutt'altro. Si è per un processo di lavoro inteso come confronto e scambio comunicativo sul senso attribuito alle parole; esso tiene conto del ruolo che le persone svolgono ma, al tempo stesso, lo oltrepassa perché non può prescindere da ciò che le persone sono in quanto tali.

Si è per un processo che non si limiti a lavorare sui comportamenti (a definire piani d'azione), anche se ciò può consentire un facile riconoscimento e risultare immediatamente gratificante.

Un'identità basata sui comportamenti può essere facilmente data (o costruita) ma ha bisogno di molte regole per funzionare, necessita di istruzioni continue, di richiami, di ridefinizioni, di una forte azione di coordinamento esterno (del capo d'istituto o di insegnanti a ciò delegati). Ha bisogno, cioè, di un collante che tenga insieme le prestazioni dei singoli operatori, per garantire l'unità dell'azione e il mantenimento della direzione.

Il risultato è che, in mancanza di un forte senso condiviso (un forte

perché), si possono ingessare i comportamenti (fino a tendere alla loro standardizzazione attraverso il parossistico ricorso alla norma).

L'identità ricercata solo sul piano del fare può comprimere l'autonomia e la creatività degli individui i quali, piano piano, sentendosi eterodiretti, possono elaborare sentimenti di rifiuto, di opposizione, di resistenza, di estraneità. Questi, a loro volta, renderebbero urgenti interventi (disposizioni interne, richiami, ricorso alle sanzioni disciplinari ecc.) per la tutela dell'unità del servizio, dando vita a un pericoloso circolo vizioso basato su un processo di controllo certamente più oneroso (sul piano dei costi umani e materiali) di ciò che deve essere controllato.

Lavorare solo sui comportamenti, dicevamo, è relativamente semplice e formalmente appagante: lo testimoniano le delibere ineccepibili sul piano della legittimità, il rispetto delle procedure, le operazioni di controllo volte a censurare le difformità rispetto alle regole e alle attese.

In questa prospettiva, possiamo ritenere presidiato e soddisfatto il piano dell'efficienza, non certamente quello dell'efficacia.

Perché si pervenga a un'identità che ha poco bisogno di regole, occorre potersi confrontare sui propri progetti di vita (sulle percezioni di ruolo, sugli ideali formativi, sulla scuola desiderata, sulle intenzioni professionali), con l'obiettivo e la volontà dichiarata di pervenire a un senso negoziato che permetta di ridurre il tasso di ambiguità dei termini e di limitare le interpretazioni degli obiettivi.

Ciò permetterebbe di perseguire scopi immediatamente riconoscibili da tutti gli attori e dagli utenti senza dover ricorrere a rigide regole comportamentali per la recita delle singole parti. Sul piano comportamentale, anzi, la creatività, l'estro, la fantasia, la capacità di

rischio individuali non possono che giovare all'azione complessiva.

Il controllo si sposterebbe, in questo caso, dalle procedure ai risultati (ponendo al centro il perseguimento dello scopo e promuovendo miglioramento e qualità).

C'è, poi, il problema della percezione degli utenti: l'identità è quella che gli altri mi danno o è costruita da me? Il punto di vista esposto assegna la titolarità al soggetto (individuale o collettivo) nella costruzione della sua identità. Certamente tale processo è anche influenzato dalla percezione degli altri. Mi posso rivedere nello sguardo degli altri e confrontarmi con esso, ma non fino al punto che tale sguardo mi spogli della mia storia, del mio progetto e dei miei desideri.

Del resto, quanto più vi sarà congruenza fra il mio progetto e la mia azione, tanto più vi sarà vicinanza fra le intenzioni formative (qualità progettata) e le percezioni degli utenti (qualità percepita).

Che cosa fare, sul piano concreto?

Se le tesi fin qui sostenute hanno un fondamento (e chi scrive ritiene che lo abbiano), sul piano dell'azione possono derivarne le seguenti conseguenze:

- a) l'elaborazione del P.O.F. può essere l'occasione per **imparare a negoziare** significati, prima che comportamenti;
- b) la ricerca di senso è basata sulla **volontà di confrontarsi**, sulla rinuncia all'idea secondo la quale se io ho ragione tu hai torto e sull'accettazione di una nuova prospettiva: io ho ragione, anche tu hai ragione. La ragione di ognuno di noi (la nostra mappa) è una visione parziale del mondo (del territorio);
- c) il riconoscimento del **valore della persona** rispetto alla norma e rispetto ai risultati della

negoiazione (ricerca di soluzioni vantaggiose per tutti);

- d) l'adozione di procedure di **controllo/monitoraggio** che promuovano l'autonomia e la responsabilità delle singole persone (nel quadro degli scopi condivisi);
- e) l'elaborazione di **sentimenti di appartenenza** all'unità scolastica, di lealtà e franchezza nei confronti delle sue persone e delle sue regole;
- f) la **lentezza**, ovvero l'arte del saper perdere bene il tempo (secondo il principio rousseauiano) per unire, per far crescere "la noità" (l'identità collettiva) che conferirà senso al nostro stare insieme agli altri con la nostra originale capacità e il nostro originale modo di essere;
- g) la **morbidezza**, ovvero l'attenzione a ciò che le persone sono e fanno volentieri, per valorizzare le differenze e dare a tutti occasioni per sentirsi protagonisti;
- h) la **durezza**, ovvero la capacità di perseguire lo scopo con determinazione, sia per garantire agli utenti ciò che abbiamo promesso loro di dare (rispetto del contratto), sia per perseguire un impegno eticamente fondato che non si arrende di fronte al primo ostacolo;
- i) la **competenza metodologico-didattica e disciplinare**, per garantire l'equivalenza dei risultati indipendentemente dalla soluzioni didattiche adottate, per ridurre o eliminare lo scarto scolastico e per garantire un apprendimento di successo a tutti gli alunni;
- l) la **disponibilità a formarsi** (a leggere, studiare, confrontarsi) per migliorare le condizioni e gli esiti del proprio lavoro e di quello degli altri.

di Mauro Cervellati
IRRSAE Emilia Romagna

Autonomia e scuola dell'infanzia Ma i bambini e le bambine che cosa ci guadagnano?

Tra le possibili accezioni di autonomia, auspichiamo quella di una libertà organizzativa e progettuale volta a governare la complessità, a concertare, cioè, in armonia, ma anche con coraggio, un progetto formativo comune.

Alcune parole-chiave dell'autonomia

L'autonomia rende le scuole più libere. Libere di adattare il calendario scolastico, di modificare l'orario, nel rispetto del monte ore annuale strutturando le attività secondo scansioni non solo settimanali ma quindicinali, mensili ecc. Libere di articolare le sezioni in modi flessibili aggregando, disaggregando, riaggregando bambini e bambine secondo criteri diversificati (gruppi omogenei, eterogenei per età, interessi, competenze, ecc.). E' possibile organizzare iniziative di recupero, sostegno, attivare insegnamenti integrativi, realizzare attività in collaborazione con altre scuole e con soggetti esterni per l'integrazione della scuola con il territorio, progettare e attivare iniziative di continuità, ecc. La complessità si padroneggia elaborando progetti scarni, asciutti, non semplici ma chiaramente circoscritti e definiti.

L'organizzazione di senso

Emerge con forza l'idea dell'*organizzazione*. Un'organizzazione che consenta di governare, almeno in parte, la complessità, costituita da molti soggetti tutti protagonisti,

tutti alla conquista dei propri spazi di libertà.

Ma quale idea di organizzazione sosteniamo? La scuola dell'infanzia è scuola non dell'obbligo, senza programmi vincolanti: rispetto agli altri ordini di scuola il modello organizzativo può essere più facilmente giocato sulla spontaneità, sulla creatività, sulle sintomie istintive, sull'affettività delle dinamiche di gruppo, sulla dimensione informale, sul lavoro per progetti compartecipati, non per attività separate, senza ruoli, gerarchie e funzioni rigide. Ma tutto ciò non basta a definire un'idea soddisfacente di organizzazione.

La scommessa da giocare riguarda la possibilità di mantenere questo sfondo, figlio di una logica a razionalità limitata, coniugandolo e praticandolo in connessione con l'idea della necessità di regole esplicite, con il convincimento di quanto sia fondamentale la *ricerca culturale di forme organizzate* indispensabili per vivere e per agire, fonte di rassicurazione e di benessere.

È di grande importanza approdare ad un significato alto della parola "organizzazione", che non si limiti all'elaborazione di modelli-orario, a possibili schemi di ripartizione dei bambini o di redistribuzione dei docenti, ma che voli verso il senso della costruzione di un compito unitario, di un progetto da realizzare insieme, tra persone che da sole non si sceglierebbero forse, o che hanno poco in comune, ma che decidono di *dare senso al proprio personale "esserci"* e di interiorizzare gradualmente linguaggi, simboli, storie, che nel tempo, piano piano diventano patrimonio comune.

Concentrando gli sforzi verso un "pensare di gruppo", come se si trattasse di una "mente collettiva"

capace di elaborare riflessioni, tesi, antitesi per giungere ad una sintesi concertata.

L'organizzazione dunque non è un punto di partenza, ma un punto d'arrivo. Non è certo identificabile con una modifica di calendario. Riguarda invece i sensi profondi che una diversa gestione del tempo di scuola e di vita può produrre nei bambini, nelle bambine, negli insegnanti, nei genitori. Parte da considerazioni serie e circostanziate sui *valori unificanti* il cui baricentro è la qualità del vivere dei bambini, sono i diritti così misconosciuti dell'infanzia.

"Di fronte alla complessità (organizzativa) restiamo degli apprendisti stregoni cui si addicono l'umiltà, il senso della misura e dei limiti, la disponibilità a continuare ad imparare dall'esperienza. Cercando non soluzioni definitive che risolvano i problemi una volta per tutte, ma ipotesi di lavoro strutturate in modo tale da orientare una azione intesa come costruttrice di senso e di significati nella realtà complessa." (Piero Romei)

Luca va alla scuola dell'infanzia alle 7.30 e vi resta fino alle 17.30, perché entrambi i genitori lavorano.

Vive dieci ore in ambiente scolastico, una struttura che, per quanto accogliente, impone comunque il rispetto di "comportamenti socialmente corretti", non sempre facilmente compresi dai piccoli, in un sistema di monitoraggio continuo che, a lungo andare, se pressante e costantemente agito, può pesare sulla formazione dei bambini.

Un tempo così prolungato necessita di una articolazione che tenga conto di molti fattori: il benessere psico-fisico dei bambini e degli adulti; la possibilità che le relazioni tra bambini, tra adulti, tra bam-

bini e adulti, tra bambini e spazi, oggetti culturali, ambiente possano avvenire in un clima tranquillo che permetta l'ascolto e l'attenzione reciproca; la possibilità di avere degli interlocutori pronti a predisporre e offrire occasioni di esplorazione e di ricerca culturale; la necessità di osservare-valutare-documentare i percorsi culturali che i singoli bambini compiono nella costruzione del proprio io, ecc.

Un simile quadro ha innegabilmente bisogno di una cornice organizzativo-istituzionale che renda possibile l'attuarsi di quanto detto.

Attualmente molte scuole vivono situazioni di forte conflittualità perché accolgono fino a 28 bambini con orari di frequenza simili a quello di Luca.

L'orario scolastico degli insegnanti va scandito sulla base di una organizzazione di qualità, che appiattisca i tempi vuoti, se ci sono, e arricchisca la compresenza nei momenti di necessità.

Ad esempio il primo periodo dell'anno scolastico va dedicato all'accoglienza dei bambini di tre anni. Si tratta di un momento delicatissimo per molti motivi.

Per la maggior parte di loro esso rappresenta il primo momento di ingresso ufficiale nel mondo istituzionale, il primo contatto con una dimensione di socializzazione, la prima occasione di strappo prolungato dall'ambiente familiare. In pochi minuti il bambino si fa l'idea della scuola che lo ospita, dell'insegnante che lo accoglie, dello spazio nel quale entra. Sente, emozionalmente, il clima che lo abbraccia, respira il benessere o il disagio, capta le emozioni e le dissimulazioni dei grandi, dei genitori e dell'insegnante. Che a loro volta vivono le stesse emozioni perché anch'essi vanno costruendosi rapidamente prime immagini di scuola, di insegnante, di genitori.

Dunque il momento è delicatissimo perché tocca l'avvio di relazioni, l'intreccio di emozioni ambiva-

lenti tra bambini e adulti, adulti e adulti, rispetto ad aspettative e pregiudizi.

L'organizzazione qui entra pesantemente in gioco perché la compresenza degli insegnanti, i tempi di accoglimento, le modalità di inserimento, lo stile della comunicazione e il tono degli atteggiamenti rivestono grande importanza e costituiscono elementi di prioritario investimento per l'integrazione.

È fondamentale che il team docente esca dal modello organizzativo tradizionale che prevede due insegnanti per ciascuna sezione rigidamente distribuiti e accolga l'istanza di una redistribuzione del personale che tenga presenti le migliori condizioni per l'apprendimento.

Il che significa studiare attentamente anche le routines che sono da considerare attività per l'acquisizione di regole sociali (il sé e l'altro) e dedicare più tempo e più personale al momento del pasto soprattutto per i bambini di tre anni, considerando tuttavia che l'obiettivo dell'autonomia non può prefigurare un'uguale presenza di adulti durante il pasto per i treenni e per i cinquenni.

E che anche nel momento del riposo si possono pensare forme ridotte di presenza adulta, per concentrarle in momenti di maggior bisogno.

La normativa sull'autonomia permette una articolazione flessibile del tempo scuola e dell'organizzazione dei docenti, anche per inventare nuove formule di qualificazione dell'offerta formativa, con l'introduzione, ad esempio, di progetti di pre-orario e post-orario trasformati in centri-giochi, ludoteche, laboratori gestiti, tramite convenzioni, accordi, intese, con enti pubblici, privati, enti locali, agenzie del territorio...

Inoltre i tempi di contemporaneità intesi come risorse per la valorizzazione degli stili cognitivi personali dei diversi bambini possono essere ripensati in connessione

con una più ricca e attenta distribuzione dei compiti degli adulti che possono distinguere ad esempio momenti di singola presenza adulta per grandi gruppi di bambini e per piccoli gruppi (a seconda delle esigenze) da momenti di regia del grande gruppo con la presenza di un singolo insegnante e di un insegnante-osservatore.

Occorre mettere bene a fuoco che la quantità non è immediatamente indice di qualità.

Una grande disponibilità quantitativa di presenza adulta in una scuola non è immediatamente indice della qualità di quella scuola.

La qualità dipende più propriamente dal *link* che tutti gli attori riescono a realizzare tra di loro, negli spazi e nei tempi del loro interagire.

La rete di connessioni

L'autonomia, la sua qualità, la qualità della scuola dipendono dal *link*. Cioè dalla capacità di sostenere con forza la rete di connessioni necessarie e di creare dei legami. Che nella scuola dell'infanzia significa connettere la vita del singolo bambino a casa e a scuola, connettere i genitori con gli insegnanti, il progetto educativo della famiglia con l'offerta formativa dell'istituzione, i sensi della cultura di casa (televisione: quanta? con chi? quando? ..., esperienze di socializzazione, ecc...) con quelli dell'impianto culturale della scuola (Piano dell'offerta formativa).

E qui c'è spazio anche per la partecipazione dei genitori all'elaborazione culturale che investirà la crescita dei loro figli. Un modo per dare impulso etico alle scelte della scuola e della famiglia, come non avviene negli organismi collegiali dove le rappresentanze consultive sono di fatto marginalizzate nelle possibilità di intervento reale al cambiamento.

L'armonia

L'autonomia, il suo successo dipenderà dalla capacità di distri-

Autonomia scolastica e P.O.F.

buire gli interventi in termini di armonia.

L'*armonia* tra i tempi della scuola e i tempi dell'extrascuola nella giornata di vita dei bambini e delle bambine, laddove i tempi della giornata scolastica non risultino scollegati rispetto ai tempi della giornata familiare.

Si parla molto di diritti dei bambini. Ma sappiamo come essi siano assolutamente sottomessi alla produttività (tempi e spazi) dei grandi e come soggiacciono alle logiche di mercato.

Quanto tempo per l'incontro con il cibo, con il riposo, con il gioco spontaneo, a casa? E a scuola? Un progetto di autonomia che viaggia sulle ali del cambiamento del modello organizzativo dovrà compenetrare le esigenze dei piccoli con le esigenze dei grandi, armonizzando i bisogni, gli spazi di crescita e di sviluppo, gli aspetti di qualificazione delle istituzioni con gli aspetti di apprendimento e di benessere delle persone.

Il coraggio

Una ulteriore parola chiave sulla scena dell'autonomia è *coraggio*. Molte scuole, in questo momento, sembrano carcerati ai quali viene accordata la libertà provvisoria ma preferiscono restare "dentro". Dentro al già strutturato, dentro al tradizionale, dentro perché è più

sicuro, perché manca il coraggio per uscire e affrontare gli imprevisti del nuovo, dello sperimentale, del diverso.

In molti progetti sperimentali di autonomia si assiste all'introduzione di idee che non cambiano la sostanza del fare scuola. Si pensa che, in certe situazioni dure, difficili, ad alto tasso di problematicità sia sufficiente introdurre una variabile semplice per risolvere (un insegnante aggiunto, un laboratorio in più ecc.), mentre occorre operare scelte più radicali, più coraggiose, che toccano incrostazioni storiche, piccole comodità, il senso del tranquillo tran tran, la tristezza dello scontato e del prevedibile.

Ci piace, ad esempio, il coraggio di un team di docenti di una prima elementare che decide di fondersi con il team dei cinque anni della scuola dell'infanzia per spalmare i due curricula, armonizzandoli tra loro, recuperando le connessioni tra curriculum implicito ed esplicito. E affrontando le incognite di una relazione così allargata, intrigante ma piena di rischi, che tocca i ruoli tradizionali, i vecchi legami, le abitudini di settore, e accetta di mettere in gioco il conosciuto per lo sconosciuto.

E sperimenta fino in fondo l'idea di una struttura relazionale e organizzativa interessante, anche nella prospettiva di un probabile riordi-

no dei cicli con conseguente avvio dell'obbligo a cinque anni.

E infine, al riparo da pericoli di retorica, ci aspettiamo che nella futura progettazione delle scuole in autonomia faccia il suo ingresso, in grande spolvero e con grande ardore, la dimensione epistemica forse più importante, di cui storicamente noi italiani non difettiamo: *la fantasia*.

Autonomia e qualità

Senza qualità l'autonomia non ha senso.

Dunque l'autonomia deve migliorare la qualità della scuola. Il lungo e lento lavoro di costruzione dell'identità di una scuola va costantemente validato attraverso la lente del miglioramento.

Che significa tante cose.

Significa ad esempio passare da una collegialità formale ad una *compartecipazione* effettiva. Da una *documentazione* burocratica ad una centrata sul senso della comunicazione, della memoria e della valutazione condivisa del proprio "andare professionale". Da una responsabilità di sezione ad una *corresponsabilità* di team incardinata dal Progetto concertato.

Dall'ansia della produzione alla *comprensione dei processi di sviluppo* dei bambini e delle bambine. ■

Il processo continua, guai se si ferma a mezzo, ha un senso (cioè ci libera) solo se va avanti fino alle estreme conseguenze, e l'uomo quindi è sottoposto a sempre nuovi sforzi d'adattamento e ridimensionamenti, e la cultura gli serve a questo, guai a chi s'illude di aver trovato un equilibrio di tipo classico, di sapere che le cose vanno così e così (l'apologetica capitalista o socialista): crede d'essere un realista ed è un bugiardo.

Insomma quel che prima avevo detto un trauma non ha affatto il carattere accidentale del trauma, è una condizione fuor della quale non ci riuscirebbe d'immaginarci, fuor della quale non c'è storia né scienza né poesia. Già l'atteggiamento scientifico e quello poetico coincidono: entrambi sono atteggiamenti insieme di ricerca e di progettazione, di scoperta e di invenzione. L'atteggiamento politico anche (in senso lato: cioè del far storia, culturale e civile).

La via per rendere una la cultura del nostro tempo, altrimenti così divergente nei suoi discorsi specifici, è proprio in questo comune atteggiamento.

La sfida al labirinto, Italo Calvino, in *Una pietra sopra*, Oscar Mondadori

Alcuni fraseggi fuori dal coro sul “gran ballo” dell’autonomia

di Luciano Lelli
Ispettore Tecnico M.P.I.

L'introduzione dell'autonomia non va intesa come semplice trasferimento di competenze dal centro alla periferia, ma come contributo al riassetto complessivo e controllato dell'intero sistema scolastico.

1 L'inclinazione a mitizzare situazioni e soluzioni è irresistibile, almeno in Italia. Siffatta vocazione non meriterebbe una drastica censura se inevitabilmente essa non implicasse la marginalizzazione, per non dire vero e proprio azzeramento, dell'analisi razionale delle questioni, delle circostanze operative, delle ipotesi e degli strumenti messi in campo, per approdare con voluttuoso abbandono alle sponde dell'ideologia e dell'utopia. Il funzionamento della mitizzazione (che per altro rappresenta una costante ideativa di grande rilievo nell'antropologia culturale diacronica dell'umanità) è stato investigato e teorizzato con finezza e acume di prim'ordine da R. Barthes, per quanto concerne in particolare le sue applicazioni a fenomeni culturali e comportamenti sociali della contemporaneità¹. La mitizzazione, in linea generale, induce a una visione antinomica della realtà: a un *hic et nunc* fallimentare, ascrivibile alle colpe o all'imperizia di quanti in passato si sono impegnati nel medesimo campo operativo (qualche imbarazzo dovrebbe aggallare allorché i responsabili del fallimento sono gli stessi personaggi che ne sbandierano nel presente il palingenetico superamento), si contrappone un *post* luminoso e mirabile, redento dalle irradiazioni dell'innovazione mitizzata. Non dovrebbe in proposito essere troppo arduo l'intendimento che questa è concezione escatologica, non laica e storica, dell' “esserci nel

mondo”, intrisa da una fede inesausta nella possibilità d'un transito definitivo dal *caos* al *cosmo*, fede che in quanto tale, quindi neppure scalfibile dai disincanti e dal pessimismo della ragione, ogni volta riprende a soffiare imperterrita, del tutto indifferente alle concrete manifestazioni e alle smentite della realtà. Ovviamente la fame di miti cesserebbe, forse, di egemonizzare i comportamenti umani se prevallesse la strategia euristica del dubbio metodico e la correlata consapevolezza che l'umana esistenza (le sue espressioni sociali e culturali) non è né *caos* né *cosmo*, bensì fenomeno sempre imperfetto e sempre perfettibile: purtroppo però è drammaticamente constatato che la gran parte della gente fortemente rifugge dai convincimenti non farciti d'illusione ed eticamente impegnativi.

2 La tendenza alla mitizzazione, nei termini sopra abbozzati, si manifesta con particolare intensità in campo scolastico: essa si innesta, ne trae in certa misura la propria legittimazione, in un pregiudizio inestirpabilmente radicato nell'immaginario collettivo, sia quello dei semplici e degli incolti che dei competenti e dei dotti: la scuola va sciaguratamente e costantemente male, non produce alcunché di apprezzabile sul piano formativo e informativo, è un carrozzone che serve soltanto ad elargire una magra retribuzione ad un esercito di insegnanti, per lo più demotivati ed impreparati, Nessuna meraviglia in fondo se essa con la speranza disperata di contrastare una cosiffatta gragnola di deprezzamenti si affanna momento dopo momento a scovare ed applicare una nuova panacea - funzionale ad una definitiva per quanto improbabile soteria -, nella quale passionale confida, ad essa abbarbicandosi e metamorfosizzandola ogni volta da soluzione razionale a mito, nei termini barthesiani ai quali mi sto riferendo².

Gli anni Settanta, come si sa, furono caratterizzati dall'invadenza del mito della “partecipazione”: anche in quella occasione una opportunità del tutto condivisibile venne enfatizzata e sbal-

zata appunto in una dimensione mitica; l'agognata catarsi non ebbe luogo, i problemi di fondo dopo un fugace obnubilamento riemersero nella loro intatta crudezza, sopravvennero allora delusione e disaffezione, quasi subito tacitate però in quanto canalizzate alla ricerca di un nuovo “orizzonte d'utopia”.

Nei correnti e declinanti anni Novanta un altro mito, l'ennesimo, ha infine preso forma, eccita, elettrizza l'ambiente: quello dell'*Autonomia*.

3 È pertinente, auspicabile, produttivo che dirigenti scolastici, docenti e alunni, le istituzioni scolastiche entro le quali essi operano o si formano siano autonomi nel loro agire?³ Sia in dimensione filogenetica che a livello ontogenetico l'autonomia va considerata conquista di grande valore. Il proposito perciò di infonderla nell'esserci della scuola non può non venire condiviso senza riserve: qualora però lo si contestualizzi in rapporto a due lucide, disincantate consapevolezze.

L'accentuazione⁴ dell'autonomia delle scuole non renderà comunque perfetto ciò che ora si considera insidiato da tutte le imperfezioni; ci si augura che apporti buoni impulsi al miglioramento delle pratiche formative, non solo e non tanto in termini di efficienza del sistema scolastico ma per quanto concerne la produttività educativa, senza poter escludere purtroppo che l'impetuoso mutamento trascini con sé anche effetti niente affatto pregevoli, tali magari, tra qualche anno, da far invocare una sterzata secca, per reinfondere una qualche omogeneità e un po' d'ordine in un sistema formativo esplosivo, atomizzato. Una autonomia espansa all'estremo grado (è la seconda consapevolezza), nell'ambito della quale cioè tutti i cofattori pretendano di agire secondo i propri individuali convincimenti, non alieni da impulsi di sopraffazione, costituisce un ossimoro, vale a dire circostanza sociale e funzionale intrinsecamente contraddittoria, foriera di turbamenti e disastri, fino, non di rado, allo stravolgimento e alla

negazione di sé. E dunque occorre con ogni urgenza e rigore convenire tutti senza tentennamenti circa il principio che in regime di autonomia vige innanzi tutto il rispetto delle regole stabilite, senza deroghe e condiscendenze nei riguardi delle violazioni, con la non marginale novità rispetto alla situazione precedente che le regole non vengono tutte imposte dal centro ma sono in apprezzabile quantità individuate e definite all'interno di ogni contesto operativo⁵.

4 Do un'occhiata ad alcune peculiarità di grande immanenza dell'autonomia scolastica, quale essa è configurata nell'art. 21 della L. 15 marzo 1997 e nel recente D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, che dell'applicazione dell'autonomia costituisce il regolamento attuativo (su tale complessa normativa, considerati gli intenti della corrente riflessione, comunque non mi soffermo, soltanto limitandomi ad alcuni stringati lumeggiamenti).

L'autonomia in fase di riconoscimento investe gli ambiti della didattica, dell'organizzazione, della ricerca e dello sviluppo.

Autonomia didattica. È opportuna la sanzione che i docenti e gli istituti scolastici ne sono "intrinseci", che essa rappresenta la loro cifra costitutiva? Sì, certo, ma almeno precisato che la stessa non è neppure normativamente una novità radicale - ove si consideri che il Decreto Legislativo 16 aprile 1994 n. 297, testo unico delle disposizioni riguardanti la scuola, quindi codificazione dell'esistente, all'art. 1 asserisce che insegnanti e scuole sono forniti di autonomia didattica - e con ogni fermezza puntualizzato che essa va esercitata sempre *cum granu salis*, per il pericolo largamente incombente di suo scadimento in licenza, anarchia, localismo, nonché per l'obbligo di commisurarla in ogni istante ai diritti degli allievi a prestazioni professionali di buona qualità e ad apprendimenti per loro autenticamente significativi.

Autonomia organizzativa. Rappresenta per certi aspetti la novità di maggior rilievo. Non pare infatti facilmente confutabile la circostanza che spesso l'impossibilità di curvare secondo le specificità del reale e del contingente le decisioni assunte fuori contesto, quindi di adattare le norme

agli eventi e alle situazioni e non viceversa, è stata di grave nocimento al funzionamento degli istituti scolastici. Anche in questo caso però con l'interposizione di alcune distinzioni. Innanzi tutto nei microcosmi scolastici locali, molteplici essendo i cofattori chiamati in causa nella configurazione delle scelte, le stesse potrebbero non essere affatto agevoli e tempestive, magari prevalendo lo spirito di contrapposizione e la conflittualità. Inoltre, se una efficiente organizzazione è reputabile quale condizione necessaria per una buona qualità del servizio formativo erogato, essa però non è affatto sufficiente, se non interviene una rilevante quantità coordinata di altre concause. Non si può poi escludere che una scuola molto sollecitata per gli aspetti organizzativi generi apprendimenti di scarsa caratura, mentre magari un'altra per tale aspetto un po' deficitaria dà invece agli allievi una soddisfacente preparazione.

Autonomia di ricerca e sviluppo. È proprio una bella e consolante locuzione. Ma a me pare alquanto utopica e velleitaria. Davvero, pensando alla concretezza degli andamenti scolastici, al funzionamento "medio" dei collegi dei docenti è plausibile confidare in un drastico salto di qualità culturale, innescato soltanto da una norma che legittima un atteggiamento finora in sé per niente affatto escluso ma praticato da drappelli estremamente esigui di docenti, animati da passioni e intelligenze professionali singolari? Staremo a vedere se una pertinente ricerca didattica finora scarsamente riuscita anche agli enti alla pratica della stessa preposti (università, IRRSAE) davvero verrà prodotta da collegi dei docenti e singoli insegnanti irrorati dalla discesa in essi dell'autonomia.

La manifestazione di una tenace perplessità, infine, a chiusura del corrente paragrafo. Autonomia significa valorizzazione delle realtà scolastiche locali, fiducia in un salto di qualità delle loro espressioni professionali. Ma è proprio sensato confidare senza riserve nell'assioma che "piccolo è bello"? Per quale motivo il rigore, la lungimiranza, la capacità di governo che (si dice) non abitano i palazzi del potere romano dovrebbero invece risiedere, senz'altro e necessariamente

te, in tutte le istituzioni scolastiche di base? Questo, anche se a prima vista ha di ciò l'apparenza, non intende però proporsi come "discorso reazionario" (se non nel significato etimologico del termine): costituisce invece solo una esortazione al disincanto, al distacco, alla coscienza dell'imperfezione e della provvisorietà di ogni scelta.

5 In tutti questi grandi e fragorosi maneggi riguardanti l'autonomia, gli alunni e il loro diritto allo sviluppo integrale della personalità costituiscono una presenza prioritaria ed incombente? Forse sì, anche se la lettura della gran massa di carte prodotte a celebrazione dell'autonomia non consente di dimensionare con tutta evidenza la collocazione degli stessi nel contesto della maxi innovazione. Probabilmente sarebbe stata più "etica" e funzionale una impostazione del processo di cambiamento con maggiore evidenza centrata sui diritti degli utenti della scuola, ristrutturando di conseguenza il sistema per corrispondere al meglio ad essi: senz'altro erro anche con questo rilievo, ma analizzando quel che s'è fatto e si fa è faticoso lo strangolamento dell'impressione che si stiano più enfatizzando le voglie di protagonismo degli operatori (docenti, dirigenti, amministratori) che non gli interessi degli allievi a un servizio scolastico davvero qualificato.

6 Nella disseminazione in corso dell'informazione, tra gli addetti ai lavori e gli altri cointeressati, sull'autonomia e sulle sue manifestazioni, ha messo diffusamente radice un pregiudizio che quasi nulla si fa per rintuzzare: esso percepisce l'autonomia esclusivamente come travaso dei "poteri" dal centro alle periferie, per cui le singole scuole e tutti gli insegnanti potranno finalmente operare come loro aggrada, tolti vivaddio di mezzo le disposizioni e i controlli provenienti dal Ministero e dai provveditorati agli studi. Si tratta di estremizzazione del processo *in fieri* del tutto incongrua e notevolmente pericolosa, anche se contiene almeno una briciola di verità. Fino a quale livello può pervenire il flusso di decentramento delle attribuzioni senza portare il sistema scolastico alla schizofrenia e all'anarchia, quindi all'azzeramento dello stesso e

all'inevitabile retroversione del processo, secondo l'argomentazione di Platone riferita in nota? Sarebbe in proposito indice di prudenza e saggezza la professione di una concezione *soft* dell'autonomia, non tanto pigiando sul pedale del trasferimento dei poteri dal centro alle singole periferie e agli individui quanto su quello del riassetto complessivo e controllato del sistema. Secondo logica e opportunità il riassetto si dovrebbe accentrare su due nuove focalizzazioni delle attribuzioni gestionali in chiave di autonomia, sulla figura potenziata del dirigente scolastico e sulla dimensione regionale, da costruire presso che *ex novo*. Questo sviluppo è in effetti abbastanza prefigurato dalle disposizioni fino al momento emanate e in cantiere ma permane tuttavia il dubbio che, anche per l'incidenza delle ovvie spinte di quanti sono interessati all'ingessamento dell'esistente, si annacqui il quadro innovatore fino a devitalizzarne il respiro virtuale, si pervenga al consueto compromesso all'italiana, vale a dire alla coesistenza di vecchio e nuovo, in luogo del lucido affossamento di quanto non ha più ragion d'essere e alla sua sostituzione con gli organismi e i rapporti che si spera riescano al momento a meglio servire i diritti formativi della società italiana.

7 In qualsivoglia campo dell'agire umano, secondo un convincimento unanime apportato dall'esperienza e teorizzato dalla scienza, l'immissione in esso di un tasso più o meno ampio di autonomia gestionale comporta l'affioramento in primo piano di due essenziali corollari, *responsabilità e controllo*.

Responsabilità vuol dire ovviamente che coloro i quali sono investiti delle nuove facoltà di decisione e scelta oltre a trarre da ciò vantaggi economici e di prestigio sociale (se così non avvenisse non si comprende perché mai dovrebbero proporsi per siffatti incarichi) se ne assumono però anche gli oneri, fino alla rimozione dal posto occupato in caso di palese dimostrazione di inettitudine.

Controllo significa che la qualità e i risultati delle decisioni e delle scelte effettuate dai nuovi responsabili vengono rigorosamente e sistematicamente analizzati, a tutela della loro

pertinenza e a garanzia degli utenti del servizio. L'autonomia scolastica finora configurata pare in proposito alquanto aleatoria: perché punta quasi esclusivamente sull'autovalutazione la quale, dovrebbe essere arcinoto, difficilmente sfocia in accertamenti circostanziati, essendo gli ideatori e i realizzatori di un percorso operativo senza scampo condizionati nel giudizio dal ruolo in merito in precedenza esercitato. I veri controlli sono prevalentemente esterni, effettuati da soggetti ed organismi di alto profilo istituzionale e professionale, forniti delle risorse di personale e strumentale occorrenti. In rapporto all'autonomia scolastica detti controlli dovrebbero essere affidati al corpo ispettivo nazionale, riqualificato, rivalorizzato, potenziato quantitativamente: ma una siffatta opzione l'amministrazione pare, almeno per il momento, risoluta a rigettarla senza esitazioni.

La ricognizione che avevo in animo di svolgere è giunta al termine. Concludo, allora, con l'esplicitazione di una risonanza letteraria, di certo non pertinente rispetto alla tematica dell'autonomia scolastica ma irragionevolmente insistente nel mio cervello da quando mi occupo dell'innovazione qui argomentata. Concerne essa la novella *Libertà* di Giovanni Verga, il riferimento storico della quale è abbastanza risaputo. Essendo Garibaldi con i Mille in Sicilia, intento a sottrarre l'isola al dominio borbonico, in un paese (Bronte) la popolazione contadina insorge contro l'ordine costituito e si libera degli antichi oppressori massacrandoli. Avuta notizia dell'eccidio Garibaldi invia sul posto Bixio, il quale subito fucila cinque o sei insorti. Nella sua scia arrivano i giudici del nuovo regime, non tanto diverso dal precedente, che, tramite lunghi processi, comminano a tutti i colpevoli esemplari condanne. "Il carbonaio, mentre tornavano a mettergli le manette, balbettava: - Dove mi conducete? In galera? O perché? Non mi è toccato neppure un palmo di terra! Se avevano detto che c'era la libertà!..."

¹ Cfr. R. Barthes, *Miti d'oggi*, Milano, Lercici, 1966. Si appunti in particolare l'attenzione sulle due seguenti illuminanti considerazioni: "Il mito non nega le cose, la sua funzione, al contrario, è di parlarne;

semplicemente le purifica, le fa innocenti, le istituisce come natura e come eternità, dà loro una chiarezza che non è quella della spiegazione, ma quella della constatazione" (235). "La funzione del mito è di svuotare il reale: alla lettera, esso è un deflusso incessante, un'emorragia o se si preferisce un'evaporazione, insomma un'assenza sensibile" (idem).

² Dovrebbe essere palese, ma così in effetti non è, che la scuola riflette il contesto sociale di cui è espressione, rispetto allo stesso non peggiore ed anzi probabilmente migliore, per una più consapevole e tenace persistenza in essa dei valori etici codificati. Dovrebbe altresì risultare evidente che difficilmente la scuola cambia, migliora, in sé e in quanto tale, se non muta pelle l'intera struttura sociale che la ingloba.

³ Assumo ora e qui il termine *Autonomia* nel suo mero significato etimologico, come quindi "facoltà di governarsi da sé, di agire indipendentemente da determinazioni esterne", senza dunque tenere conto dei sensi ulteriori caricati via via sulla parola dalla storia e dalla cultura.

⁴ Ritengo corretto attenuare con questo termine la portata dell'innovazione, per mettere in risalto che sarebbe improprio - e appunto per ciò si inclina negli usi di massa a massimalizzare l'incidenza del cambiamento in atto - parlare *tout court* di transito dal non esserci all'esserci; perché un tasso più o meno cospicuo di autonomia sussiste sempre, anche nei sistemi più eteronomi. E in molte sue manifestazioni la scuola - magari per endemica incapacità dei soggetti centrali di imporre e controllare l'applicazione delle loro decisioni - di autonomia ha fruito, alla luce del sole o per occulte vie, in dosi anche massicce.

⁵ Del resto è noto che il processo di civilizzazione si è svolto in buona misura proprio come progressiva riduzione consensuale delle pretese individuali di esercitare sempre e comunque, senza freni e vincoli, anche a scapito degli altri, i propri impulsi di libertà. È inevitabile che allorché tutti sono determinati ad affermare ad ogni costo se stessi intervenga uno stato di anarchia, dal quale s'esce, come ha mirabilmente argomentato Platone nel libro VIII di *La Repubblica*, con l'avvento della tirannide e la perdita della libertà. In metafora scolastica ciò si può tradurre nell'eventualità che un'autonomia interpretata in termini estremistici (poiché "ogni eccesso suole comportare una grande trasformazione nel senso opposto", secondo testuali parole di Platone) generi una forte spinta a riaccentrare senza tanti complimenti il livello delle decisioni e delle scelte. Si ponga in proposito anche mente al fatto che, in proiezione antropologia, lo stadio del trionfo massimo dell'"autonomia" di tutti e di ciascuno è quello caratterizzato dalla condizione di *homo homini lupus*, secondo la teorizzazione di Hobbes: dalla quale ci si districa di nuovo rassegnandosi all'imperio del Levitano.

di Giancarlo Cerini
Ispettore Tecnico M.P.I.

La scuola laboratorio per lo sviluppo professionale: tra il dire e il fare

La scuola italiana, rinnovata all'insegna dell'autonomia, diventa il luogo all'interno del quale le nuove responsabilità professionali dei docenti possono formulare domande, cercare risposte e trovare ambiti di realizzazione.

Quali risorse interne ed esterne è possibile individuare e attivare?

La cultura dell'autonomia

Nella scuola dell'autonomia cambia il "senso" dell'aggiornamento, perché aumentano le responsabilità professionali dei docenti nella elaborazione del Piano dell'offerta formativa del proprio Istituto. Essi devono saper progettare l'azione formativa gestendo le nuove condizioni di flessibilità, di modularità e di discrezionalità metodologica, ma nello stesso tempo devono garantire il raggiungimento degli standard prefissati, imparando a valutare i risultati didattici e a promuovere azioni di miglioramento (da un documento di lavoro del Ministero P.I.-Coordinamento della Formazione Insegnanti).

La formazione in servizio non può dunque esaurirsi nella frequenza sporadica di qualche corso di aggiornamento, interno od esterno alla scuola, ma implica l'adozione di nuove strategie e di misure innovative, alcune delle quali già previste dal Contratto Nazionale di Lavoro 1998-2001 (e nell'ancor più recente Contratto integrativo del 31 agosto 1999): acquisizione di specializzazioni universitarie, partecipazione a gruppi di ricerca, "bonus" per corsi di alta qualifica-

zione, ecc. Ogni docente avrà diritto ad un proprio percorso personalizzato di sviluppo professionale, mentre ogni scuola - usufruendo di un apposito budget finanziario - dovrà impegnarsi nella elaborazione di un sistema di opportunità formative per il proprio personale.

In particolare, la formazione per diffondere la cultura dell'autonomia si collega strettamente all'ambiente di lavoro, è orientata alla crescita della discrezionalità professionale dei docenti ed è finalizzata al miglioramento dei risultati degli allievi. La scuola dell'autonomia, con le sue occasioni di ricerca, incontro, progettazione, verifica, si trasforma in un contesto di apprendimento per gli adulti che operano in esso.

Essa può diventare in un vero e proprio Laboratorio per lo sviluppo professionale, come afferma la Direttiva 1999 per l'aggiornamento (n. 210 del 3-9-1999).

Le risorse interne ed esterne

Per realizzare questa prospettiva organizzativa e culturale, all'interno di ogni scuola andrebbe previsto l'allestimento di un DIPARTIMENTO per la ricerca, la formazione, la documentazione e l'orientamento (sull'esempio di analoghe strutture esistenti in altri paesi europei, es: in Francia), che si qualifichi come sede/struttura in grado di sostenere l'autonomia di RICERCA e SVILUPPO prevista dall'art. 21 della Legge 59/97 e consenta di promuovere piani formativi personalizzati e di istituto.

La presenza di un centro di documentazione potrebbe rendere effettivamente fruibili per studenti ed insegnanti le risorse documentarie per la didattica (biblioteca, mediateca, ecc.) con possibilità immediate di stabilire forme più vaste di comunicazione e relazioni (accessi

a reti telematiche, lavoro cooperativo, formazione a distanza, ecc.).

All'esterno della scuola, in un ambito territoriale sufficientemente definito, la presenza di una rete di **Centri Risorse** e di **Laboratori Territoriali** (di carattere sia generale, che specialistico) può mettere a disposizione della scuola ulteriori servizi per la formazione dei docenti e la ricerca didattica (di questo si parla nel Regolamento dell'autonomia).

La scuola come Laboratorio per lo sviluppo professionale

Il contesto operativo e di lavoro si qualifica -ormai in ogni settore produttivo- quale ambiente per una più matura professionalizzazione degli operatori. A maggior ragione nel campo della formazione scolastica, il lavoro degli insegnanti può essere valorizzato in senso formativo, soprattutto nei momenti di forte innovazione, come è l'attuale.

Nella scuola dell'autonomia possono essere individuate le seguenti opportunità formative:

- utilizzare i momenti di collegialità (collegio dei docenti, dipartimenti disciplinari, team di classe) come occasioni di formazione, intesa come riflessione sulle pratiche didattiche e loro rielaborazione;
- avviare programmi di ricerca e di sperimentazione, a partire dalla gestione del Piano dell'Offerta Formativa, da intendersi come stimolo all'elaborazione di più organici curricoli, articolati per obiettivi formativi e competenze degli allievi;
- promuovere una cultura della valutazione formativa che consenta di incentivare la conoscenza dei processi di apprendimento e la comprensione delle competenze via via raggiunte dagli

allievi, nella prospettiva della continuità e coerenza del percorso formativo;

- individuare funzioni-obiettivo che sappiano interpretare i bisogni specifici della scuola, in termini di coordinamento curricolare, di raccordo organizzativo tra le diverse unità operative, di più intensa connessione con il territorio;
- realizzare un dipartimento per la ricerca, la documentazione e la formazione che possa fungere da centro risorse interno all'istituto, con il compito di alimentarne la progettualità e di stabilire relazioni con le strutture esterne;
- costituire un nucleo interno di valutazione con il compito di raccogliere informazioni e dati sulla produttività culturale dell'istituto, predisporre indicatori per regolarne lo sviluppo qualitativo, attivarsi per promuovere la comunicazione pubblica verso l'esterno.

Verso tali obiettivi potranno essere finalizzate le risorse finanziarie messe a disposizione delle scuole,

sia tramite i fondi previsti per la formazione dalla Legge 440/97 (cultura dell'autonomia), sia gli ordinari fondi per il Piano Nazionale di Aggiornamento 1999. Le tipologie di attività cui è possibile fare ricorso sono individuate nella Direttiva 3 settembre 1999, n. 210:

- organizzazione di corsi di formazione, normalmente in rete e attivazione di laboratori territoriali;
- la partecipazione di docenti a corsi offerti da Università, IRRSAE ed altri soggetti (con spese a carico della scuola);
- i processi di autoformazione, individuale o di gruppo, con supporti multimediali;
- l'adesione a progetti formativi riconosciuti, la partecipazione a ricerche didattiche, la collaborazione con l'Università per i tirocini, l'anno di formazione, ecc.
- l'acquisto di servizi di consulenza ed assistenza offerti da esperti o agenzie.

La valorizzazione in senso formativo del lavoro degli insegnanti potrebbe esplicarsi nell'ambito di

progetti di miglioramento dell'offerta formativa ed in relazione all'attivazione di nuove funzioni-obiettivo all'interno dell'organizzazione scolastica (Contratto integrativo del 31 agosto 1999).

Migliorare le pratiche esistenti

Lo scarto tra le ipotesi prefigurate ormai in numerosi documenti "ufficiali" e la realtà dell'aggiornamento è assai rilevante.

Una sia pure sommaria analisi delle prime iniziative di formazione "monitorate" nell'ambito dei progetti di sperimentazione dell'autonomia 1998/99 (ci riferiamo all'indagine compiuta dalla BDP mediante la scheda inviata -nel febbraio 1999- alle scuole titolari di "progetti complessi") mette in evidenza il permanere di alcune caratteristiche "routinarie" nella gestione delle attività di formazione:

- prevalenza delle tipologie corsuali (quando non addirittura di semplici conferenze e dibattiti);

SCHEDE

Il monitoraggio della formazione per la promozione della cultura dell'autonomia (Scheda BDP-1999- Progetti complessi)

1. Scuole che hanno progettato iniziative di formazione sull'autonomia (L. 440/97)

Circoli didattici	58 %
Scuole Medie	68 %
Istituti Comprensivi	58 %
Scuole secondarie	72 %
Tutte le scuole.....	65 %

2. Tematiche (si potevano indicare fino a tre temi):

ambiti tematici:

Livelli scolastici

	Circoli	Scuole Medie	Istituti Comprens.	Scuole Super.
• Informazioni di base sull'autonomia	...33	...38	...35	...26
• Cultura dell'organizzazione	...27	...23	...28	...21
• Flessibilità organizzativa e didattica	...25	...33	...30	...24
• Progettazione curricolare	...19	...20	...27	...26
• Progettazione dell'offerta aggiuntiva	...12	...22	...19	...17
• Integrazione sistemi formativi/territorio	.14	...14	...22	...18
• Approfond. insegnamenti disciplinari	...19	...15	...16	...19
• Innovazioni di carattere metodologico	...36	...37	...35	...36
• Aspetti relazionali, risorse umane	...18	...18	...22	...17
• Autoanalisi, autovalutazione, verifica	...18	...17	...16	...14
• Integrazione allievi (disagio, handicap)	...15	...17	...16	...9

Autonomia scolastica e P.O.F.

- scarsa presenza di innovazione tecnologica (assenza di esperienze di formazione a distanza, autoformazione assistita, ecc.);
- limitato ricorso a metodologie operative ed interattive;
- utilizzo prevalente di risorse interne (specie nella progettazione delle attività);
- ricorso a formatori esterni, con qualifiche "scolastiche" (insegnanti, capi di istituto, ispettori);
- prima sensibilizzazione circa i temi generali dell'autonomia, rispetto all'approfondimento di questioni più mirate come la progettazione curricolare, l'autovalutazione, l'analisi disciplinare;
- domanda prevalente verso temi apparentemente più generici, come l'innovazione metodologica e la flessibilità organizzativa.

Queste tendenze dimostrano che non è sufficiente un incremento delle risorse finanziarie (pur necessarie), per migliorare la qualità della formazione. Occorre una strategia più articolata di sostegno. E' quanto ci si aspetta da tutti i protagonisti dell'autonomia: insegnanti e scuole, in primo luogo, ma anche Università, IRRSAE e Amministrazione scolastica, per le loro funzioni di supporto tecnico all'innovazione.

A Rimini presso l'Hotel Continental si terrà dall' 11 al 15/10/1999 un ARION che questo Istituto ha richiesto nell'ambito di una ricerca finalizzata alla conoscenza dei programmi, dei metodi, delle didattiche relativamente all'insegnamento dell'Educazione tecnologica avente valore di formazione-orientamento e non meramente professionalizzante. Visto l'importanza del tema le richieste di partecipazione da parte degli interessati dei vari Stati Europei è stata alta superando il tetto previsto, i borsisti verranno dall'Olanda, Belgio, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna e Polonia

3. Metodologie (si potevano segnalare fino a tre descrittori):

ambiti tematici:

	Livelli scolastici			
	Circoli	Scuole Medie	Istituti Comprens.	Scuole Super.
• Autoformazione individuale, fruizione di pacchetti multimediali	.5	.6	.8	.7
• Autoformazione in gruppo, fruizione di pacchetti multimediali	.15	.18	.24	.20
• Aggiornamento a distanza	.1	.1	.1	.1
• Corso di aggiornamento, seminario	.64	.65	.66	.65
• Attività di laboratorio	.39	.33	.37	.28
• Ricerca-azione (es. didattica assistita)	.25	.23	.25	.17
• Gruppi di miglioramento, autoanalisi	.17	.17	.19	.14
• Formazione in rete con altre scuole	.18	.18	.15	.13
• Stage "esterni", tirocini	.1	nd	.3	.4
• Conferenze, dibattiti	.14	.19	.19	.19

4. Tipologia dei formatori

- personale interno all'istituzione scolastica organizzatrice (nel 46 % circa dei casi):
 - docenti 34 %
 - capo d'istituto..... 27 % (dati stimati)
 - altro5 %
- operatori esterni (nel 74 % circa dei casi):
 - docenti27 %
 - capi di istituto.....21 %
 - ispettori.....21 % (dati stimati)
 - docenti universitari.....18 %
 - esperti IRRSAE.....13 %
 - altro31

5. Referenti tecnici e scientifici di supporto alla progettazione:

- IRRSAE..... 7 %
- Nucleo provinciale autonomia 13 %
- Gruppo provinciale aggiornamento..... 3 %
- Dirigente scolastico..... 45 %
- Commissione aggiornamento interna..... 40 %
- Agenzia formativa esterna..... 5 %
- Ispettore tecnico 7 %
- Altri13 %

Autonomia e utilizzo funzionale delle risorse lo sportello dello psicologo

di Marialuisa Gasparini
insegnante

In questa fase di avvio dell'autonomia scolastica come sperimentazione graduale di processi - soluzioni, per la scuola di una società sempre più complessa, è stato possibile rintracciare un filo conduttore tra bisogni, offerta formativa e risorse e realizzare un'esperienza di consulenza psicologica all'interno di una scuola superiore.

L'esperienza di cui riferiamo sinteticamente in questa nota è stata realizzata in un liceo dell'area umanistica ad indirizzo classico linguistico, pedagogico, sociale, nato a Ravenna dalla fusione del Liceo Ginnasio "Dante Alighieri" e dell'istituto Magistrale "Margherita di Savoia".

Bisogni formativi degli studenti e valorizzazione delle differenze

La coincidenza tra bisogni e risorse si è verificata quando, in presenza di problematiche che si sono manifestate anche con la rinuncia agli studi, è stata rilevata l'esigenza di coprire quella fascia di utenza con interventi individualizzati. Era necessario facilitare il processo formativo di ciascuno e migliorare la qualità dell'offerta formativa, essendo diffusa la consapevolezza che il fenomeno dell'insuccesso scolastico coinvolge i processi di maturazione dei ragazzi e delle ragazze sul piano psico-emotivo, relazionale e nella sfera psico-sociale.

L'attenzione a porre ciascun allievo/a al centro del processo implica riconoscere l'attività del soggetto che "progetta" e "si progetta" nel tempo per la costruzione di se

stesso attraverso le relazioni con i compagni e le compagne, gli adulti, la scuola, la famiglia, *in sintonia con inclinazioni*, desideri e aspirazioni personali. Il ragazzo e la ragazza vanno quindi aiutati ad effettuare una scelta autonoma e consapevole con l'assunzione delle responsabilità che ne derivano.

Emergeva dunque la necessità di adottare iniziative di supporto psico-pedagogico.

Il bisogno formativo dei ragazzi e delle ragazze, con la valorizzazione delle differenze, va colto nell'ottica dell'individualizzazione, come proposta educativa; è una procedura che coinvolge l'aspetto emotivo, sociale e cognitivo della persona: è l'idea dello sportello per il recupero scolastico come offerta formativa personalizzata e mirata (parole nuove nella prassi didattica delle secondarie superiori).

Non è più possibile nella scuola contemporanea, infatti, trascurare gli aspetti legati alla personalità, agli interessi e alla motivazione dell'utente.

È pur vero che anche la proposta mirata potrebbe non stimolare una risposta efficace, 'costruttiva' da parte dell'allievo e dell'allieva, con la presa in carico di sé e di responsabilità, con la comprensione e la condivisione dell'impegno e dell'interesse al personale processo di formazione. Ma l'allievo va condotto a conoscere - riconoscere il proprio stile di apprendimento e a individuare le strategie utilizzate per comporre il mosaico delle conoscenze e delle informazioni, per rielaborare e organizzare la sua formazione.

Viceversa la mancanza di consapevolezza ostacola la proposta didattica; l'allievo consapevole è più coinvolto, partecipe; può esercitare un controllo, in termini di autova-

lutazione sul raggiungimento dell'obiettivo educativo nella scuola - servizio, per sé e per la società.

Offerta formativa e risorse

È nota l'istituzione dei C.I.C., (centri di informazione e consulenza) almeno sul piano formale, (art.n.5 direttiva n.600/96); sul piano della realizzazione andrebbero istituiti all'interno della scuola secondaria superiore (art. n.106 D.P.R. n. 309/90), ma raramente gli accordi interistituzionali previsti in tal senso hanno trovato applicazione. Si rivolgono agli studenti, d'intesa con il consiglio d'Istituto, i servizi pubblici e gli enti locali.

Nell'esperienza che riferiamo, tra le varie risorse interne all'istituto, si è individuata una docente psicologa abilitata all'esercizio della professione ai sensi della L.n.56/89 art.2, senza oneri aggiuntivi per il bilancio ministeriale o d'istituto.

Le competenze dello psicologo (art.n.1, L n.56/89) riguardano l'uso di strumenti conoscitivi e di intervento per la prevenzione, la diagnosi, l'abilitazione / riabilitazione e sostegno in ambito psicologico, rivolto a persone, gruppi, organismi sociali e comunità.

I riferimenti legislativi, pur essendo pedanti, servono tuttavia a definire il campo di intervento e di competenze che spesso vengono pregiudizialmente attribuiti o negati a ruoli e a istituzioni.

Con lo sportello, ci si è proposti di rispondere a **bisogni** e a problematiche specifiche, individuate in sede di verifica degli interventi realizzati nel corso degli anni dalle commissioni "Accoglienza" e "Progetto giovani" della scuola.

L'iniziativa si innesta anche sulla proposta di attività psicologiche, pedagogiche, didattiche ed educa-

tive promossa con il piano provinciale triennale per la prevenzione ed il recupero della dispersione scolastica dal Provveditorato agli Studi di Ravenna, (art.n.6, O.M. n. 749/96): una possibile interpretazione del disagio riguarda i processi di maturazione dei ragazzi sul piano psicologico - emotivo - relazionale e, di conseguenza, gli interventi si propongono di favorire il processo formativo di ciascuno e di migliorare la qualità dell'offerta formativa.

Infine, anche la Carta dei Diritti dello studente (D.P.R. n. 249 / 98, art. 2) contempla, tra i vari servizi, l'assistenza psicologica.

Scopi

L'apertura dello "sportello dello psicologo" trova dunque coerenza procedurale nei nodi portanti delle varie fasi attuate dalle commissioni, nella rilevazione di abilità trasversali, per esempio, nella risposta ad eventuali manifestazioni di disagio che possono riguardare sia la sfera relazionale con i docenti che il rapporto con la materia. Sul piano della prevenzione poi è auspicabile affrontare le relazioni con i coetanei e con la famiglia, le attese e la difficoltà di individuare e mantenere coerenza col proprio ruolo di studente.

Infine, unitamente alla consulenza per i casi di disagio, è possibile provvedere, quando necessario, all'invio ai servizi territoriali.

Con lo "sportello" quindi ci si è proposti di:

- promuovere nel soggetto la riflessione sulle proprie aspirazioni, capacità, desideri, stili relazionali e cognitivi, riferiti soprattutto all'apprendimento e alle problematiche scolastiche;
- stimolare la capacità di lettura del contesto socio - culturale contemporaneo per acquisire consapevolezza di sé e delle dinamiche relazionali che si stabiliscono negli ambienti "vissuti";

- orientare, prevenire il disagio per evitare la dispersione e l'abbandono scolastico;

- comprendere le problematiche relazionali soggetto, scuola, famiglia, coetanei.

La domanda formativa, dunque, va analizzata per individuare e promuovere percorsi idonei a produrre cambiamenti nei comportamenti, allo scopo di prevenire / contrastare la diffusione di quelli devianti.

Metodologia di lavoro

L'incontro avviene secondo le indicazioni e le motivazioni di chi vi si rivolge, attraverso un colloquio e l'ascolto attivo necessario allo scambio e all'individuazione della problematica, alla valutazione della necessità di effettuare indagini di personalità e di individuare eventuali referenti (insegnanti, genitori, gruppi di alunni/e, gruppo classe, servizi del territorio) per quanto concerne le possibili soluzioni da attivare: accordi per colloqui successivi, rilevazioni sociometriche nella classe, tecniche di gruppo per l'educazione psico - emotiva nella classe, invio ai servizi territoriali delle problematiche di particolare rilevanza ed urgenza.

I colloqui si svolgono nel pomeriggio per selezionare i bisogni reali e non ostacolare la frequenza alle lezioni del mattino.

Il monte ore da dedicare allo "sportello" prevede un minimo di 2 ore settimanali, in base alla domanda, in giorni e orario definiti, ma suscettibili di adattamento alle necessità degli studenti e alle attività parascolastiche pomeridiane.

È previsto l'utilizzo di altre ore, su progetto, per stabilire il collegamento con le commissioni, mantenere i contatti con gli insegnanti, organizzare eventuali interventi per classe, con la famiglia e per altro che si riveli necessario.

Modalità e strumenti di verifica e di valutazione

La verifica, da effettuarsi rispetto

alla quantità e alla qualità, riguarda l'efficacia in rapporto ai bisogni, alla facilitazione nella realizzazione di progetti di prevenzione e nella loro attuazione, alla soluzione di problemi e al recupero.

Gli strumenti dovranno rilevare i cambiamenti prodotti, gli eventuali miglioramenti ottenuti, la soddisfazione.

Prime valutazioni, al termine di un anno di esperienza

Per la rilevazione del gradimento del servizio sono stati predisposti due appositi strumenti; sino ad ora, infatti, non è stato possibile rintracciare sul territorio modelli e modalità di controllo della qualità dei servizi offerti dai centri di consulenza psicologica.

Il modello adottato per effettuare la valutazione del colloquio d'aiuto recepisce proposte che si rifanno a colloqui clinici condotti secondo modelli cognitivisti, pertanto di follow - up relativi a sedute singole.

La raccolta d'informazioni per valutare il gradimento del servizio prevede invece l'uso di un breve questionario che riguarda l'aspetto organizzativo adottato.

Le domande tendono a chiarire i seguenti aspetti:

- efficacia delle modalità di informazione per stabilire un contatto col servizio, modalità di accordarsi, tempi, luogo, garanzia di riservatezza del colloquio;
- compatibilità / incompatibilità dei colloqui pomeridiani con le attività scolastiche laboratoriali.

La realtà socio - culturale degli utenti della scuola è variamente caratterizzata. Gli atteggiamenti nei confronti di uno "sportello dello psicologo" sono diversificati. La maggior parte degli studenti sono bene integrati socialmente, equilibrati, sicuri di sé; d'altra parte il ceto medio - alto provvede ai propri bisogni personalmente, autonomamente e in via pri-

vata.

I ragazzi e le ragazze con gravi problemi reali, non sempre sostenuti dalle famiglie, sono spesso demotivati al colloquio perché delusi e scoraggiati rispetto alle prospettive di vita che si attendono.

Non si sono pertanto rivolti al servizio:

- casi noti agli insegnanti, di emarginazione e di disagio, con basso rendimento scolastico e ricorrenti assenze da scuola;
- casi inviati da insegnanti o dalle compagne;
- casi con problematiche conosciute agli insegnanti e tutelate o misconosciute dalla famiglia, soprattutto con buon rendimento scolastico.

Allo "sportello" si sono rivolte esclusivamente ragazze, prevalentemente di 16, 17 anni in una percentuale irrisoria rispetto alla popolazione degli iscritti, ma coerente con la richiesta d'aiuto pres-

so il servizio sociale per gli adolescenti, del territorio.

Le problematiche affrontate riguardano prevalentemente la sfera affettiva e relazionale nei vari contesti sociali; sono considerate "fisiologiche" perché legate alla crescita, alla "presa in carico" di se stessi, sono ricollegabili all'ambivalenza tra il bisogno e il rifiuto di "crescere".

Si è prestata molta attenzione a non creare "il caso", a riconoscere e a confermare le ragazze che vi si sono rivolte; significa che non ci si è trovati di fronte ad un disagio profondo, ma alla ricerca di conferme, alla necessità di un confronto sulle proprie scelte.

La presa di contatto si è verificata spontaneamente su spinte e motivazioni personali, che esulano dalle problematiche scolastiche, mentre i suggerimenti di insegnanti o di compagni, anche se hanno incentivato la presa di con-

tatto, non hanno avuto seguito.

I colloqui si sono risolti spontaneamente, probabilmente perché hanno risposto a esigenze di tipo contingente che richiedevano una "soddisfazione" immediata, un "bisogno di capire", di verificarsi; per due casi l'interruzione del rapporto ha coinciso con la fine dell'anno scolastico.

Le attività pomeridiane messe a disposizione dalla scuola e l'impegno politico per le riforme scolastiche, hanno contribuito a rafforzare e a confermare l'identità e il ruolo di persone che inizialmente si erano rivolte al servizio.

In nessun caso sono state effettuate diagnosi della personalità e invii ai servizi sociali.

Manca ancora una informazione efficace rivolta ai giovani riguardo i servizi di assistenza psicologica attivati, entro l'istituto, da un lato, e quelli messi a disposizione dal territorio, dall'altro.

Dinamiche di gruppo

L'intervento si è articolato su tre incontri con la classe, rispettivamente di due ore, un'ora, due ore:

a) Il primo incontro è stato centrato sull'individuazione del "problema" secondo la seguente procedura:

- rilevazione della percezione individuale del o dei problemi;
- esame collettivo dei problemi emersi;
- costruzione di una matrice cognitiva condivisa, che mettesse in luce "il problema" e le sue relazioni con le cause, le conseguenze, le implicazioni (il disagio) sul versante emotivo relazionale comunicativo.

La riflessione e la progettazione dell'intervento prevedeva di effettuare alcuni incontri volti alla:

- discussione e chiarimento sulle reciproche posizioni;
- riorganizzazione cognitiva per orientare l'interpretazione dei fatti e riuscire a modificare il pensiero disfunzionale, che determina il disagio.

b) Il secondo incontro è stato centrato sulla discussione:

- circle time, con particolare attenzione a contenere le emozioni che ne derivano e a mantenere la correttezza della comunicazione;
- individuazione di un fatto - momento e analisi secondo il modello ABC.

c) Il terzo incontro verteva su:

- riflessione personale sui propri e gli altrui sentimenti;
- comprensione delle diversità;
- potenziamento della fiducia, della collaborazione, della solidarietà.

Il primo incontro ha messo in evidenza un particolare clima conflittuale, difficoltà nel contenere le emozioni, nel mantenere un rapporto corretto e reciprocamente rispettoso sul piano della comunicazione e del linguaggio utilizzato, un forte bisogno di chiarire per eliminare il malessere, insostenibile e doloroso, bassa tolleranza alla frustrazione.

Gli incontri successivi hanno consentito un confronto leale che ha messo in luce le diversità non più come

fonte di conflitto e di incomunicabilità quanto come ricchezza e molteplicità di opinioni, affinità e condivisione di interessi e di scopi.

Ciascuno ha cominciato, sia in modo riservato che apertamente, a riflettere sul proprio stato d'animo, soprattutto esaminando le varie situazioni relazionali e le modalità comunicative attivate tra i sottogruppi per confermare il senso di appartenenza e l'identità del gruppo stesso.

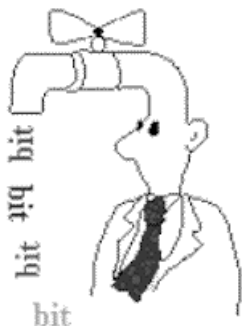
Gli incontri si sono svolti ad intervalli di tempo sufficienti per poter riflettere e riorganizzare i costrutti personali alla luce dell'esperienza effettuata.

Non si ha la pretesa di ritenere che il lavoro abbia prodotto una soluzione miracolistica e definitiva del problema evidenziato inizialmente, tuttavia con certezza si può affermare che il gruppo ha appreso ad utilizzare strategie diversificate di approccio e di comunicazione che hanno, per lo meno, consentito di allentare la tensione che si "respirava" nella classe e di adottare strategie comunicative alternative rispetto a quelle precedentemente conosciute ed attivate.

Marialuisa Gasparini

di Alessandro Candeli
IRRSAE Emilia Romagna

Dal volumen all'ipertesto



... onde non tacque

In questi giorni si celebra il centenario della nascita di Hemingway. Nel clima commemorativo che ne è scaturito, ci fa piacere ricordare che fin dalla più tenera infanzia e con encomiabile perseveranza per il resto della sua vita tempestosa egli si astenne dallo scrivere ipertesti, forse perché li ignorava. Questo suo merito assume particolare rilievo oggi, in presenza di miriadi d'ipertesti che infestano la rete e sono stati scritti da bennate persone che ne ignorano i rudimenti almeno quanto il vulcanico scrittore americano. Per ragioni profilattiche diciamo, allora, due parole sulla teoria strutturale degli ipertesti. Semplificando al massimo si potrebbe affermare che un buon ipertesto è costituito da moduli disposti a strati e contenenti hyperlinks o "bottoni" che li collegano in modo sapiente. Tutto qui. Purtroppo, però, per realizzarlo bisogna imparare a pensare in modo ipertestuale. Banale, ma vero. Ma come si fa a saltare il fosso? Visto che la nostra esperienza si limita ai testi tradizionali e questa rubrica deve essere una piccola "pillola", in questa occasione ci occuperemo soltanto di un aspetto della struttura ipertestuale: i moduli, partendo dall'esperienza di un lettore di testi.

I moduli di un ipertesto

Nel leggere un testo tradizionale, diciamo un romanzo poliziesco, *tutti cominciamo dall'inizio* e procediamo verso l'attesissima fine sfogliando

il libro pagina dopo pagina, magari furiosamente, ma ordinatamente. Se pagina diciotto finisce con una parola interrotta a metà da un trattino, non ce la prendiamo perché sappiamo che il resto della parola sarà all'inizio di pagina diciannove. Questa mutilazione di una parola è tanto comune quanto indolore perché *tutti leggiamo una pagina dopo l'altra nello stesso ordine* che è, poi, quello deciso dall'autore il quale conosce a priori questo nostro comportamento e lo sfrutta, se è bravo, per creare la cosiddetta *suspense*: il sale di un buon giallo.

Da questa osservazione deduciamo facilmente *che la pagina di un testo non è un modulo: cioè non è un sottoinsieme spendibile in contesti diversi*. In altre parole, la nostra pagina diciotto non è un *blocco* autonomo che io possa inserire in un qualunque altro punto del libro. È nata per stare fra pagina diciassette e pagina diciannove e solo lì ha senso, perché un testo, a dispetto della sua rilegatura moderna, fatta di una copertina che racchiude e blocca una sequenza di fogli numerati, è, in realtà, sempre il solito, vecchio *volumen*, cioè un rotolo, come quello che leggevano i nostri bisnonni romani. È semplicemente più comodo da usare, ma la filosofia è rimasta quella del nastro da svolgere e riavvolgere, esattamente come una moderna video-cassetta che contiene la registrazione su nastro di un film.

In un ipertesto ben fatto, invece, la molecola informativa deve essere un modulo, cioè un sotto-insieme dotato di autonomia e spendibile immutato in contesti diversi, cioè molte volte, continuando a mantenere il proprio senso e valore.

Per definire questa molecola si usa, ormai anche in italiano, il termine inglese "file" che in origine significava "scheda". Infatti, se tu volessi trovare un paragone cartaceo ad un

file, dovresti pensare, piuttosto che ad una pagina, ad una scheda mobile: uno di quei cartoncini con i buchi destinati ad essere raccolti in uno schedario ad anelli. Tuttavia anche la scheda è solo in parte assimilabile ad un file ipertestuale.

In altre parole, *un file – il modulo di un ipertesto – a differenza di una pagina, deve poter stare sulle proprie gambe senza aver bisogno d'informazioni esterne per poter essere capito*. Infatti *un ipertesto ben fatto NON è una struttura sequenziale*, cioè un rotolo continuo come un testo, *quindi, non esiste una sequenza obbligata di lettura dei suoi componenti, i file appunto*, e, pertanto, *ciascuno di loro deve essere costruito in modo da poter essere letto secondo un ordine determinato dal lettore e non dall'autore*. Questa differenza è basilare. Pertanto, chi costruisce un ipertesto che obbliga il lettore ad una lettura sequenziale avrebbe sbagliato bersaglio.

Un esempio

Il modulo "Ragù", scritto dall'autore una sola volta e letto avidamente dal lettore se e quando gli pare, sarà *puntato* con un hyperlink *ragù dall'interno dei moduli "Tagliatelle all'emiliana"; "Lasagne verdi"; "Tortellini" ecc.* che a loro volta saranno puntati dall'interno del modulo "Paste all'uovo" a sua volta puntato dall'interno del famoso modulo "La pasta" che costituirà il guscio esterno: la crosticina dorata di questa meravigliosa lasagna ipertestuale.

"Modulate fratres!", come dice Sarchiapone nel suo fondamentale "De supervolumenibus".

Per rimostranze, suggerimenti e soprattutto messaggi adulatori smaccatamente falsi, l'autore è raggiungibile all'indirizzo: alessandro@candeli.com

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

Anno 1999 n. 5
Settembre - Ottobre 1999

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

▼ Editoriale

- 2** Diamo la pagella Novantanove all'IRRSAE Emilia Romagna
di *F. Frabboni*

▼ Autonomia scolastica e P.O.F.

- 4** Fare scuola fra piani e progetti
di *I. Summa*
- 6** Per avvicinarsi alla costruzione del P.O.F. Una riflessione sull'opzione metodologica e un identikit esplorativo
di *A. Bonora e P. Senni*
- 14** Il Piano dell'Offerta Formativa stella polare della scuola dell'autonomia
di *F. Frabboni*
- 18** Piano dell'Offerta Formativa - Lavorare sui comportamenti e sul senso
di *A. Luisi*
- 20** Autonomia e scuola dell'infanzia - Ma i bambini e le bambine che cosa ci guadagnano?
di *M. Cervellati*
- 23** Alcuni fraseggi fuori dal coro sul "gran ballo" dell'autonomia
di *L. Lelli*
- 26** La scuola laboratorio per lo sviluppo professionale: tra il dire e il fare
di *G. Cerini*

▼ Scuola militante

- 29** Autonomia e utilizzo funzionale delle risorse
Lo sportello dello psicologo
di *M. Gasparini*

▼ Un byte alla volta

- 32** Dal *volumen* all'*ipertesto*
di *A. Candeli*



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 18/9/99

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