

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

Anno 1999 n. 6
Novembre - Dicembre 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 e preimpaginato:
A. L.

Segreteria di redazione
Cristina Gubellini

Impaginazione

GALEATI Industrie Grafiche s.r.l

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

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

- 2** Quando il POF fida insieme istruzione e educazione
di *F. Frabboni*

▼ Area politico-istituzionale

- 4** Un sistema di centri territoriali per gli insegnanti
di *G. Boni*
- 5** Progetto "locomotiva"
di *G. Innocenti*

▼ Area pedagogico - culturale

- 6** La scuola: tra passato e futuro
di *L. Longhi*
- 11** Dislessia: una grande sfida per l'autonomia
di *E. Ghidoni* e *A. Simoni*
- 14** La modificabilità cognitivo-strutturale
di *P. Vanini*
- 18** I concetti chiave dell'Educazione Cognitiva:
la mediazione
di *P. Vanini*
- 22** Tra innovazione di percorsi didattici e trasformazione delle professionalità: un itinerario di ricerca nell'Educazione degli Adulti
di *S. Marchioro*
- 31** *eduadu* la pagina Web del Servizio Educazione degli Adulti dell'IRRSAE E. R.
di *G. Lenzi*

▼ Area didattico-professionale

- 32** Il gelso della nostra scuola
di *A. Bonelli Seravilli*
- 33** Aggressività a scuola
di *M. C. Gubellini*
- 36** La lingua inglese - tra organizzazione e programmazione
di *S. Riccò*

▼ Ambiente e autonomia

- 38** Educazione ambientale - Monitoraggio IRRSAE ER - Cidiep
di *M. Bertacci*

▼ Istituzioni educative nel tempo

- 47** La "Ratio studiorum" dei Gesuiti
di *G. L. Betti*



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 29/11/1999

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

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

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

di Franco Frabboni
Presidente
IRRSAE Emilia Romagna

Quando il POF fida insieme istruzione e educazione

il POF riconsegna alla scuola italiana una indiscutibile qualità pedagogica e ne afferma l'identità formativa, l'intenzionalità educativa e la progettualità didattica attraverso il riconoscimento e la valorizzazione dei processi cognitivi e relazionali.

Ci sembra di potere argomentare che il *Piano dell'offerta formativa (Pof)* - *stella polare* del Regolamento dell'Autonomia e *motore di traino* dell'innovazione curricolare e didattica introdotta dall'attuale *Riforma istituzionale* del nostro senescente sistema scolastico - presenta l'indiscutibile merito di porre sul bavero della scuola del Duemila tre medaglie di indiscutibile *qualità pedagogica*: una medaglia che raffigura la sua *identità formativa* (il **Pof** assicura autonomia curricolare a ogni "ciclo" scolastico, nel rispetto delle dimensioni di sviluppo della sua utenza *contro* ogni forma di falso anticipazionismo dei "saperi" del comparto scolastico successivo); una medaglia che raffigura la sua *intenzionalità educativa* (il **Pof** assicura "senso" e "significato" culturale ai percorsi cognitivi e relazionali di cui è titolare la scuola); una medaglia che raffigura la sua *progettualità didattica* (il **Pof** assicura alla scuola direzione e traguardo ai propri processi di alfabetizzazione primaria e secondaria: ergendosi da nemico implacabile nei confronti della *scuola del caso*). È a partire da questa qualità peda-

gogica, che il **Pof** è chiamato a indossare stabilmente un **mantello scientifico**: irrinunciabile per potere dare orizzonte e traguardo formativo alla scuola tanto sul fronte **culturale** quanto sul fronte **educazionale**. Fronti formativi - questi - da sottoporre per l'appunto al banco di prova delle *congetture scientifiche*: a partire dal *vaglio* e dal *controllo empirico* delle esperienze di *alfabetizzazione-socializzazione* che popolano la vita della scuola. Questo perché il **Pof** fa tutt'uno con una *scuola del progetto* (dallo stile *sperimentale*, dalla strategia *curricolare*, dalla procedura della *programmazione*) figlia di una teoria dell'educazione fondata sul principio epistemologico della **conoscibilità-progettualità** dell'allievo e dei percorsi formativi dell'istituzione scolastica: tanto sul versante *culturale*, quanto sul versante *educazionale*.

Come dire. Il **Pof** fa tutt'uno con un modello didattico **intenzionale** (dall'elevato profilo curricolare e dalle diffuse procedure sperimentali): il solo in grado di potere comprendere ed ottimizzare vuoi le ragioni del *soggetto che apprende* - **l'allievo** - (tutelate dalla biologia, dalla psicologia, dalla pedagogia e dalla didattica), vuoi le ragioni degli *oggetti di apprendimento* - **l'istruzione** - (tutelate dalla filosofia della cultura, dalle scienze disciplinari, dalla sociologia e dalla antropologia).

Progettare una scuola nel **nome del Pof** significa - da questa angolatura epistemologica - costruire un *progetto formativo* (*aperto*: ipotetico e congetturale) in grado di garantire un orizzonte scientifico al **modello didattico**

prescelto: orizzonte necessario per potere sperimentare *teorie* formative controllabili (confutabili, falsificabili) attraverso *i fatti* del fare-scuola.

Se il *modello didattico (Pof)* viene contraddetto dall'esperienza (dai *fatti* generati dalla vita scolastica) dovrà essere abbandonato. Se invece si accorda con i processi empirici (*i fatti*) del fare-scuola, allora il **Pof** (il *modello didattico*) verrà assunto. Peraltro provvisoriamente, dal momento che dovrà assicurare, *sempre*, il timbro della **plurilateralità**, della **congetturalità**, della **possibilità formativa**.

Questo ineludibile *paradigma scientifico* del **Pof** si esercita, si è detto, all'interno del "duplice" suo terreno formativo (dalle elevate cifre di interconnessione e interdipendenza): il terreno formativo intitolato ai *processi cognitivi* (è il tavolo dell'**istruzione**, sul quale si gioca la partita delle **competenze** linguistico-letterarie, storico-geografiche, matematico-scientifiche, tecnico-tecnologiche, artistico-creative) e il terreno formativo intitolato ai *processi relazionali* (è il tavolo **educazionale**, sul quale si gioca la partita della **socializzazione** affettiva ed etico-valoriale dell'allievo).

a) Il versante dei *processi cognitivi* (l'**istruzione**) del **Pof** postula itinerari formativi *longitudinali*: quali punto di incontro vuoi dei "saperi" prescritti dal *curricolo nazionale*, vuoi dei "saperi" elaborati - tramite la programmazione educativa e didattica - dai *curricoli locali*: questi ultimi, fertilmente introdotti nelle nostre periferie sco-

lastiche dall'arcipelago innovativo della scuola a **nuovo indirizzo** (a tempo pieno, sperimentale, integrata *et al.*) capace di fare tesoro delle voci pedagogiche e didattiche più autorevoli e suggestive di questo secolo al tramonto: J. Dewey, M. Montessori, C. Freinet, J. Bruner, J. Piaget, B. Ciari, L. Malaguzzi).

Il versante dei *processi cognitivi* del **Pof** configura tendenzialmente percorsi di insegnamento-apprendimento contrassegnati da *cifre monocognitive* (saperi riproduttivi), *metacognitive* (saperi costruttivi) e *fantacognitive* (saperi intuitivi, euristici e trasgressivi) Con ciò,

qualificando ciascun ambito disciplinare (linguistico, storico, scientifico, artistico ecc.) di tre funzioni nevralgiche: la funzione *informativa-trasmissiva*, la funzione *ermeneutica-investigativa*, la funzione *euristica-creativa*.

b) Il versante dei *processi relazionali* del **Pof** configura tendenzialmente itinerari formativi *trasversali*: quali punto d'incontro di un ricco traffico di vissuti socioaffettivi ed etico-valoriali. Loro compito nevralgico è quello sia di assicurare - fuori peraltro da qualsivoglia "prescrittività" curricolare - **motivazione** e

significato agli intensi repertori alfabetici che popolano le pareti della scuola, sia di allargare l'orizzonte culturale del **Pof** su alfabeti *eticosociali* e *assiologici* fondamentali per potere dare al **Piano dell'offerta formativa** "gambe" pedagogiche capaci di guadagnare velocemente il traguardo di *un'elevata qualità* della formazione scolastica. Ci riferiamo a **valori collettivi** come quelli della cooperazione, solidarietà, tolleranza, pace e a **valori del soggetto-persona**, come quelli della dignità, rispetto, amore, diversità, fede. ■

Comune di Terranuova Bracciolini (AR) - Istituto Comprensivo di Terranuova Bracciolini
Colegio Publico "Pablo Picasso" di Fuenlabrada (Madrid) - Provveditorato agli Studi di Arezzo
Nucleo di Ricerca in Didattica della Matematica presso Dipartimento di Matematica, Università di Bologna

MATEMATICA E DIDATTICA, TRA SPERIMENTAZIONE E RICERCA

**Primo Convegno Internazionale di Didattica della Matematica
per il personale docente, direttivo e ispettivo di ogni ordine di scuola**

Terranuova Bracciolini (AR), 26-27-28 maggio 2000

26 maggio 2000 dalle ore 15.00 alle ore 19.30 - Inaugurazione dei lavori e saluti delle Autorità
Relazioni plenarie di: Michele Pellerey, Fancisco Vecino Rubio e Hermann Maier

27 maggio 2000 dalle ore 8.30 alle ore 13.00 - Seminari degli insegnanti di Valdarno e di Fuenlabrada
Visita alle mostre, presso l'Istituto Comprensivo

27 maggio 2000 dalle ore 15.00 alle ore 19.30 - Relazioni plenarie di: Gianfranco Arrigo, Angel Balders Puga, Athanasios Gagatsis, Bruno D'Amore

28 maggio 2000 dalle ore 9.00 alle ore 12.00 - Seminari: ore 09.00 - 10.00 per i diversi ordini di scuola; ore 10.30 - 12.00 per tutti i livelli scolastici

Visita alle mostre

Informazioni utili

E' stato richiesto esonero dal servizio per la partecipazione al Convegno, il numero di protocollo verrà citato nell'attestato; l'attestato riconoscerà 20 ore di aggiornamento.

Il Convegno è a numero chiuso: verranno ammessi 300 partecipanti; pertanto è necessario pre-iscriversi, inviando una cartolina postale con i propri dati e un numero telefonico di facile reperibilità e versare contestualmente la quota di iscrizione di £. 50.000 sul conto corrente postale n. 14142525 intestato al Comune di Terranuova Bracciolini, indicando la causale del versamento e le proprie generalità complete. La cartolina deve pervenire entro il 30 aprile 2000: l'iscrizione avverrà in base al giorno di arrivo della cartolina; entro il 10.5.2000 verranno avvisati personalmente coloro che risulteranno esclusi, perché eccedenti il numero d'ordine 300; ad essi verrà restituita la somma versata.

Segreteria Organizzativa del Convegno - Ufficio Scuola del Comune di Terranuova Bracciolini (AR)

Piazza della Repubblica 16

52028 Terranuova Bracciolini (AR)

Tel: 055. 9194722 (Ufficio Scuola); 055.9198013 (Servizio Informagiovani)

Fax: 055.9199656 E-mail: bertama@tin.it

di Giorgio Boni
IRRSAE Emilia Romagna

Un sistema di centri territoriali per gli insegnanti

L'aggiornamento dell'ultimo periodo aveva prodotto una sensibilizzazione di massa ai diversi modelli formativi; ora si tratta di passare da una serie di attività "frammentarie" a un sistema in grado di garantire a tutti interventi formativi "su misura".

Il nuovo contratto di lavoro della scuola ha cancellato il vincolo che correlava la progressione economica degli operatori alla partecipazione ad attività di aggiornamento; questo mutamento di condizioni dà l'opportunità di affrontare con maggiore apertura il problema dell'assetto della formazione in servizio dei docenti, considerata universalmente come la leva più potente per la riqualificazione e lo sviluppo delle professionalità necessarie per sostenere il cambiamento in atto.

Senza alcun rimpianto per le circa 17 ore medie (certificate) annue che consentivano il passaggio di 'gradone', va fatto notare che l'aggiornamento 'coatto' di questi ultimi anni ha visto, per la prima volta nella storia della scuola del nostro paese, la generalità del personale educativo frequentare corsi, seminari, laboratori e quant'altro e ciò, anche se pare non avere avuto ricadute sconvolgenti nel modo di fare scuola e di essere a scuola della gran parte degli insegnanti, ha comunque prodotto almeno due effetti significativi: una sensibilizzazione di massa nei confronti dei diversi modelli di formazione in servizio, una moltiplicazione delle agenzie e dei soggetti che, in relazione all'aumento della do-

manda, si sono attivati per realizzare attività ed iniziative.

Si può quindi ragionevolmente affermare che oggi, all'interno di ogni istituto scolastico, è riscontrabile un diffuso grado di cultura, almeno esperienziale, dell'aggiornamento e un certo numero di operatori in grado di orientarsi nelle pratiche organizzative e gestionali legate a questo settore.

La situazione del personale educativo, per quanto riguarda la formazione in servizio, si presenta perciò significativamente modificata rispetto al periodo precedente al penultimo contratto soprattutto nel senso della percezione generalizzata delle potenzialità positive dell'aggiornamento in ordine all'arricchimento delle capacità e delle competenze da dispiegare per l'implementazione dei processi innovativi.

Il rischio di riconsegnare alla totale discrezionalità degli operatori modi e tempi della riqualificazione va considerato tenendo conto di questo mutato quadro di rappresentazione professionale e anche della fase di transizione che attraversa l'attuale congiuntura scolastica, in rapporto alla quale la prassi di ordine sparso che per lungo tempo ha dominato la formazione in servizio non appare più percorribile agli insegnanti stessi.

Esiste ed è generalizzata la consapevolezza che lo spazio per le scelte dei singoli, sul terreno dell'aggiornamento, non potrà che essere ritagliato all'interno delle linee tracciate per potenziare anche qualitativamente l'offerta formativa configurata nel piano dell'istituto.

Più che di discrezionalità si deve allora parlare di assegnamento sulla responsabilità individuale, resa più avvertita anche da quanto acquisito nella fase 'pro gradone', e

quindi in grado di identificare i personali percorsi di arricchimento della professionalità da spendere per l'efficacia della scuola autonoma.

In questo scenario è altamente probabile che, di pari passo col procedere dell'innovazione, si vengano a manifestare richieste consistenti di formazione in servizio ed è prevedibile che queste, per la natura delle motivazioni da cui traggono origine, siano connotate da caratteri di forte differenziazione sia sul piano dei contenuti, sia sul piano metodologico e gestionale.

Occorre quindi predisporre, in tempi brevi, gli strumenti per dare risposte adeguate alla domanda di formazione che verrà avanzata e per passare dalla casualità, dalla frammentarietà ad un sistema che possa garantire organicamente e per tutti la messa a punto di interventi 'su misura'.

Le unità di base di questo sistema, per il tipo di esigenze che devono soddisfare, non possono che essere Centri risorse-servizi dislocati sul territorio, aventi come dimensione operativa ottimale il distretto e collegati in rete a livello provinciale.

La forma consortile è quella che appare più idonea per la costituzione di questi centri, la cui nascita dovrebbe essere promossa in prima istanza dal Comune dove ha sede il Distretto in modo da poter assicurare la disponibilità immediata di locali, di un minimo di attrezzature e di personale.

Al consorzio dovrebbero poi prendere parte e dare il proprio contributo, ognuno secondo le peculiari attribuzioni, gli altri enti locali su cui si estende il territorio distrettuale, le articolazioni decentrate degli IRSSAE, gli uffici periferici dell'Amministrazione.

La responsabilità funzionale di queste strutture dovrebbe venire

affidata ad organismi con compiti limitati alla verifica dell'efficienza dei supporti e degli strumenti messi a disposizione delle scuole e delle reti di scuole del territorio.

La gestione delle iniziative svolte nei Centri o che ad essi faranno riferimento, riguardanti singoli istituti o loro aggregazioni, dovrebbe essere rimessa alla competenza esclusiva delle istituzioni scolastiche coinvolte, in modo da garantire il massimo di corrispondenza con le esigenze da soddisfare.

Dovrà sicuramente figurare a carico delle scuole dell'autonomia il finanziamento degli interventi destinati ai propri insegnanti; ciò in virtù di apposite disponibilità di bilancio da investire nella formazione in servizio.

Il ruolo di protagoniste della propria qualificazione e sviluppo potrà essere pienamente interpretato dalle istituzioni scolastiche autonome se a loro verranno attribuite (e vorranno assumersi) le prerogative di controllo di tutte le fasi delle iniziative di cui hanno rilevato il bisogno: dalla progettazione, alla conduzione, alla valutazione, naturalmente con il fattivo sostegno dei centri territoriali in termini di informazione, documentazione, consulenza, assistenza.

D'altra parte, come si è già avuto modo di osservare, all'interno delle scuole sono presenti risorse professionali dotate di un bagaglio di conoscenze in materia di organizzazione dell'aggiornamento, capaci quindi di co-costruire, in sinergia

con gli 'sportelli' del Centro, il piano di formazione in servizio più rispondente alla specifica realtà.

Il sistema dei Centri qui appena abbozzato, per i tratti di marcato autogoverno con cui si caratterizza, può operare svincolato da lacci burocratici e respingere con successo gli immancabili (da non sottovalutare) tentativi di riassorbimento nell'apparato amministrativo.

Nulla vieta che fin da subito i soggetti più dinamici interessati a supportare le scuole dell'autonomia si attivino nei territori per verificare la possibilità di andare alla rapida costituzione dei Centri, partendo con chi ne abbia disponibilità.

L'adesione degli operatori scolastici, non c'è motivo di dubitarne, si può dare per scontata. ■

Progetto "Locomotiva"

Obiettivi: Motivare gli studenti allo studio. Certificare competenze disciplinari, pluridisciplinari o trasversali. Aprire la scuola al mondo esterno.

L'attuale struttura curricolare dà agli studenti un solo grande appuntamento finale: l'esame di stato.

Con il progetto "Locomotiva", si intende fornire agli studenti una serie di appuntamenti intermedi, ai quali presentarsi volontariamente.

L'istituto prende contatto con associazioni, enti, ordini professionali ... ed organizza, in proprio o in collaborazione con tali enti, la somministrazione di prove che certifichino il raggiungimento di certe competenze.

L'attuale normativa italiana non consente di rilasciare, ad esclusione dei diplomi e delle lauree, altra certificazione che abbia un valore legale. La normativa di numerosi paesi stranieri, invece, permette il rilascio di certificazioni che sono valide in ambito europeo e, quindi, anche in Italia.

Si partirà dunque da tale situazione, cercando di raggiungere, con i nostri studenti, standard di preparazione che permettano di conseguire tali certificazioni.

Sono stati presi contatti con varie associazioni che lavorano nel campo delle lingue straniere e sono stati presi accordi con il British Council e con l'Associazione Italo-Austriaca, per la certificazione dei livelli di conoscenza, rispettivamente per la lingua inglese e quella tedesca.

Gli studenti volontariamente si iscrivono all'esame di livello di competenza, pagano la tassa d'esame, sostengono la prova e, se promossi, entrano in possesso della certificazione. La scuola fornisce un modesto corso integrativo dei propri insegnamenti e un *training* alla prova d'esame.

Altri contatti sono stati avviati, in campo informatico, per la certificazione di competenze in tale ambito o in ambito telematico.

È stata interessata la Regione Emilia Romagna, per intraprendere la certificazione di competenze in ambito regionale.

Quando ciò sarà possibile, la scuola potrà, in proprio o con la collaborazione di altri enti esterni, certificare il raggiungimento di competenze disciplinari, pluridisciplinari, trasversali, da spendere nel mondo del lavoro e nella società.

Concludendo: il corso di studi secondari superiori potrebbe avere una serie di traguardi intermedi che lo studente potrà conseguire volontariamente.

Il progetto, oneroso per una sola scuola, potrebbe essere approntato da una rete di scuole che, conseguentemente, potrebbero offrire un ampio ventaglio di offerte.

La possibilità di certificazione è ora estesa anche alle altre scuole della rete: Pacinotti, Copernico, Rosa Luxemburg, Laura Bassi.

Giorgio Innocenti, Preside ITC Mattei, S. Lazzaro di Savena - BO

di *Laura Longhi*
IRRSAE Emilia Romagna

La scuola: tra passato e futuro

Nel binomio tra “qualità della scuola” e “scuola di qualità”, l’istituzione scolastica riformata all’insegna dell’autonomia può utilizzare varie risorse legislative, economiche e umane per attivare approcci metodologici diversi, ma integranti.

Gli anni '90 pongono all'attenzione del dibattito politico-scolastico la produttività e la qualità dell'istruzione. La crisi delle politiche del *welfare*, associata alla crescente necessità di formare persone in grado di affrontare le crescenti esigenze sociali ed economiche, impone l'esigenza di controllare la spesa pubblica, di verificare se e come le risorse per la scolarizzazione di massa contribuiscano al benessere materiale del Paese.

Il rapporto CENSIS del dicembre 1994 stima, infatti, pari al 30% il tasso della popolazione adulta in possesso del diploma di istruzione secondaria superiore, solo il 9,3% è in possesso di laurea, il 23,3% ha appena raggiunto un livello di istruzione elementare.

Secondo uno studio dell'OCSE riferito al 1992, la spesa pubblica in Italia per il sistema scolastico è pari al 3,4% del PIL contro una media OCSE del 3,5%, la spesa pro-capite per studente è di 4.470 dollari, la media OCSE corrisponde a 4.700 dollari.

La spesa pubblica per l'istruzione primaria e secondaria incide per il 6,4% sul totale della spesa pubblica contro una media OCSE del 7,7%.

Per quanto riguarda la spesa, l'Italia si trova abbastanza in linea con i Paesi sviluppati, le cose cam-

bianco se si guarda alle categorie di spesa: il 96,7% viene utilizzato per le spese correnti contro il 91,1% dei Paesi OCSE; la remunerazione del personale impegna il 94,6% della spesa contro l'83,6% dei Paesi OCSE, nello specifico il 78,9% del bilancio è riservato alla spesa per i docenti contro una incidenza del 62,5% nei Paesi OCSE.

Al 3,8% di insegnanti tra la popolazione attiva dipendente corrisponde la media del 2,9% dei Paesi OCSE, il rapporto insegnanti alunni è di molto inferiore alla media OCSE, corrisponde al 13,1 nella scuola materna, al 10,4 nella elementare, all' 8,0 nella media inferiore, all' 8,6 nella media superiore.

Il numero di ore annuali di insegnamento è significativamente inferiore alla media: tra 9 e 20% (quest' ultimo corrisponde alla scuola media); questo non può non ripercuotersi sugli stipendi, inferiori alla media OCSE.

L'esigenza di controllare la spesa pubblica per l'istruzione nei paesi industrializzati sorge fin dal 1987 con l'avvio di un progetto internazionale per lo sviluppo di indicatori dell'istruzione a cura dell'OCSE.

Gli indicatori sono raggruppabili in tre grandi classi: la prima - del “contesto dell'istruzione” - riguarda i vincoli e le risorse di carattere extrascolastico che possono influire sui processi formativi; sono gli indicatori del contesto demografico (livello di istruzione della popolazione, articolata per età e sesso, incidenza dei giovani sulla popolazione complessiva) e del contesto economico e sociale (condizione di occupazione/disoccupazione secondo i diversi livelli di istruzione e per sesso, prodotto interno lordo del paese). La prima classe di indicatori contiene anche informazioni che riflettono le aspettative verso la

scuola e di quanto, nei fatti, vi si avvicina, rilevano l'importanza attribuita a una serie di materie tipiche dell'istruzione secondaria e di qualità personali, la fiducia nella scuola per l'insegnamento di queste materie e lo sviluppo di queste qualità, la distribuzione delle responsabilità fra scuola e famiglia nell'educazione dei giovani, la percezione della stima verso gli insegnanti, le pratiche che la scuola dovrebbe privilegiare, gli ambiti in cui i singoli istituti dovrebbero avere autonomia decisionale.

La seconda classe di indicatori si riferisce a “costi, risorse e processi scolastici”: risorse finanziarie (entità della spesa per l'istruzione e fonti, pubbliche e private, dei finanziamenti), partecipazione all'istruzione (partecipazione dei giovani ai diversi gradi dell'istruzione, formazione degli adulti), processi e personale (tempo dedicato alle diverse materie, durata dell'anno scolastico, formazione delle classi, consistenza del corpo docente, formazione e retribuzione degli insegnanti), ricerca e sviluppo in campo pedagogico (risorse umane e spesa dedicata alle attività di ricerca e sviluppo).

La terza classe di indicatori riguarda l'acquisizione di conoscenze e competenze (l'acquisizione, con ricerche sul piano internazionale, di competenze in determinate discipline), il conseguimento di un titolo (tassi di completamento dei cicli di istruzione, di conseguimento di titoli universitari), la spendibilità del titolo di studio (successo professionale in funzione dell'istruzione).

Ne consegue che la scuola deve essere considerata una organizzazione complessa in cui attivare processi di controllo organizzativo e la necessità di verificare/valutare

l'apprendimento.
Nella conferenza nazionale sulla scuola del febbraio '90 si afferma la necessità dell'istituzione di un servizio nazionale di valutazione del sistema scolastico, che trova recentemente attuazione con la trasformazione del CEDE in Servizio di valutazione.

Risale sempre al '90 il protocollo di intesa tra M.P.I. e Confindustria affinché, con progetti congiunti, si realizzi "un interscambio di nuove e diverse prospettive culturali tra gli operatori del mondo della scuola e del mondo del lavoro."

Cominciano a circolare espressioni come "fare qualità nella scuola", "una scuola di qualità", che fondamentalmente significano realizzare al meglio gli scopi della scuola e agire per un miglioramento progressivo e continuo.

Oggi ci si muove su di un duplice versante: sviluppo di una cultura organizzativa e valutativa negli istituti scolastici, conoscenza complessiva del rendimento del sistema scolastico con il Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione.

Tralasciamo il secondo perchè in fase di implementazione e analiz-

ziamo il primo nei seguenti aspetti:

- strategie per la qualità,
- risorse legislative,
- risorse economiche,
- risorse umane.

Strategie per la qualità

Diversi sono gli approcci metodologici con cui affrontare il miglioramento della qualità dei processi educativi ed organizzativi; qui vengono presentati separatamente, in base alle loro peculiarità, per chiarezza espositiva; nella realtà le esperienze tendono a combinare

APPROCCI VALUTATIVI	PECULIARITÀ	ASPETTI CRITICI
DIAGNOSI ORGANIZZATIVA	Attenzione al "cliente". La rappresentazione analizza il rapporto tra bisogno dell'azione formativa e sua soddisfazione per il fruitore in un tempo e in un contesto scolastico determinato. Individua i punti forti e deboli del processo di erogazione del servizio per progettare il suo miglioramento. Il giudizio di soddisfazione del cliente entra in un sistema informativo sul funzionamento del servizio scolastico che intende controllare i momenti progettuali, realizzativi, valutativi. Valorizza le risorse interne. Ricerca il miglioramento graduale, continuo della qualità del servizio, dell'efficienza e dell'efficacia.	La rappresentazione dell'azione formativa e l'immagine esterna rischiano di avere maggiore importanza degli esiti degli apprendimenti.
INDICATORI EDUCATIVI DELLA QUALITÀ	Gli indicatori di qualità sono istituzionalmente definiti e socialmente riconoscibili, rilevano lo scarto tra realtà e standard fissato. Sono rilevabili sistematicamente nel territorio e nel tempo, consentono il confronto tra realtà diverse.	Resta il problema della diagnosi dei problemi da cui dipende lo scarto.
AUTOANALISI DI ISTITUTO	Coinvolge direttamente gli insegnanti nell'azione valutativa. Focalizza il processo di autorevisione su specifiche priorità individuate dalla scuola stessa. Compara il modello ideale di scuola di cui sono portatori i docenti e il modello realizzato nei comportamenti organizzativi ed educativi sulla cui base imposta il miglioramento.	Il rischio è connesso alla valutazione gestita all'interno, facilmente autoreferenziale. Il processo valutativo gestito e progettato dai docenti comporta notevole impegno di tempo.
CONTROLLO DEGLI ESITI FORMATIVI	L'attenzione è sui risultati ottenuti. Occorre un sistema rigoroso di accertamento dell'apprendimento per valutare la qualità complessiva del servizio scolastico. Si serve della docimologia.	La definizione dell'esito formativo per la sua complessità e per il condizionamento extrascolastico è di difficile definizione. Viene lasciato in ombra il processo formativo.

diversi approcci.
Risorse legislative

L'autonomia delle istituzioni scolastiche ha per fine il conseguimento di una maggior efficacia della scuola. Per definire in sintesi

l'autonomia completiamo uno "slogan" spesso sentito e utilizzato negli anni passati: "dalla scuola del programma alla scuola del curricolo e oggi al progetto di scuola". L'autonomia è esercizio di una decisionalità periferica in grado,

entro i confini posti dal centro, di ampliare e differenziare l'offerta formativa.

Il progetto di scuola viene reso noto con il *Piano dell'Offerta Formativa* che esplicita la progett-

Area pedagogico-culturale

tazione

- curricolare
- extracurricolare
- educativa
- organizzativa

coerentemente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi ed indirizzi di studio determinati a livello nazionale e in base alle esigenze culturali, sociali, economiche della realtà territoriale.

L'autonomia didattica consente di adottare tutte le forme flessibili di organizzazione dei tempi di insegnamento e svolgimento delle discipline e delle attività ritenute opportune tra cui:

- l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
- la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria delle lezioni e l'utilizzazione degli orari residui nel monte ore obbligatorio;
- l'attivazione di percorsi didattici individualizzati;
- l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;
- l'aggregazione delle discipline in ambiti ed aree disciplinari.

Le istituzioni scolastiche individuano le modalità e i criteri di valutazione degli alunni, i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle scuole stesse rispetto agli obiettivi prefissati.

L'autonomia organizzativa consente:

- adattamenti del calendario scolastico nel rispetto delle norme vigenti in materia;
- l'organizzazione flessibile dell'orario complessivo del curriculum e quello destinato alle singole discipline e attività, anche su base plurisettimanale, fermi restando l'articolazione

delle lezioni in non meno di 5 giorni settimanali, il rispetto del monte ore annuale, pluriennale o di ciclo previsto per le singole discipline e attività obbligatorie;

- la diversificazione delle modalità di impiego dei docenti nelle varie classi in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative adottate nel piano dell'offerta formativa.

L'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo viene esercitata dalle istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali.

Esse curano:

- la progettazione formativa e la ricerca valutativa;
- la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;
- l'innovazione metodologica e disciplinare;
- la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e la loro integrazione nei processi formativi;
- la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;
- gli scambi di informazione, esperienze e materiali didattici;
- l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.

Il curriculum consta di una quota oraria nazionale obbligatoria e di una quota riservata alle scuole per discipline ed attività liberamente scelte. L'ampliamento dell'offerta formativa si realizza con discipline ed attività facoltative che, per realizzare percorsi formativi integrati,

le istituzioni programmano sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali.

Risorse economiche

Il conferimento della personalità giuridica uniforma tutte le scuole di ogni ordine e grado; gli istituti tecnici e professionali ne sono dotati da tempo limitatamente agli aspetti finanziari e patrimoniali. In futuro tutte le scuole avranno la disponibilità dei beni patrimoniali e delle risorse finanziarie derivanti dai contributi dello stato in relazione alla consistenza del personale, dall'introito delle tasse scolastiche e da forme di autofinanziamento. L'attribuzione della capacità giuridica comporta la possibilità di ricevere lasciti e donazioni, di stipulare negozi e convenzioni con altri soggetti e di stare in giudizio.

Risorse economiche provengono anche dal *Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi* (L. n. 440/97) con dotazione di 345 miliardi a partire dal 1999.

Sono previsti compensi per le attività aggiuntive di insegnamento (fino a 6 ore settimanali) e una indennità mensile accessoria per i docenti impegnati nei progetti finalizzati al recupero dell'insuccesso scolastico nelle scuole individuate dal Ministero nelle zone a rischio di devianza giovanile e criminalità minorile e caratterizzate da abbandoni scolastici sensibilmente superiori alla media nazionale.

Sono previsti inoltre finanziamenti per la partecipazione del personale in servizio ad iniziative di formazione, deliberate dal Collegio dei docenti, necessarie per una qualificata risposta alle esigenze derivanti dal piano dell'offerta formativa.

Risorse umane

Nel contratto di lavoro 1998-2001 è definito il profilo professionale del docente della scuola dell'autonomia.

“La funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e profes-

sionale dei docenti; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio. In attuazione dell'autonomia scolastica i docenti, nelle attività collegiali, elaborano attuano e verificano, per gli aspetti pedagogico-didattici, il piano dell'offerta formativa, adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio-economico di riferimento. Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola." (Art. 23 c. 4, 5, 6 CCNL)

La professionalità dell'insegnante si connota per competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di ricerca che si esplicano nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio.

Il collegio dei docenti, che elabora, attua, verifica il piano dell'offerta formativa, si profila come organo di controllo interno dell'efficacia e dell'efficienza della scuola.

E' prevista una articolazione della funzione docente, definita da competenze, per conseguire obiettivi strumentali al piano dell'offerta formativa.

"Per la realizzazione delle finalità istituzionali della scuola in regime di autonomia, la risorsa fondamentale è costituita dal patrimonio professionale dei docenti, da valo-

rizzare per l'espletamento di specifiche funzioni-obiettivo riferite alle seguenti aree:

- la gestione del piano dell'offerta formativa,
- il sostegno al lavoro dei docenti,
- interventi e servizi per gli studenti,
- realizzazione di progetti formativi d'intesa con Enti ed Istituzioni esterni alla scuola."

Il collegio dei docenti identifica ed attribuisce, in coerenza con specifici piani dell'offerta formativa, non meno di 3 e non più di 6 incarichi relativi alle funzioni-obiettivo, determina i parametri e le scadenze per la valutazione dei risultati attesi e la durata di ciascun incarico.

A livello regionale verrà decentrato un osservatorio di orientamento e monitoraggio che, tra le diverse finalità, ha anche quella di individuare i criteri generali per il riconoscimento dei crediti formativi corrispondenti alle professionalità necessarie per l'espletamento delle funzioni-obiettivo e di contribuire alla progettazione dei relativi corsi di formazione.

Il cambiamento introdotto dalla autonomia e dalla valutazione della scuola richiede una "politica del personale", che è chiaramente enunciata.

"La formazione continua, iniziale ed in servizio, costituisce una risorsa che l'amministrazione scolastica è tenuta a fornire al personale scolastico per migliorarne la qualità professionale e l'attitudine a realizzare le esigenze connesse al regime di autonomia della scuola prefigurato dalla normativa vigente." (Art.10, comma 2 CCNL)

Inoltre: "Nell'ambito dei processi di riforma e di innovazione della scuola, la formazione costituisce una leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del personale, per il necessario soste-

gno agli obiettivi di cambiamento, per una efficace politica di sviluppo delle risorse umane attraverso qualificate iniziative di prima formazione ed in servizio, di mobilità, riqualificazione e riconversione professionale, nonché di interventi formativi finalizzati a specifiche esigenze ..." (Art. 12 CCNL)

Il Ministero definisce gli obiettivi formativi assunti come prioritari con particolare riguardo ai processi di autonomia e di innovazione in atto, al potenziamento e al miglioramento della qualità professionale, al potenziamento dell'offerta formativa sul territorio con particolare riguardo alla prevenzione dell'insuccesso scolastico e al recupero degli abbandoni e all'esigenza di formazione continua degli adulti, ai processi di informatizzazione.

Di nuovo: "La partecipazione ad attività di formazione e di aggiornamento costituisce un diritto per il personale in quanto funzionale alla piena realizzazione e allo sviluppo delle proprie professionalità." (Art. 13, c.1 CCNL)

Due aspetti sono da approfondire: i termini formazione e aggiornamento, che possono sembrare sinonimi (ma non lo sono) e l'affermazione che costituiscono un diritto del docente.

La scuola conosce una lunga tradizione di aggiornamento: il D.P.R. n.419/74 afferma all'art.7 che "l'aggiornamento è un diritto-dovere fondamentale del personale ispettivo, direttivo e docente. Esso è inteso come adeguamento delle conoscenze allo sviluppo delle scienze per singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari; come approfondimento della preparazione didattica; come partecipazione alla ricerca e alla innovazione didattico-pedagogica."

L'aggiornamento si configura come arricchimento delle conoscenze (sapere), delle competenze professionali nella didattica e nella ricerca (saper fare). Resta in ombra il saper essere.

“L’aggiornamento dei docenti viene ormai definito “formazione in servizio”, in quanto il termine aggiornamento rispecchia una cultura troppo nozionistica, mentre il termine formazione si riferisce a una cultura processuale e di qualificazione personale e professionale, per di più strettamente collegata con la propria attività di lavoro.”(1)

Nei settori economico-produttivi la formazione si riferisce al rapporto che deve intercorrere tra il lavoro, il ruolo e il sè di ogni persona.

Il confine tra formazione e aggiornamento è pertanto segnato dal rivolgersi prevalentemente al saper essere della persona della prima che è sfumato nel secondo.

La formazione è funzionale agli obiettivi del cambiamento in atto, non si può non sottolineare che viene sottratta alla progressione di carriera del precedente contratto di lavoro, in cui un *quantum* di aggiornamento era necessario per ottenere miglioramenti economici. Se la scuola deve essere pensata come una organizzazione che persegue la qualità, la formazione non può che essere coerente e in funzione del settore da migliorare. È stato osservato che non esiste una quantificazione oraria obbliga-

toria per la formazione e l’aggiornamento, forse che, in quanto diritto soggettivo (tradizionalmente era considerata diritto-dovere), è svincolata dall’orario e da obblighi di servizio, oppure rientra, a pieno titolo, nelle attività funzionali all’insegnamento che la ricomprendono espressamente. (Cfr. S. Gritti, *L’aggiornamento nel nuovo contratto*, in “L’educatore”, n.24, 1° Luglio 1999)

Si corre il rischio, dopo aver sottratto la formazione alla soggettività e alla progressione di carriera dei docenti, di comprimerla tra le molteplici attività funzionali all’insegnamento.

Se è una risorsa per le competenze e le funzioni, devono intervenire chiarimenti espliciti.

(1) L. Guasti, *Scuola, formazione e valutazione*, Novara, De Agostini, 1997, pp 209-210.

Per approfondire la diagnosi organizzativa si possono vedere:

- AA.VV. *La qualità della scuola*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, Firenze, Le Monnier, anno XLI, n. 1-2, 1995.
- G. Negro, *Qualità totale e scuola*, Milano, Ed. Il Sole 24 ore, 1995.
- U. Vairetti, *Fare qualità nella*

scuola, Firenze, Le Monnier, 1995.

Per l’autoanalisi di istituto si possono vedere:

- M. Castoldi (a cura di), *La scuola allo specchio*, in ‘Dirigenti e scuola’ (numero monografico), anno XVII, n. 2, Novembre - Dicembre 1996.
- M. Castoldi, *La dirigenza scolastica: la valutazione degli esiti e dei processi*, in ‘Rivista dell’istruzione’ n.1, 1999.
- I progetti di ricerca promossi dall’IRRSAE Lombardia, Emilia Romagna, dall’IPRASE di Trento, dal Provveditorato di Bergamo.

Per gli indicatori educativi della qualità si possono vedere:

- OCSE CERI, *Valutare l’insegnamento*, Roma, Armando, 1994.
- OCSE CERI, *Gli indicatori internazionali dell’istruzione*, Roma, Armando, 1994.

Le esperienze progettate dall’IRRSAE Toscana, dai provveditorati di Vicenza e Verona.

- C. Petracca, *La valutazione della scuola*, Brescia, La Scuola, 1996.
- M. Castoldi, *Segnali di qualità*, Brescia, La Scuola, 1998.
- C. Scurati (a cura di), *Qualità allo specchio*, Brescia, La Scuola 1998.

Per il controllo degli esiti formativi si possono vedere le pubblicazioni di:

L. Calonghi, G. Domenici, M. Gattullo, B. Vertecchi.

IRRSAE/ER – Sezione Scuola Secondaria Superiore

Educazione linguistica integrata nella scuola media (I° e II° grado)

Incontri di aggiornamento-formazione in servizio per gli insegnanti di lettere e lingue straniere della Scuola Secondaria, presso l’I.T.C. “Macedonio Melloni”, viale Maria Luigia 9, Parma.

Programma delle prossime date:

- giovedì 2 dicembre 1999 dalle ore 15.00 alle ore 19.00: La traduzione ritrovata (L. Pantaleoni)
- giovedì 9 dicembre 1999 dalle ore 15.00 alle ore 19.00: Un canovaccio per la realizzazione facilitata di commenti ipertestuali a racconti di suspense (A. C. Candeli)
- lunedì 13 dicembre 1999 dalle ore 15.00 alle ore 19.00: “Progetto librarsi”: la lettura dalla scuola elementare alla media, alla superiore (C. Laffi, R. Bramante).

Informazioni: dr.ssa Marisa Cresci – Sezione Scuola Secondaria Superiore – IRRSAE/ER
tel. 051/22 76 69 fax 051/269221

Dislessia: una grande sfida per l'autonomia

di Enrico Ghidoni
e Angela Simoni

Associazione Italiana Dislessia

L'autonomia scolastica offre all'insegnante di base, sempre più attento al problema dislessia, l'opportunità di creare una nuova cultura pedagogica e didattica e di fondare un linguaggio comune tra scuola, servizi sanitari e famiglie.

Un fantasma si aggira per le scuole italiane: il fantasma della dislessia, un problema presente ma spesso misconosciuto, il *disturbo invisibile e indicibile*, come è stato incisivamente definito dalla madre di un bambino dislessico. La dislessia, e più in generale i disturbi specifici dell'apprendimento, sono un fenomeno emergente di grande impatto sociale (1). Secondo recenti indagini epidemiologiche eseguite in Emilia Romagna (2), i disturbi di apprendimento raggiungono una prevalenza anche del 10% nelle prime classi elementari, e tra questi casi il problema dislessia è senz'altro il più diffuso. Eppure il problema rimane largamente ignorato, la diagnosi è tardiva, gli interventi spesso ancora più tardivi oppure inadeguati o scoordinati.

Un ritardo culturale

Il ritardo culturale del nostro paese nell'affrontare il problema dislessia è enorme. Basti pensare ad alcuni dati di fatto: la legge quadro 104 del 1992 che predispose gli interventi di integrazione sociale per le persone con handicap non prevede specificamente la dislessia, che peraltro solo in alcuni casi può essere definita un vero handicap. Pertanto la predisposizione di

interventi a favore dei dislessici nella scuola non è tutelata da norme specifiche, ma deve obbligatoriamente passare attraverso la certificazione di handicap, oppure in alternativa deve percorrere la via di una faticosa contrattazione tra famiglia, operatori dei servizi sanitari e insegnanti sulla base di un tentativo volontaristico delle parti in causa per affrontare il problema in maniera specifica.

Gli stessi servizi sanitari delle USL, spesso oberati da problemi come il sovraccarico di lavoro e la precarietà del personale, scontano una inadeguatezza nell'affrontare il problema, con situazioni non solo di inefficienza, ma talora anche di impostazione teorica superata, come l'attribuzione della causa prevalente a problemi relazionali all'interno della famiglia. Inoltre la situazione è molto eterogenea nelle varie regioni d'Italia: accanto ad aree in cui vi è una discreta consapevolezza del problema, vi sono zone in cui mancano i servizi diagnostici e il disturbo è assolutamente "inesistente". Solo nel 1997 si è costituita in Italia l'Associazione Italiana Dislessia, formata da tecnici, insegnanti e genitori, con lo scopo di migliorare la situazione dei ragazzi dislessici (analoghe associazioni in Inghilterra e negli Stati Uniti sono nate oltre 50 anni fa).

Un'indagine conoscitiva

Nell'indagine che l'Associazione ha svolto nel 1998 in Italia (3) sulla gestione della dislessia, sono emersi dati molto significativi: dal momento in cui il bambino ha manifestato le difficoltà scolastiche al momento in cui il problema viene diagnosticato e inquadrato passano in media tre anni, e il dato si riferisce solo ai casi in cui il problema ha ricevuto una diagnosi.

Sappiamo che tuttora molti dislessici non sono diagnosticati, attraversano con grande difficoltà il mondo della scuola classificati come svogliati, pigri, disattenti, forse deboli mentali, e dopo una serie di insuccessi e bocciature abbandonano in più della metà dei casi al termine della 3ª media. Alcuni capiscono di essere dislessici da adulti, sentendo parlare della dislessia dai media. Il dare un nome al proprio problema è in molti casi un salto di qualità; la consapevolezza che non si è stupidi o ritardati fornisce una spiegazione di tanti fenomeni conseguenti, una chiave di interpretazione con effetti liberatori. Una mamma di Milano ha scritto: "Essere arrivati ad una diagnosi dopo due anni di visite è stato molto importante sia per nostro figlio che per noi. Abbiamo capito, accettato, e stiamo cercando delle strategie per avviare al problema 'tecnico'. Oggi nostro figlio dice ai suoi coetanei di essere dislessico senza nessun senso di inferiorità." Il diritto ad una diagnosi adeguata è perciò il punto di partenza per affrontare efficacemente il problema dislessia, come sottolineato dalla maggior parte degli esperti (4).

Tra gli altri dati emersi dall'indagine suddetta segnaliamo che l'uso degli ausili didattici nella scuola (computer, calcolatrice tascabile, tavola pitagorica) riguarda solo la metà dei ragazzi dislessici; in particolare stupisce come strumenti così semplici ed economici come la calcolatrice o la tavola pitagorica risultino usati solo dal 20% dei ragazzi dislessici, benché difficoltà di calcolo siano presenti nel 70% dei ragazzi oggetto dell'indagine.

La situazione nella scuola

Lo scenario in cui accadono i fatti fondamentali per il dislessico resta

la scuola, dove gli insegnanti si trovano a fronteggiare la situazione del bambino che non impara a leggere o a scrivere senza adeguati strumenti culturali per capire e spesso senza un supporto tecnico che sostenga il loro intervento: in ogni caso l'insegnante interviene in qualche modo, anche solo per il fatto di essere lì in prima linea con il bambino dislessico, perciò il suo fare o non fare sarà comunque cruciale per il destino scolastico e personale del ragazzo. E' una grande responsabilità che gli insegnanti affrontano a volte inconsapevolmente, a volte con coscienza e giustificato timore, a volte con successo e pazienza e grande impegno personale. In realtà il ruolo dell'insegnante è sempre cruciale poiché è la persona che per prima può rendersi conto del problema e segnalarlo ai genitori o ai servizi sanitari. Talora è l'insegnante che deve spingere i genitori che negano il problema a prendere contatto con i servizi per la definizione diagnostica; in altre situazioni invece accade al contrario che i genitori siano ben coscienti del disturbo e si trovano di fronte una scuola che non comprende il problema. Nell'indagine sopra citata, i 70 genitori di bambini dislessici intervistati giudicavano più del 60 % degli insegnanti come del tutto privi di conoscenze sulla dislessia. In media, la scuola italiana è gravata da un ritardo di formazione su questo argomento. Negli ultimi anni vi è stato un grande progresso nelle scienze cognitive, che ha permesso di formulare dei modelli di riferimento riguardo ai meccanismi cognitivi sottostanti la lettura, la scrittura e il calcolo, ma tali conoscenze hanno avuto una scarsa penetrazione nel mondo della scuola e quindi una scarsa ricaduta sulla didattica. La semplice conoscenza dei principi della psicologia cognitiva può essere un'importante base culturale per spiegare molti aspetti dell'apprendimento anche nel soggetto normale, ma tale

bagaglio di nuove conoscenze raramente viene integrato nella formazione degli insegnanti.

Quando poi nella classe compare il bambino dislessico, il problema della mancanza di formazione specifica diventa critico. Il bambino dislessico mette in crisi i paradigmi interpretativi del senso comune: è un bambino che appare intelligente, simpatico, vivace, eppure non impara alcune cose elementari. "Per me questo ragazzo è un enigma" diceva la maestra di nostro figlio. Se non impara deve essere poco intelligente oppure non si impegna, è uno scansafatiche: questa è la conclusione che si trae, in entrambi i casi sbagliata. Ma il capire perché è sbagliata esige che si sappia precisamente che cos'è la dislessia, cioè la disfunzione settoriale di un modulo funzionale all'interno del sistema cognitivo, che lascia intatte le altre funzioni (5).

La sfida dell'autonomia didattica

L'insegnante deve essere in grado di modificare il proprio atteggiamento culturale e pratico nei confronti del bambino dislessico, ma questo significa ridefinire il proprio modello didattico e valutativo. La dislessia richiede un approccio in cui l'efficienza cognitiva, la velocità di elaborazione, il risultato fonologicamente e ortograficamente corretto non possono essere i parametri di valutazione. È pertanto necessario un modo di insegnare e di valutare che si scontra con il senso comune e la *formamentis* dell'insegnante.

È pertanto una rivoluzione copernicana nella mente del docente che la sfida della dislessia pone nel mondo della scuola. La didattica per il dislessico richiede, oltre ad una grande flessibilità in funzione della gravità del disturbo e delle caratteristiche individuali, un atteggiamento che interessa le procedure implicite della relazione educativa e che perciò va molto oltre l'informazione esplicita che il docente può avere acquisito sul

problema. Che gli insegnanti siano anche spaventati da questo è comprensibile, come pure che cerchino una "ricetta", una prescrizione pratica sulle cose da fare e da non fare con il bambino dislessico. Questo è già un passo avanti, ma non basta: l'ambiente fondamentale del bambino dislessico rimane la scuola ed è nella scuola che si gioca il suo destino educativo; il problema non può essere delegato ai servizi sanitari (che comunque dovranno fare la loro parte), né all'insegnante di sostegno. La ricetta miracolosa non esiste, la soluzione deve essere cercata pazientemente caso per caso, ben sapendo che il problema dislessia è una caratteristica costituzionale dell'individuo e non potrà essere cancellata con qualche esercizio di riabilitazione. È pertanto importante che gli insegnanti curricolari sentano questa responsabilità che li impegna in prima persona nella gestione consapevole del problema dislessia e che tengano presente che spesso hanno già incontrato un ragazzo dislessico, anche se non è stato ufficialmente diagnosticato: si può affermare che in media dovrebbe esserci un dislessico in ogni classe.

La formazione

Certamente l'atteggiamento di molti insegnanti è cambiato negli ultimi anni: la sensibilità al problema è cresciuta e con essa la consapevolezza di avere insufficiente formazione: la richiesta di aggiornamento su questi temi parte con forza dagli stessi insegnanti, che assumono così un ruolo di protagonisti del processo di cambiamento culturale e si riappropriano del problema dislessia e vogliono affrontarlo nell'ambito della attività didattica.

La scuola in molte situazioni è matura per passare da una fase di informazione sul problema, ad una fase più avanzata di formazione, in cui gli insegnanti acquisiscono un ruolo cruciale per fare sì che il bambino dislessico possa apprendere nonostante la dislessia. Il proces-

so di formazione può articolarsi in diversi livelli di approfondimento, che vanno dall'organizzazione di seminari di aggiornamento specifici, alla sperimentazione sul campo di nuove metodologie didattiche. Recenti iniziative di aggiornamento (6) nella nostra Regione hanno delineato spontaneamente un modello di formazione sul problema dislessia, i cui contenuti indicativi sono riportati in tabella.

La formazione in questo settore richiede un grande impegno di

Tabella 1

Contenuti indicativi di un Corso di formazione sulla dislessia

I modelli cognitivi normali di apprendimento di lettura, scrittura e calcolo.

Che cos'è la dislessia: descrizione del disturbo, cause, evoluzione, come si fa la diagnosi.

Gli indicatori precoci del disturbo, la diagnosi precoce e la prevenzione.

Gli aspetti psicopatologici che accompagnano i disturbi di apprendimento

Interventi operativi: per es. l'approccio metacognitivo.

Tecniche di riabilitazione, utilità e limiti

Modificazioni della didattica per affrontare la dislessia

Utilizzo degli ausili informatici

Problemi specifici del calcolo e dei numeri.

forze, ed è in particolare difficile il passaggio trasversale delle informazioni e dei comportamenti conseguenti: una difficoltà in più sulla strada del cambiamento culturale.

L'interazione famiglia-scuola-servizi

Certo l'obiettivo finale rimane quello di fare in modo che il ragazzo dislessico abbia pari opportunità di apprendimento nonostante il suo problema, premessa fondamentale perché poi da adulto possa avere pari opportunità professionali e sociali. Molto spesso i dislessi-

ci nella loro vita adulta si trovano a svolgere attività di basso livello a causa del non mai superato problema di lettura che li frena e li limita nelle loro aspirazioni. Come scrive Biancardi (1) "dentro e fuori dalla scuola, ciò che conta è individuare la dislessia come problema e darle il giusto peso, vale dire accettarsi ed essere accettati, per poter crescere sviluppando le capacità di esprimere la propria intelligenza e creatività."

Per questo bisogna creare già nei primi anni di scuola un clima di costante collaborazione tra gli attori dello scenario in cui vive il ragazzo dislessico: la famiglia, la scuola, i servizi sanitari. Tre attori che oggi sovente non dialogano o sono arroccati su logiche di contrapposizione negativa. Troppo spesso ciascuno dei tre alimenta vissuti e opinioni negative nei confronti degli altri, il cui effetto si ripercuote sulla condizione del ragazzo dislessico. La dialettica negativa che anima i rapporti reciproci è ben nota e tutte le famiglie dei dislessici la riportano con amarezza. Gli insegnanti non capiscono il problema e accusano il ragazzo o la famiglia; i genitori accusano la scuola e i servizi sanitari per l'incapacità di risolvere il problema; talora anche gli operatori dei servizi, che dovrebbero essere depositari del sapere tecnico più aggiornato, finiscono con l'accusare scuola e famiglia. In questa dinamica di relazione negativa si cerca costantemente di riversare sugli altri una colpa per il fatto che il ragazzo è dislessico, cosa di cui in realtà nessuno ha colpa, essendo la dislessia un fatto biologicamente determinato.

Creare una nuova cultura sul problema dislessia è l'unico mezzo per modificare questi atteggiamenti negativi e per arrivare ad un clima di costante collaborazione che accompagni il ragazzo dislessico durante il suo difficile itinerario nella scuola e poi nella vita. Crediamo che si stiano finalmente creando le condizioni per questo

cambiamento, poiché la sensibilità del mondo della scuola e in generale di tutta la società per questo problema è in crescita costante. Riteniamo che gli insegnanti abbiano di fronte a questo problema una grande opportunità per realizzare concretamente il principio della autonomia didattica.

Creare una nuova cultura significa innanzitutto creare un linguaggio comune fra la scuola, i servizi sanitari preposti alla diagnosi e le famiglie; un dialogo che va in questa direzione è anche l'obiettivo principale della A. I. D. La scuola italiana ha una lunga strada da percorrere per affrontare adeguatamente questo problema: è molto positivo che questo cammino sia finalmente iniziato e che tutti i protagonisti di questo processo siano intenzionati a collaborare; l'Associazione è un luogo privilegiato in cui si elaborano proposte e strategie per la formazione, la didattica e la gestione del problema, proposte scaturite dall'impegno attivo di tutti: insegnanti, tecnici e genitori. ■

BIBLIOGRAFIA

- 1) Biancardi A., Milano G., *Quando un bambino non sa leggere*, Rizzoli, 1999.
- 2) Lami L., *I programmi di prevenzione del disturbo di Apprendimento, Presentazione della ricerca epidemiologica svolta in prima elementare*, 2° Convegno Nazionale Associazione Italiana Dislessia, Montecatini, 29 maggio 1999.
- 3) Ghidoni E., Conte P., Botner R., Disperati M., Giampiero L., Focardi S., Zambelli U., *La gestione della dislessia in Italia: una indagine conoscitiva*, Atti 1° Convegno Nazionale Associazione Italiana Dislessia, Bologna, 30 maggio 1998.
- 4) Ruggerini C., *In tema di dislessie - casi clinici*, "Innovazione Educativa", XVIII, n. 6, 1998.
- 5) Stella G., *I disturbi specifici dell'apprendimento. Aspetti clinici e riabilitativi*, in G. Stella, *La Dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Franco Angeli.
- 6) "Conoscere e riconoscere la dislessia, modalità e approccio multifunzionale." Corso di aggiornamento Centro di Documentazione Educativa Comune di Carpi (MO), anno scolastico 1998-99.

di Paola Vanini
IRRSAE Emilia Romagna

La modificabilità cognitivo-strutturale

Nella teoria cognitiva, sulla quale è basato il metodo Feuerstein, l'intelligenza non è intesa come un "tratto genetico" immodificabile, quanto una propensione dell'organismo al mutamento, in risposta a nuovi stimoli.

I concetti chiave del Movimento per l'Educazione Cognitiva

Il movimento dell' Educazione Cognitiva si è affacciato al panorama pedagogico della seconda metà del nostro secolo una ventina di anni fa, anche se le prime sperimentazioni risalgono all'immediato dopoguerra. Attualmente i metodi e i programmi che si riconoscono nei presupposti essenziali di questo movimento si sono diffusi un po' ovunque: in ambito scolastico, nella didattica rivolta ai portatori di handicap, negli interventi di recupero, nella formazione professionale, all'interno delle aziende, nei centri di alfabetizzazione, nelle carceri e anche in alcuni centri di prevenzione dei decadimenti cognitivi in età avanzata.

Alcuni tecnici del nostro Istituto si interessano da anni di questo genere di programmi, con un'attenzione particolare per il Metodo Feuerstein, a cui ci richiameremo spesso nella stesura di questo e dei seguenti articoli.

Presentiamo in questo numero il primo di una serie di flash sulle parole-chiave che caratterizzano la pedagogia cognitiva con l'intenzione di fornire ai lettori una prima immagine dei concetti di base delle metodologie e delle implicazioni didattiche inerenti questo interessante approccio.

La modificabilità cognitivo-strutturale

Gli autori che si riconducono all'area dell'educazione cognitiva considerano possibile *modificare e migliorare i processi di pensiero* attraverso il *potenziamento delle funzioni cognitive* ad essi sottese. Uno degli obiettivi comuni a tutti i programmi di questo tipo è *apprendere a pensare, imparare ad imparare*. Obiettivo peraltro niente affatto originale visto che già Platone ascriveva all'educazione il compito di *formare lo spirito*, abituare cioè il discente ad *intendere* non semplicemente a *sapere*. Per tornare ad autori più vicini a noi: Itard, Seguin, la Montessori, per citarne alcuni, condividevano la convinzione che *l'intelligenza fosse educabile*. Ma è Feuerstein (1990) che conia l'espressione *modificabilità cognitivo-strutturale* e fa di questo concetto il perno teorico del suo programma. La convinzione di fondo è che l'organismo umano, in particolare le strutture neuronali, siano plastiche, dotate cioè di naturale flessibilità, il che rende possibile, in certe condizioni, una loro modificazione e un conseguente potenziamento del comportamento cognitivo, di cui non possiamo prevedere a priori entità e sviluppo.

In questa prospettiva *l'intelligenza non si configura come una serie di "tratti" ereditati geneticamente, immutabili e responsabili del comportamento* caratteristico di ogni persona. L' *intelligenza è definita piuttosto come propensione dell'organismo a modificarsi, nella sua struttura cognitiva, in risposta al bisogno di adattarsi a nuovi stimoli*, sia che questi siano di origine esterna o interna. Ciò non significa negare la componente genetica che caratterizza le intelligenze indivi-

duali, ma negarne il carattere di staticità, di fissità. L'approccio con cui ci si avvicina allo studio dell'uomo è di tipo dinamico: il comportamento umano è inteso come la risultante di diversi "stati", in cui viene a trovarsi di volta in volta l'organismo sollecitato da vari stimoli, e non come un prodotto prevedibile di "tratti" determinati della sua costituzione. In questi "stati", la dotazione genetica è una delle componenti sulla quale però si sovrappongono molte altre variabili che rendono diverso uno stato dall'altro e differente la qualità della risposta cognitiva individuale.

In quest'ottica, l'interesse dell'educatore non si rivolge tanto a ciò che l'allievo sa fare, alla valutazione quantitativa della sua intelligenza, ma a tutte quelle condizioni che possono indurre un'evoluzione: *è il processo di cambiamento e di apprendimento che balza in primo piano*: in quali aree si realizza maggiormente, quali i fattori che lo stimolano o lo rallentano, come promuoverne l'estensione ad altri ambiti, a quali condizioni il progresso rilevato si consolida e si autoimplementa.

È evidente la portata euristica di questo approccio, rispetto a quello di tipo psicometrico in particolare quando si tratta di prevedere le possibilità future del soggetto sulla base del comportamento cognitivo osservabile al presente.

Ma è davvero possibile affermare che le strutture cognitive individuali possono modificarsi?

La sperimentazione dei Programmi di Educazione Cognitiva ha dato esiti incoraggianti. Con le metodiche di indagine di cui attualmente disponiamo (T.A.C., R.M.N.), è stato possibile inoltre osservare un notevole sviluppo della rete di ana-

stomizzazioni neuronali conseguente all'esposizione dell'organismo umano per un certo periodo a determinate condizioni. È un fenomeno noto da tempo agli studiosi di biologia e neurofisiologia e documentato ormai anche in alcuni saggi di carattere pedagogico.

Perchè, allora, Feuerstein continua a presentare la "teoria della modificabilità cognitiva-strutturale" come se si trattasse di un "postulato"?

L'intenzione è proprio quella di sottolineare, al di là di qualsiasi prova razionale, l'importanza che tale convinzione permei profondamente la personalità di chi educa e sia trasparente nelle sue interazioni. Solo chi è fermamente convinto che ogni individuo può oltrepassare lo stato in cui si trova al presente e camminare nella direzione dello sviluppo del suo potenziale, saprà creare le condizioni perchè ciò avvenga realmente, realizzando nel contempo l'essenza del suo ruolo di educatore (e-ducere: portare fuori, portare oltre). Il rischio per genitori e insegnanti è proprio quello di arrendersi di fronte alla manifestazione delle difficoltà dei soggetti da educare, perchè intimamente convinti dell'invalicabilità dei loro limiti. Ne consegue che non vale la pena cercare modalità ed espedienti che inducano al progresso, o attivarsi per modificare l'ambiente circostante in modo che questo favorisca e sostenga il cambiamento. È evidente come questa convinzione giochi un ruolo fondamentale nel portare a compimento la profezia in essa implicita. Per questo nell'enunciare il postulato che sta alla base della teoria di Feuerstein, sottolineiamo *l'importanza determinante del sistema di convinzioni dell'educatore.*

1° postulato

L'essere umano, qualsiasi sia la sua condizione di base, è modificabile strutturalmente.

La modificabilità strutturale è considerata una caratteristica attinente alla natura stessa dell'uomo e tale da potersi realizzare anche in presenza di ostacoli normalmente ritenuti insormontabili, quali:

- a) l'eziologia
- b) l'età
- c) l'entità della deprivazione.

a) Per quanto riguarda il primo punto, abbiamo già detto come la *dotazione genetica* non sia ritenuta determinante per lo sviluppo cognitivo. Anomalie cromosomiche, *lesioni organiche* peri e post natali, *ambienti di vita particolarmente deprivati* affettivamente e culturalmente incidono pesantemente sull'evoluzione mentale del soggetto, ma non tanto da bloccare la propensione a modificarsi quando gli vengono offerte le condizioni ottimali per il suo sviluppo (della natura di queste condizioni tratteremo ampiamente nel prossimo articolo).

Chi scrive ha osservato personalmente, durante un soggiorno di studio in Israele, decine di giovani adulti affetti da sindrome di Down e insufficienza mentale, connessa con altre patologie organiche, nel loro ruolo di volontari all'interno dell'esercito israeliano per l'espletamento di mansioni di supporto, quali: aiuto in cucina, magazziniere ecc. Pur in presenza di alcuni segni fisici che tradivano la loro condizione, colpiva il controllo del comportamento, la capacità di rapportarsi anche con estranei, per di più stranieri, e dialogare in lingua diversa da quella di origine, la consapevolezza di svolgere comunque un servizio utile; impressione peraltro confermata apertamente dal comandante della caserma (l'esercito israeliano non appare generalmente come un ente di beneficenza). Non vi sono dubbi sul fatto che la loro situazione di partenza fosse caratterizzata da tutte quelle difficoltà che normalmente si associano a determinate condizioni cromosomiche e

che nella trisomia 21, per es., comportano ipotonia, bradialia, bradipsichia ecc. Ma queste difficoltà "non hanno avuto l'ultima parola", sostiene Feuerstein.

b) Il secondo ostacolo che di solito si oppone all'ipotesi della modificabilità cognitiva è *l'età* e la teoria dei *periodi critici*, che indica alcune fasi privilegiate nel corso dello sviluppo umano, al di là delle quali certi apprendimenti non possono realizzarsi. Nella prospettiva della pedagogia cognitiva si parla invece di *periodi ottimali* (non critici), durante i quali alcuni apprendimenti sono effettivamente facilitati da un'adeguata maturazione del Sistema Nervoso Centrale e da una notevole plasticità delle sue strutture. Tuttavia, se è vero che l'avanzare dell'età riduce la flessibilità dell'individuo e tende a cristallizzarne il comportamento, è altrettanto vero che in questa fase possono intervenire fattori che giocano un ruolo compensativo sulle possibilità di apprendimento, quali per esempio: la maggiore esperienza accumulata, una forte consapevolezza dei propri bisogni formativi, un conseguente aumento della motivazione e dell'atteggiamento di collaborazione con l'insegnante; elementi che mancano nelle fasi precedenti e che controbilanciano gli effetti dell'età sulle strutture neuronali, ritenuti comunemente determinanti.

c) Per quanto riguarda *l'entità della deprivazione del soggetto*, il livello del suo deficit, di qualsiasi natura esso sia, è opinione comune che in presenza di carenze molto profonde l'individuo sia incapace di modificarsi, perchè si associa all'idea di modificazione quella di un cambiamento di grande portata, ignorando che anche un microcambiamento può essere di natura strutturale.

Esaminiamo allora gli *elementi che distinguono e caratterizzano una modificazione strutturale:*

1. una forte relazione fra la parte e il tutto;
2. una maggiore propensione dell'individuo ad essere coinvolto in processi di cambiamento;
3. la natura autoperpetuativa e autoregolatrice del cambiamento stesso.

1. Un cambiamento non è strutturale quando investe un solo settore senza *contagiare di sé altre funzioni o sistemi*. Un bambino che ha imparato la tecnica della lettura ha sicuramente realizzato un cambiamento evidente; ma questo non può considerarsi strutturale se si limita alla capacità di collegare lettere e sillabe, senza portare allo sviluppo di funzioni vicine, che a loro volta possono diventare i prerequisiti per altre operazioni mentali, come per es. il bisogno di confrontare, l'uso dell'analisi e della sintesi, una maggiore motivazione nei confronti della lettura ecc.

Non stimola la modificazione strutturale, in sostanza, l'intervento che si limita all'addestramento di alcune funzioni-bersaglio senza curarsi di rendere più plastiche, più disponibili alla modificazione anche le strutture limitrofe, per prepararle ad altri apprendimenti.

2. Parallelamente, l'individuo che sta mobilitando con profitto le sue funzioni cognitive, *appare più disponibile* di quanto non lo fosse in precedenza *ad essere implicato in processi di apprendimento*, oppone minori resistenze nei confronti della novità, del cambiamento. È ovvio che tale valutazione va fatta in rapporto alla situazione precedente dell'individuo e non agli standard prevedibili per la sua età.
3. L' *autoperpetuazione del cambiamento* è la tendenza a conservare nel tempo l'acquisizione realizzata, anzi, ad implementarla *autoregolandone l'estensione* a tutti quei contesti in cui è possibile trasferirla, al di là del

campo specifico in cui l'acquisizione è avvenuta.

Quando dunque un cambiamento, anche di piccole dimensioni, soddisfa in gran parte le condizioni sopra descritte abbiamo buone probabilità che si tratti di una modificazione strutturale.

Se, per esempio, un soggetto cerebroleso e fortemente autistico, incapace di riservare attenzione agli stimoli esterni, comincia a seguire fugacemente con lo sguardo il movimento intenzionale della mano di un educatore, ci troviamo di fronte ad un microcambiamento; se poi questo si ripete più frequentemente e si estende ad altri oggetti manipolati dall'educatore, ad altre figure presenti nell'ambiente e così via, il microcambiamento osservato ha buone probabilità di diventare strutturale, riflettendo in questo modo una modificazione nelle modalità di interazione con il mondo.

La modificazione strutturale riguarda non tanto la quantità dei contenuti appresi, quanto la modalità con cui si affrontano gli apprendimenti.

Dal primo e fondamentale postulato sopra enunciato ne derivano altri che offrono, a chi si trova a far i conti con la difficile arte di insegnare, altrettanti spunti utili di riflessione.

2° postulato

Non solo l'essere umano nella sua definizione astratta è modificabile, ma anche l'individuo con cui io (genitore, educatore, insegnante) mi trovo ad interagire lo è.

Non si ammettono eccezioni al principio generale della modificabilità umana. Un educatore, nonostante lo sforzo che la sua azione richiede, nonostante la natura delle difficoltà del discente e le resistenze che questi oppone al cambiamento, non è legittimato a pensare: "L'essere umano in generale è modificabile; ma lui/lei proprio NO!"

3° postulato

Io (genitore, educatore, insegnante)

te) sono in grado di realizzare le condizioni perché questa persona si modifichi.

L'educatore, in sostanza, non può abbandonarsi a considerazioni del tipo: "Certo che l'essere umano è modificabile, anche questo alunno lo sarebbe. Ma non lavorando con me, io ho già provato!"

"Questa tendenza ad escludersi quali agenti di cambiamento - sostiene David Sasson, da decenni collaboratore di Feuerstein - deriva dalla scarsa consapevolezza delle metodologie di cui un insegnante può disporre per stimolare una modificazione".

L'educatore può senz'altro obiettare che affidare un soggetto in difficoltà alle cure di altri esperti dotati di uno stile cognitivo e personale più consono è un segno di sana consapevolezza dei propri limiti e dei benefici che altri potrebbero realizzare. Occorre tuttavia considerare quali possano essere gli effetti psichici, su individui già problematici, di continue deleghe ad insegnanti o specialisti diversi.

4° postulato

Posso modificare il mio approccio caratteristico per rivolgermi ad individui diversi.

Questo enunciato è una diretta conseguenza del terzo e rende evidente come la modificabilità dei soggetti in formazione passi inevitabilmente attraverso la capacità di modificarsi degli stessi educatori (il concetto sarà ampiamente ripreso nel prossimo articolo)

5° e ultimo postulato

L'ambiente, l'opinione pubblica, la società sono anch'essi modificabili.

"Occorre separarsi dall'idea che sistemi così complessi siano inaccessibili al cambiamento" - sostiene ancora il prof. Sasson. Qualsiasi intervento educativo si realizza in un ambiente sociale ed è influen-

zato dai valori che lo permeano. Se questi sono fortemente in contrasto con i postulati su cui si basa l'azione educativa, il suo esito potrebbe essere fallimentare o scarsamente duraturo. È necessario allora procedere a piccoli passi, ma non rinunciare alla possibilità di cambiare, anche in modo limitato, il contesto in cui si opera.

Il discorso sul quinto postulato richiederebbe da solo ben più di un articolo. Esso si connette con un tema da anni oggetto di studio da parte di Feuerstein e della sua équipe: *la costruzione di ambienti modificanti*. Su questo argomento poco dibattuto e ancor meno documentato è nostra intenzione organizzare all'IRRSAE un seminario di studi con la partecipazione dello stesso professoressa Sasson che molto probabilmente si troverà in Italia nella seconda metà del mese di febbraio 2000.

Nonostante i postulati sulla modificabilità cognitiva, il quinto in particolare, possano suscitare qualche riserva o sembrare venati di utopia, ciò che colpisce nel lavoro condotto dall'équipe di Feuerstein, dal dopoguerra in avanti, è il continuo accettare di coinvolgersi con individui che il sistema rifiuta perché non integrabili, e la costatazione che alla fine, sorprendentemente, lo diventano.

Un esempio di modificazione strutturale

La letteratura è ricchissima di storie emblematiche che testimoniano la possibilità dell'essere umano, in determinate condizioni, di automodificarsi in modo duraturo e continuo, al di là di ogni realistica previsione.

Il caso illustrato di seguito è stato scelto fra le esperienze documentate nel corso del progetto Sviluppo e Apprendimento, curato dal prof. Jo Lebeer dell'Università di Anversa.

Stefano è un maratoneta. Ogni giorno percorre diversi chilometri per allenarsi. Ha la patente e prende il treno per recarsi in ufficio. Niente di particolare a prima vista. La cosa cambia se si considera che il cervello di Stefano contiene solo il 30% della sostanza neuronale di un cervello normale. Al momento della nascita, Stefano ha subito la rottura di un'arteria intracranica che gli ha lasciato un'enorme idrocefalia.

Fortunatamente la pressione intracranica non si è alzata più di tanto, ma una parte massiccia del suo cervello è rimasta distrutta. Sua madre non aveva un'idea dell'entità della lesione perché allora non erano disponibili sistemi in grado di rivelarlo con precisione. Nonostante le evidenti difficoltà che Stefano ha manifestato da subito, la madre ha mantenuto un atteggiamento diverso da quello che si riscontra di solito in chi si occupa di persone handicappa-

te. Non ha mai pensato che il figlio, nonostante i suoi limiti, non potesse progredire, ha mantenuto un'aspettativa comunque positiva nei suoi confronti, e ha cercato quotidianamente di porlo di fronte a compiti leggermente più difficili dei precedenti, perché potesse migliorare.

Stefano non si sviluppava come gli altri bambini. Manifestava un ritardo sia sul piano motorio che su quello intellettuale, in più aveva dei grossi problemi di equilibrio. Ha incominciato a camminare per strada da solo all'età di 7 anni. La madre ha voluto inserirlo in una scuola normale dove ha imparato a scrivere superando grosse difficoltà. Anziché accompagnarlo a scuola in macchina, lo stimolava ogni giorno a percorrere a piedi la distanza di 2 km che lo separava dalla scuola. All'età di 16 anni, Stefano è riuscito per la prima volta ad andare su una bicicletta normale.

La sua straordinaria evoluzione si deve alla plasticità delle cellule cerebrali che, pur non potendo replicarsi, sono in grado tuttavia di potenziare enormemente, se adeguatamente stimolate, la rete delle loro connessioni fino a vicariare molte delle funzioni normalmente svolte dalle aree cerebrali mancanti.

Finalità

1. acquisire comportamenti corretti nei confronti dell'ambiente e

IRRSAE/ER – Sezione Scuola materna

Un pedagista di strada: il senso dell'insegnare secondo Padre Marella

Sala San Francesco, Piazza Malpighi, 9 – Bologna
Sabato 27 novembre 1999 ore 9.00 – 14.00

Sono previsti interventi d'apertura di: *Fabio Roversi Monaco, Franco Pannuti, Franco Frabboni*.
Relazioni sui temi: "Padre Marella: la pedagogia... la scuola materna" e "L'educazione alla solidarietà come scommessa per il nuovo millennio"; tavola rotonda condotta da Candido Bonvicini.

Coordinamento e conduzione dei lavori: *Andreina Bergonzoni e Mauro Cervellati*

Informazioni: dr.ssa Annamaria Gruppuso – Sezione Scuola Materna – IRRSAE/ER tel. 051 / 22 76 69

di Paola Vanini
IRRSAE Emilia Romagna

I concetti chiave dell'educazione cognitiva: *la mediazione*

Alla luce delle teorie più attuali, la figura del mediatore assume un ruolo di notevole importanza, contribuendo, insieme con altri fattori, a sollecitare e sostenere percorsi individuali di miglioramento cognitivo.

Nell'articolo precedente abbiamo illustrato il concetto di *modificabilità cognitiva-strutturale*, rinviano ad una trattazione successiva l'analisi delle condizioni in grado di sollecitare nel discente tale trasformazione. Nella prospettiva di Feuerstein e della pedagogia cognitiva in generale, *la modificabilità cognitiva strutturale si realizza a condizione che l'individuo possa fruire di esperienze di apprendimento mediato (E.A.M.)*. Secondo questa teoria, non è la dotazione cromosomica di cui una persona dispone, né la maturazione delle sue strutture nervose a determinare il livello di apprendimento che essa può realizzare, ma è la qualità della mediazione che le viene offerta durante le EAM ad avere un ruolo prevalente, tale da stimolare il potenziamento delle strutture neuronali e di conseguenza lo sviluppo delle capacità di apprendimento, qualsiasi sia la sua situazione iniziale. Nonostante Feuerstein sia stato un allievo diretto di Piaget, l'importanza fondamentale che attribuisce alla qualità della mediazione, rispetto a quanta possa averne la maturazione neuronale, lo allontana nettamente dalle posizioni del maestro e lo accosta piuttosto

al pensiero di Vigotsky, nel cui lavoro è già individuabile la ricerca degli elementi e delle condizioni in grado di promuovere l'espressione del potenziale di apprendimento degli allievi.

Che cos'è la mediazione?

La mediazione è l'azione consapevole ed intenzionale dell'educatore (genitore o insegnante) che si fa carico di far acquisire all'educando una strumentazione che gli consenta in futuro di affrontare i problemi e di apprendere con efficacia e in modo autonomo.

Non è dal contatto diretto con stimoli ambientali variegati e complessi, come alcuni studiosi sostengono, che l'individuo può affinare gli strumenti cognitivi necessari e sviluppare il suo pensiero. Anzi. L'esposizione non mediata ad un ambiente rutilante di stimolazioni può essere tanto destrutturante da costringere l'individuo ad un comportamento estremamente stereotipato e carente. L'acquisizione di efficaci paradigmi cognitivi che consentono di strutturare l'esperienza si realizza invece a contatto con un mediatore "sapiente" che funzioni da filtro iniziale fra le stimolazioni ambientali e la persona da educare.

Le funzioni del mediatore

Il mediatore *seleziona i dati* su cui vuole attirare l'attenzione lasciando gli altri sullo sfondo, *li ripete* con una frequenza maggiore rispetto a quella che avrebbero naturalmente, *ne regola la durata, l'intensità, l'ordine di presentazione*, per assicurarsi che vengano recepiti. Così facendo altera le condizioni naturali di apparizione degli stimoli, che in genere sono casuali, per creare artificialmente

condizioni più favorevoli alla ricezione delle informazioni. *Abitua* inoltre il discente a *mettere a confronto* i dati su cui opera, ad *individuare le connessioni* temporali, causali, finali, di identità, somiglianza, differenza, esclusività; stimola in lui il bisogno di cercare relazioni fra ciò che viene recependo e le conoscenze che già possiede, e contrasta in questo modo la tendenza ad una percezione episodica e frammentaria della realtà, caratteristica del comportamento cognitivo di basso livello. *Abitua* alla necessità di *definire con precisione i problemi* e di *prefigurarsi mentalmente* il percorso necessario per risolverli, *anticipando le conseguenze* delle mosse ipotizzate, prima di passare all'azione; aiuta così l'educando a *controllare la propria impulsività* e a ricorrere il meno possibile al procedimento "per prove ed errori". L'intervento del mediatore non si limita alla fase della raccolta e della elaborazione delle informazioni, come abbiamo appena visto, ma affianca il discente anche *durante la produzione dei cosiddetti "output"*, ossia delle *risposte*, sia di tipo verbale, che scritto, che comportamentale, per fare in modo che esse siano *comprensibili, non egocentriche, precise, coerenti* con i problemi e con gli obiettivi individuati.

Questo allenamento cognitivo è in realtà nutrito di affettività. La *componente emotiva* costituisce la sostanza della relazione fra il mediatore e l'educando. *L'attenzione per la persona, la promozione del sentimento di autostima e di fiducia* nelle sue possibilità, la *condivisione dei sentimenti*, fra i quali anche il piacere per la scoperta e la realizzazione di nuove acquisizioni, la *ricerca del senso* e del significato delle cose, la *curio-*

sità per ciò che si intravede e ancora non si conosce, la *determinazione* nel portare a termine ciò che si è intrapreso: tutte queste dimensioni si sperimentano e si consolidano nella relazione educativa. *L'obiettivo del mediatore è quello di allontanarsi gradualmente dall'educando lasciandolo equipaggiato della strumentazione cognitiva ed emotiva necessaria ad affrontare in modo attivo e personale la complessità degli stimoli ambientali e a continuare autonomamente quel processo di espansione del proprio potenziale che era iniziato insieme.*

La mediazione è efficace con tutti ?

“È proprio sicuro - ci si potrebbe chiedere - che l'obiettivo suddetto sia ottenibile anche con persone fortemente handicappate?”

Premesso che la qualità e l'entità della modificazione variano da persona a persona, in relazione anche alle caratteristiche dell'ambiente di vita dei soggetti, l'esperienza di Feuerstein sembra suggerire che comunque una buona mediazione può determinare modifiche strutturali, nel comportamento cognitivo di persone anche fortemente compromesse, la cui portata non è prefigurabile a priori. Il mediatore quindi non può appiattire il livello di richieste in considerazione dei limiti che il discente manifesta, ma dovrà continuare a proporgli compiti che si collocano nella sua area di sviluppo prossimale, facendogli capire che attende con fiducia i suoi progressi e gratificandolo con entusiasmo per ogni nuova acquisizione.

Le caratteristiche peculiari della mediazione

Le ricerche condotte dall'équipe di Feuerstein su questo argomento hanno portato ad una definizione e ad una descrizione della mediazione in termini più operativi che

filosofici. Sono stati individuati 12 criteri e 50 categorie che costituiscono un sistema metodologico-didattico attraverso cui si elicitava l'azione del mediatore. Fra tutti, 3 fattori sembrano essenziali in ogni cultura ed in ogni condizione per garantire la qualità e l'efficacia della mediazione: *l'intenzionalità/reciprocità dell'interazione, la trascendenza, la mediazione del significato.*

L'*intenzionalità* esprime la consapevolezza, da parte del mediatore, della sua *intenzione di entrare in relazione* con il soggetto e dell'importanza che questa relazione riveste; il concetto include inoltre la capacità di rendere trasparente questa sua convinzione all'allievo. L'educatore cerca innanzitutto *l'attenzione del soggetto*, per esempio attraverso il contatto oculare. Se ciò non gli è possibile, modifica il suo modo di porsi, in relazione alla persona che ha davanti, ne recepisce con attenzione i *feed-back*, abbassa o alza il proprio tono di voce, ne accelera o ne rallenta il ritmo, per esempio; cambia le caratteristiche del lavoro che intende fare se questo si dimostra inaccessibile. Ciò che interessa è “agganciare” il soggetto al livello in cui si trova, indurlo a modificare gradualmente il suo stato mentale perchè diventi più sensibile agli stimoli cognitivi, attivi uno stato di vigilanza e recettività idoneo all'apprendimento, cominci a provare curiosità e motivazione, per chiamarlo poi, progressivamente, ad affrontare compiti di livello superiore.

Anche la prossemica dell'aula (disposizione di banchi, sedie ecc) può essere cambiata per agevolare l'ascolto reciproco e promuovere l'apprendimento.

In questo processo, il cambiamento dei discenti si realizza attraverso il cambiamento del mediatore e *attraverso l'adattamento dell'ambiente e degli stimoli* che questo presenta, in una *relazione*

attenta, reciproca e partecipe.

Con *trascendenza* si intende l'orientamento del mediatore che non si limita a soddisfare i bisogni immediati alla base di una certa interazione con l'educando, ma “guarda lontano” e approfitta di ogni occasione per ampliare la sfera di conoscenze, relazioni, bisogni e possibilità del soggetto. L'apprendimento in questo modo *trascende i limiti di una acquisizione particolare legata ad un'occasione specifica e si inserisce invece in una cornice più ampia di conoscenze, relazioni, valori.*

Consideriamo, per esempio, una madre che nel preparare la cena insieme alla figlioletta, oltre ad insegnarle come si cucinano le vivande, le spiega quali nutrienti contengono e perchè è bene cucinare certi alimenti per i nonni, che soffrono di alcuni disturbi metabolici e altri per il resto della famiglia; che cosa conviene cuocere prima e perchè; oppure come si preparavano piatti analoghi quando lei era bambina ecc. In tutti questi casi la madre supera il bisogno immediato legato alla preparazione del cibo e approfitta di quell'occasione per ampliare la sfera di conoscenze della figlia, per indurla a fare collegamenti, ipotesi, domande, per stimolare, in sostanza, nuovi bisogni cognitivi. Un altro esempio ci può essere offerto dall'osservazione del comportamento di alcuni genitori con i figli, in prossimità di fonti di pericolo, quali per esempio una presa di corrente. Alcuni si preoccupano unicamente di evitare conseguenze negative al bambino nella situazione contingente, distraendolo in vario modo o attirandolo in una zona diversa; altri invece, quando il figlio allunga la mano verso la presa, cercano di fargli capire con l'espressione del viso, con toni di voce e gesti adeguati che è assolutamente pericoloso e *non* si deve fare. In quest'ultimo caso è molto

più probabile che i bambini acquisiscano un criterio di comportamento tale da evitare il rischio anche in seguito, in assenza dei genitori. Essi non sono stati semplicemente tenuti lontani da un pericolo (bisogno primario), ma hanno avuto un incremento della strumentazione con cui affrontare la realtà.

Anche a scuola la mediazione di trascendenza dovrebbe essere fra le più significative e ricorrenti.

Si realizza per esempio quando l'insegnante incoraggia gli allievi a *mettere in relazione l'argomento del giorno con quelli precedenti e anticipa le connessioni con quelli futuri*; quando si evidenziano gli obiettivi di un'attività in rapporto a quelli di altre discipline o dell'intero programma; quando si abitua i ragazzi a individuare, all'interno di compiti specifici, procedure, considerazioni, regole che possono essere espresse in termini generali, in modo che esse perdano il legame diretto con il compito specifico da cui sono scaturite e siano applicabili anche in altri campi di esperienza. Quando il ragazzo si chiede: "Qual è il processo che mi ha consentito di risolvere questo problema? Cosa è stato importante cercare in primo luogo ... e in seguito?... In quali altre situazioni potrei usare la stessa procedura?" sta facendo un'operazione che, *trascendendo l'ambito di quel problema, gli fornisce criteri per affrontare situazioni diverse*, che hanno in comune con quella precedente solo certi aspetti strutturali. Si può cogliere come questa operazione di *generalizzazione* di ciò che si è acquisito e di successiva *trasposizione* in ambiti diversi, ma compatibili, sia alla base della creatività intellettuale e della capacità di adattarsi flessibilmente a situazioni e compiti nuovi.

Il terzo fattore essenziale perché una relazione possa considerarsi autenticamente educativa ed innescare il cambiamento è la **media-**

zione del significato. Essa attiva la *componente energetica-motivazionale* dell'apprendimento, anche attraverso una presentazione in forma problematica degli argomenti e delle questioni. "Perché è importante leggere questo romanzo; conoscere la storia di questo periodo; a cosa servono queste conoscenze?" Un altro modo per esprimere la mediazione del significato è sensibilizzare i discenti all'esigenza di *cercare con chiarezza gli obiettivi* delle attività in cui si trovano impegnati, fin dall'inizio: essi possono così orientare subito le loro energie intellettuali in modo finalizzato, evitando distrazioni e cali di interesse. Il concetto di mediazione del significato assomiglia molto, in questo caso, a ciò che Antoine de la Garanderie chiama il "*progetto*". Lo studioso francese suggerisce di studiare, lavorare avendo bene in mente *il progetto* a cui quell'attività è orientata. Se uno studente, per esempio, si propone di saper ripetere all'insegnante la lezione assegnata per compito (progetto), mentre studia terrà sotto controllo tutti gli elementi che gli consentono di riuscire nel suo intento (aver chiari i concetti, ripetere ad alta voce ecc.) e avrà minori probabilità di disperdere le proprie energie rispetto ad un alunno che si accinge a studiare in modo generico e senza alcuna finalizzazione.

La mediazione del significato si realizza anche quando il mediatore *fa trasparire i suoi interessi* per gli argomenti che insegna, quando *spiega agli alunni il motivo di certe sue scelte e chiede di argomentare le loro*; quando li abitua a *cogliere il nucleo* principale delle questioni, a sentire l'esigenza di comprendere e differenziare *ciò che è essenziale da ciò che è accessorio* (in un testo, in un problema, in una figura geometrica, in ambito grammaticale, ecc), quando durante le discussioni *li richiama al tema* centrale del dibattito, limi-

tando la tendenza alla digressione eccetera.

È naturale che realizzando questo tipo di mediazione l'educatore finisca per trasmettere agli allievi ciò che è significativo per sé, ma incoraggia e accoglie con rispetto anche l'espressione del loro punto di vista, dei loro sentimenti e alimenta il bisogno di porsi domande circa il significato e il valore delle esperienze che vanno facendo, delle regole che gli alunni sono chiamati a rispettare, delle scelte che intendono fare.

Conclusioni

Lo spazio che abbiamo a disposizione non rende possibile la trattazione degli altri 9 criteri che orientano la mediazione. Ci auguriamo che anche solo la lettura degli elementi presentati fino a questo momento possa fornire un'idea della portata che assume la mediazione nella prospettiva del Metodo Feuerstein e dell'Educazione Cognitiva. Essa consente inoltre al discente, in modo intenzionale, di accedere alla storia e alle culture passate, offrendogli la possibilità formidabile e caratteristica della specie umana di dilatare enormemente i confini della propria conoscenza al di là di quanto l'esperienza personale potrebbe consentirgli.

L'interdipendenza dinamica fra passato e futuro, fra mediazione e progresso che l'individuo può compiere è espressa efficacemente nella metafora di un filosofo francese il quale sottolinea che la freccia scocca tanto più lontano in avanti quanto più la corda dell'arco sa tendersi indietro. Con l'immagine di questo arco possentemente teso e piegato all'indietro ci congediamo dai lettori, nella speranza che essa possa conservarsi in memoria quando il ricordo dei dettagli, di ciò che in fondo non è essenziale, ci avrà abbandonato.



TABELLA DELLE FUNZIONI DEL MEDIATORE
(rielaborazione del testo di Mildred Hoffmann
con alcuni stimoli esemplificativi)

Filtrare e selezionare gli stimoli e le esperienze

Regolare l'intensità, la frequenza e l'ordine di apparizione (sequenza) dei diversi stimoli

Organizzare e inquadrare lo stimolo/l'esperienza **nel tempo e nello spazio**

(In quale periodo? In quale luogo? Cosa stava succedendo in quel contesto nel frattempo? Che cosa succedeva contemporaneamente nel luogo X? Che cosa era successo poco prima? Che cosa prevedi che accada in seguito?).

Individuare relazioni fra gli stimoli percepiti

(Prendi in considerazione tutte le informazioni che ti vengono fornite. C'è qualche cosa che le accomuna? In che cosa differiscono? Possiamo individuare un legame fra di loro [di tipo temporale, causale ecc..]? Quali dati vanno utilizzati per prima e perché?)

Mettere in relazione le nuove esperienze con eventi precedenti o possibili eventi futuri

(Questo elemento [avvenimento] che cosa ti ricorda? Perché? In che cosa è simile all'elemento [evento] "y" che abbiamo già studiato? Quali sono le sue peculiarità [differenze] rispetto a quello precedente? Questo fatto che effetto comporta? Quali altri elementi concorrono a produrre tale effetto? Se questo è l'effetto, quali potrebbero essere le cause? Quali potrebbero essere le finalità a cui mira questa azione? Per raggiungere questo scopo quali azioni si possono intraprendere?)

Stimolare la rappresentazione e l'anticipazione dei possibili effetti di risposte diverse agli stimoli dati

(Sei sicuro di aver ben capito che cosa chiede il problema? Te lo sai rappresentare sul tuo schermo mentale? Di che cosa hai bisogno per poterlo risolvere? Se moltiplichiamo il dato Z per il dato N puoi trovare quello che cerchi? Che cosa ottieni? Ti serve? Ci sono altri dati che possono esserti utili? Come li puoi usare? Che cosa ti aspetti di ottenere? Che cosa ti manca a questo punto? Se anziché questo percorso avessi fatto quest'altra serie di operazioni, che cosa avresti trovato? Quale delle due strade è preferibile? Perché? Ti vengono in mente altri modi per arrivare alla soluzione? Vale la pena di intraprenderli? Perché?)

Regolare e adattare la risposta dell'individuo agli stimoli a cui è sottoposto

(Quali caratteristiche dovrà avere la tua risposta? Hai controllato che corrisponda a quanto ti si chiede? È chiara e comprensibile? Hai utilizzato i termini specifici che abbiamo imparato in questo campo? ecc.)

Interpretare e attribuire significato e valore (affettivo, sociale, culturale) a stimoli/ esperienze diverse

(L'argomento di oggi è particolarmente importante perché ...

Riuscirete a comprendere meglio il comportamento di questo personaggio se sarete in grado di assumere il suo punto di vista e porvi domande adeguate: che cosa gli interessava maggiormente? che cosa temeva? a che cosa aspirava? ecc.

Lo stile di questo scrittore a mio parere è decisamente efficace: cogliamone le caratteristiche ...)

Sollecitare motivazione, interesse e curiosità nel rapportarsi a stimoli nuovi e diversi

(Per risolvere questo nuovo problema, vediamo se esistono elementi che ci riportino a ciò che già conosciamo e possano quindi darci una mano ...

Alla luce di quello che avete appena studiato, che cosa vi aspettate di trovare in questo nuovo capitolo di storia?

Fra breve impareremo ad usare una formula che ci consentirà di ricondurre a sintesi tutti questi fattori...)

di Silvana Marchioro
IRRSAE Emilia Romagna

Tra innovazione di percorsi didattici e trasformazione delle professionalità: un itinerario di ricerca nell'Educazione degli Adulti

Un seminario nazionale sul ruolo della scuola negli istituti di pena ha focalizzato i nuovi orizzonti della professionalità del docente degli adulti: formazione continua, orientata al lavoro, e difesa dei diritti di cittadinanza.

Le prospettive di un Seminario Nazionale

Nel mese di settembre si è tenuto a Roma un Seminario Nazionale di formazione integrata per il personale dei Ministeri della Pubblica Istruzione e di Grazia e Giustizia che opera negli Istituti Penitenziari. Scaturita da un'intesa tra la Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado e il Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria, l'iniziativa ha rappresentato una prima, importante occasione a livello nazionale, finalizzata a promuovere la collaborazione tra personale con ruoli, competenze e culture professionali diverse, che svolge la propria attività in situazioni particolarmente problematiche.

Le conclusioni, significativamente affidate al Direttore Generale dell'Amministrazione Penitenziaria, Giancarlo Caselli, hanno sottolineato l'attenzione che è necessario riservare agli interventi formativi in carcere.

I temi analizzati ed approfonditi attraverso il confronto erano tutti riferibili all'ambito dell'Educazione degli Adulti nel suo complesso, benché declinati all'interno del contesto specifico del quale il seminario si occupava e visti secondo ottiche dipendenti dalle diverse professionalità (significativo, in

questo senso, il titolo del seminario: "Il carcere: un laboratorio per l'educazione degli adulti").

La finalità di realizzare uno scambio e di costruire una progettualità comune ha rappresentato in quell'occasione una sfida e un'opportunità che definirei sicuramente formativa e di crescita per gli stessi adulti coinvolti nella partecipazione attiva al seminario, scandito in tre sessioni parallele:

- A. La promozione e l'organizzazione dei percorsi formativi
- B. La formazione dei detenuti stranieri
- C. I percorsi di formazione integrata.

L'ottica dell'integrazione

L'ultima sessione è stata affidata all'équipe - di cui la sottoscritta fa parte - che opera presso la Regione Emilia Romagna in collaborazione con l'IRRSAE-ER. Da alcuni mesi questa équipe si occupa delle problematiche connesse all'integrazione dei due sistemi, quello dell'istruzione e quello della formazione professionale, in maniera congiunta e con modalità di collaborazione attiva, nell'intento di costruire una cultura comune a partire da professionalità anche in questo campo diverse.

Nei tre interventi previsti dalla sessione C del seminario, i relatori intendevano sottoporre ai presenti gli esiti del proprio lavoro relativamente al tema assegnato e discutere le difficoltà che con ottiche diverse, a seconda dei ruoli professionali e delle rispettive competenze, vanno affrontate e risolte nella progettazione e realizzazione di percorsi integrati nell'EdA, alla luce della normativa che attualmente esiste e che è in fase di continuo sviluppo.

Questi i titoli delle tre relazioni, a cui sono seguiti lavori di gruppo che hanno contribuito ad appron-

dirne i contenuti:

1. Gian Carlo Sacchi: "Il quadro politico-istituzionale della formazione degli adulti".
La relazione ha inteso delineare il panorama politico-istituzionale entro il quale si colloca l'intervento di educazione degli adulti in carcere ed analizzare le possibili azioni a favore di questa utenza particolare, all'interno di un quadro nazionale di politiche scolastiche connesse a politiche attive del lavoro e della formazione.
2. Giulia Antonelli: "Certificazioni, attestazioni e modalità di legittimazione del credito: stato dell'arte nell'evoluzione del sistema"
La relazione ha affrontato i seguenti temi:
 - il rapporto tra certificazioni e crediti alla luce della recente normativa nazionale e secondo l'interpretazione che ne ha dato la Regione ER nelle direttive, in applicazione della Direttiva Comunitaria 51/92;
 - le passerelle per un sistema integrato: dalla condivisione dei termini più significativi alla valutazione delle competenze. Le Unità Formative Capitalizzabili (UFC) quale strumento più idoneo a creare una possibilità condivisa e raffrontabile dei contenuti dell'istruzione e della formazione;
 - l'esempio del Protocollo emiliano-romagnolo di programmazione integrata;
 - il libretto formativo come dispositivo di sintesi per la valorizzazione e capitalizzazione della formazione dell'individuo, nell'ottica della *lifelong learning*, per una validazione dei percorsi

ed il riconoscimento reciproco dei segmenti di istruzione/formazione da parte dei diversi sistemi (istruzione, formazione, mercato del lavoro) che porteranno al rilascio di titoli legalmente riconosciuti con una modalità non obbligatoriamente sequenziale ed attraverso la messa in trasparenza delle competenze variamente acquisite.

3. Silvana Marchioro: "Tra innovazione di percorsi didattici e trasformazione delle professionalità: un itinerario di ricerca".

La mia riflessione, che qui espongo come contributo alla discussione sul tema e che è stata oggetto della relazione di Roma, nasce dalla constatazione di difficoltà, resistenze e meccanismi di difesa posti in atto da parte degli insegnanti degli adulti di fronte alla massiccia invasione nell'EdA del linguaggio e delle modalità praticate dalla formazione professionale; difficoltà che si manifestano anche nell'accettare la logica esclusiva della formazione continua orientata al lavoro e nel bisogno di continuare ad affermare l'importanza dell'EdA come educazione permanente, come costruzione cioè di diritti di cittadinanza per le fasce deboli.

Mi pare, quindi, opportuno tentare di delineare un *possibile* quadro culturale della nuova professionalità docente, tenendo conto di queste premesse e mediando tra le proposte che vengono dalla formazione professionale - curricoli fondati su unità formative capitalizzabili (UFC) e finalizzati alla costruzione di profili professionali e di competenze che garantiscano l'occupabilità - e modalità più flessibili, meno strutturate e più attente ai bisogni di risocializzazione, alla domanda di una cultura di base e ai fondamentali diritti di cittadinanza, che provengono dalla tradizione dell'EdA nel sistema scolastico.

In questo compito di mediazione che la nuova professionalità docen-

te dovrebbe assumere, lo snodo strategico mi sembra possa essere il concetto di "competenza" elaborato dall'ISFOL. Sono, in particolare, le *competenze di base e trasversali* quelle su cui la scuola è chiamata a concentrare il suo intervento; nel contesto socioculturale attuale esse costituiscono, infatti, requisiti di cittadinanza (in quanto fondamentali per il superamento di tutti gli "analfabetismi") e contemporaneamente requisiti di occupabilità, poiché consentono di controllare un insieme di conoscenze, strumenti e linguaggi necessari quanto le competenze tecnico-professionali e a completamento di queste.

Fa da sfondo alla riflessione il contesto particolare del carcere, in cui il docente EdA lavora e nel quale egli avverte la necessità di garantire la qualità e soprattutto la significatività del suo intervento formativo, non disgiunto da quello degli altri operatori, ma possibilmente coordinato ad esso nelle fasi della progettazione, realizzazione, valutazione e nell'ottica di una sperimentazione finalizzata alla formazione integrata. In questo senso il carcere, luogo nel quale agiscono più sistemi formativi, potrebbe rappresentare il territorio emblematico in cui realizzare la sperimentazione dell'integrazione.

Le finalità dell'integrazione nel contesto del carcere: il carcere come laboratorio

Nel nostro caso, nel contesto specifico in cui ci troviamo, i due termini "formazione e istruzione" - già di per sé pregnanti - si caricano di una valenza particolarmente intensa sotto il profilo sociale e identitario. Compito di progetti integrati che nascono all'interno di un carcere sarà, infatti, non solo quello di garantire un'istruzione di base efficace e di costruire ipotesi di occupabilità delle persone, ma anche di favorire un loro inserimento positivo nel contesto civile e sociale, il che significa suscitare nelle persone processi di riflessione sul sé e di

ridefinizione del proprio modo di stare nella società, a contatto con gli altri.

Rispetto a questo compito mi sembra che si debba cercare di dare risposta ad alcune domande di fondo:

- come si colloca la professionalità docente, quale spazio può occupare all'interno di un sistema così complesso? quali responsabilità sarà in grado di assumere e con quali caratteristiche potrà operare, dovendo anche cercare di individuare una via intermedia tra la sua vocazione all'educazione permanente e le nuove necessità di formazione continua (*work oriented*)?
- quale rapporto dovrà svilupparsi tra la professionalità docente e quella degli operatori che con diversi compiti, competenze e finalità agiscono nel contesto?
- quanto è terreno comune agli uni (i docenti) e agli altri (tutti gli altri operatori che agiscono nel carcere) e quanto questo terreno comune può estendersi attraverso azioni cooperative?

Le domande pongono sicuramente due ordini di problemi, il primo dei quali riguarda gli aspetti relativi al *nuovo quadro culturale della professionalità docente* (cui si faceva cenno prima) e il secondo è riferibile alle difficoltà della *progettazione in un sistema complesso*.

Per cercare di orientarmi all'interno di queste due aree problematiche e di individuare possibili soluzioni, mi sono avvalsa di due saggi: il testo di G. F. Lanzara, *Capacità negativa*, Bologna, il Mulino, 1993, e l'ultima produzione di M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, Milano, F. Angeli, 1999.

Il problema della progettazione in un sistema complesso

A questo problema si può cercare di dare risposta attraverso due modelli:

- a) il modello mezzi/fini, che risponde all'esigenza dell'efficacia, dell'efficienza, della congruità e

della funzionalità.

In questo caso l'attenzione è rivolta al "prodotto", la progettazione punta al conseguimento di finalità: sono chiamate in causa in chi progetta *competenze organizzative*, di utilizzo al meglio dei dati, di selezione di questi, di *problem solving*. Un buon impianto organizzativo (comprensivo del lavoro di progettazione, di definizione di finalità, contenuti, moduli, unità didattiche, ecc.) rende possibile l'azione formativa, precostituisce un *setting* formativo/educativo idoneo al conseguimento degli obiettivi concordati.

b) Il secondo modello, definibile come "approccio fenomenologico", risponde all'esigenza della significatività.

In questo caso l'attenzione è rivolta al "processo" che avviene nel percorso formativo della persona per cui si progetta, a *come* il singolo soggetto vive lo spazio della formazione. La progettazione si orienta verso soluzioni rispondenti al modello della "razionalità limitata" (Herbert Simon, *Le scienze dell'artificiale*, 1973), secondo la quale la soluzione finale è solo *una* delle possibili, non *la* soluzione unica e ottimale del problema, probabilmente è la soluzione solo provvisoriamente soddisfacente: sono chiamate in causa in chi progetta (oltre alle competenze precedentemente indicate) competenze relazionali, di mediazione, di flessibilità e capacità di adattamento, di tenuta rispetto alle frustrazioni, di apprendimento dall'errore, di riprogettazione.

Entrambi gli approcci hanno validità nel contesto a cui facciamo riferimento:

- il primo individua con chiarezza le finalità dell'azione educativa e formativa e costruisce le condizioni perché esse si realizzino;
- il secondo tiene conto realisticamente delle condizioni poste dal contesto, delle variabili che esso presenta nelle diverse situazioni, della instabilità delle stesse e

degli esiti che l'azione formativa/educativa ha sulla crescita culturale e sullo sviluppo personale dei soggetti.

Il valore aggiunto della cooperazione

In un'attività di progettazione, frutto di collaborazioni e di azioni cooperative, il *valore aggiunto* è dato dal processo che si innesca tra gli operatori, anche oltre il prodotto che essa genera.

In una situazione complessa come quella del carcere e (inutile nasconderselo) caratterizzata da incertezza nella condivisione di obiettivi e modalità di comportamento tra più operatori in interazione, l'attenzione in fase progettuale riguarderà principalmente i seguenti aspetti:

- la dimensione interpersonale e strategica dei processi progettuali (come si sviluppano le relazioni, quali strategie mettono in atto gli operatori)
- le modalità di rappresentazione del problema (quale significato-peso ha nella progettazione un particolare problema per i singoli operatori)
- la qualità del lavoro cognitivo effettuato da chi progetta (quali processi/meccanismi di soluzione attivano i singoli attori, come si sviluppano le mediazioni tra i diversi ruoli e le differenti rappresentazioni dei propri e degli altrui compiti nel percorso di ricerca delle soluzioni possibili).

Si tratta di aspetti non secondari presenti in un'attività progettuale collettiva, che in diverso modo e con differenti gradi di intensità investono le professionalità specifiche dei vari operatori; essi rappresentano comunque il necessario momento di passaggio per l'elaborazione di una proposta costruttiva. La mia riflessione ha cercato di percorrere in maniera problematica, e secondo il principio della "razionalità limitata" precedentemente evocata, il terreno della professionalità docente nel complesso contesto carcerario, alla luce dei nuovi

compiti, delle nuove elaborazioni teoriche e delle nuove modalità di lavoro imposte dalla necessità di progettare percorsi integrati di formazione/istruzione.

I livelli della progettazione: tra flessibilità e possibili certezze

Per il docente EdA esistono due livelli di progettazione; essi sussistono per il docente EdA che lavora in un contesto carcerario, ma con un'intensificazione del grado di complessità:

- il primo livello, che chiamerò della "progettazione a tutto tondo", o "a 360 gradi" che dir si voglia, è quello della concertazione con altri docenti e operatori;
- il secondo è quello della progettazione curricolare.

Si potrebbe ipotizzare anche un terzo livello, non meno importante, che però non riguarda tanto la progettazione, quanto la necessità di assumere delle decisioni "in tempo reale", spesso a causa di un imprevisto. E' questa una condizione assai frequente nell'ambiente in cui si opera: in questi casi gli eventi non aspettano, si deve decidere e agire mediando tra varie posizioni, anche in assenza di informazioni complete e *prima* che si possa costruire una chiara visione del problema.

I due livelli più la terza condizione sono indicati in successione logica, ma non presuppongono una sequenza temporale. Non avviene mai che, risolti i problemi che il primo livello pone, si possa passare al secondo e che a questi segua poi la terza condizione; spesso le tre situazioni si intrecciano, si ripropongono e impongono la ricerca di nuove soluzioni. L'attività progettuale, intesa come sequenza temporale di scelte puntuali che valutano e discriminano individuando, tra quelle possibili, la soluzione ottimale, la ricetta pronta, il modello che funziona sempre e che tutti desidereremmo per nostra tranquillità, a mio parere non esiste. Il ricorso alla flessibilità è d'obbligo,

ma anche ad alcune certezze che cercherò di delineare e di proporre, passibili per altro di obiezioni e di critiche.

Il primo livello: la concertazione

Il presupposto necessario è che si operi in una situazione di collaborazione e di negoziazione finalizzata a costruire un progetto. La situazione è di interazione e l'intento di tutti si dà come assunto che sia costruttivo. E tuttavia si opera in un contesto fortemente problematico, in cui gli operatori/attori hanno già proprie teorie e rappresentazioni dell'ambiente, le quali contengono anche ipotesi e aspettative sui comportamenti e sulle rappresentazioni delle "controparti". Questa osservazione la pongo come considerazione di apertura, come problema che è – a mio avviso – centrale, ma che non intendo analizzare qui, perché richiederebbe ben altre competenze rispetto alle mie, scarse, d'ordine psicologico. È però necessario che questa considerazione sia tenuta sempre presente come sfondo e come elemento con cui la professionalità docente deve necessariamente confrontarsi.

Stando a quanto afferma G. F. Lanzara nel testo precedentemente citato: *"Nelle situazioni problematiche più tipiche delle nostre organizzazioni e della vita quotidiana, la progettazione è un processo di esplorazione e di ricerca collettiva che avviene mediante transazioni tra più attori in interazione. In molti casi il problema-chiave della progettazione è la ricerca di un coordinamento efficace e di una soluzione condivisa dei problemi in un ambiente conflittuale caratterizzato da interessi misti"*. Quindi se il problema è quello della **scelta collettiva** (che presuppone finalità negoziate e poi condivise) e se il contesto in cui si opera è fortemente segnato dai **significati** che gli attori attribuiscono ai propri e agli altrui comportamenti (Bateson, 1976), è importante che le informazioni che circolano siano, per quan-

to possibile, chiare e finalizzate alla riduzione dell'incertezza. Molto del successo della progettazione dipenderà dalla qualità dell'interazione e dalla competenza comunicativa degli attori. Sarà perciò compito anche del docente chiarire a se stesso e agli altri le **finalità** che egli si propone e i **significati** che attribuisce alla propria azione, ed è auspicabile che vi sia reciprocità nella comunicazione: esplicitare in molti casi non risolve, ma aiuta.

S'è detto: prima chiarire a se stesso, poi agli altri. In questo interviste un primo problema che il docente EdA dovrà affrontare e risolvere innanzitutto "in casa propria", un problema di scelte che riguardano le finalità dell'azione formativa rivolta ad un pubblico di adulti che rientrano in formazione. È una questione che investe l'EdA fin dai suoi esordi in quanto sistema di istruzione/formazione per tutto l'arco della vita: educazione permanente o formazione continua? (1)

Non è, quindi, problema nuovo, ma che si pone con maggiore forza per effetto di due azioni congiunte:

- il richiamo che da più parti, e in particolare dal settore della legislazione e delle politiche sociali, proviene all'EdA, perché questa si faccia carico del problema occupazione attraverso politiche formative volte alla costruzione di opportunità;
- la "colonizzazione" (così almeno - in un certo senso - la percepiscono i docenti degli adulti) che all'interno dell'EdA sta avvenendo ad opera del linguaggio e delle modalità praticate dalla formazione professionale.

In sostanza il docente dell'EdA si trova a dover fare i conti con giuste istanze, con nuovi linguaggi percepiti ancora come estranei e con tradizioni radicate, che hanno dato all'educazione di base degli adulti il carattere della difesa dei diritti di cittadinanza per le fasce sociali più deboli.

Sarebbe, a mio avviso, un errore

concepire le due aree (lavoro e istruzione) e le due opzioni, quella della formazione continua *work-oriented* e quella dell'educazione permanente orientata al rafforzamento e all'ampliamento delle conoscenze e allo sviluppo delle potenzialità delle persone, come rispondenti a logiche oppostive. Se esse sono frutto di scelte politiche e culturali che hanno avuto storie diverse, mai come ora si rende necessaria una loro integrazione: non si dà oggi formazione continua - quindi opportunità di occupazione - in assenza di competenze di base, così come l'educazione di base degli adulti deve tener conto di una prospettiva di continuità ed anche, per chi ne voglia fruire, di una prospettiva di occupabilità. Sarà compito delle istituzioni formative, educative e rieducative creare le condizioni perché entrambe le opzioni siano praticabili; e sarà compito del singolo adulto o giovane adulto operare la scelta nella direzione dell'una o dell'altra opzione formativa e culturale, o nella direzione di entrambe.

La scelta ritorna, quindi, giustamente nelle mani della persona; alle istituzioni che congiuntamente operano all'interno di un progetto integrato di formazione/istruzione rimane la responsabilità di aiutare, accompagnare, orientare la persona nella scelta e negoziare con lei un patto formativo consono ai suoi bisogni e alla domanda di formazione espressa.

Lo snodo delle competenze

Il ragionare in termini di competenza (e non invece di contenuti da acquisire) significa costruire il linguaggio che consente la comunicazione tra i due sistemi della formazione e dell'istruzione.

La mia ipotesi è che il ragionamento in termini di competenze possa servire anche a facilitare il dialogo tra istituzione scuola e istituzione carcere nella ricerca di obiettivi da condividere.

Le domande comuni che potremmo

porci in sede di laboratorio saranno dunque:

1. quali competenze bisognerà sviluppare nel detenuto che siano utili sia ai fini trattamentali, che ai fini dell'istruzione di base, che eventualmente – in prospettiva – ai fini dell'occupazione?
2. Quali caratteristiche dovrà avere un progetto che abbia come sua finalità la costruzione di quelle competenze?

Propongo ora alcune riflessioni-indicazioni che potrebbero facilitare la risposta alla prima domanda. Ritengo sia essenziale per una progettazione efficace l'individuazione di obiettivi comuni, poiché essa ha come scopo la riduzione della conflittualità presente nell'interazione in fase progettuale tra attori che – come si è detto – hanno “interessi misti”, cioè non interamente coincidenti. Dopodiché il problema centrale, strategico e non certo semplice, rimane quello del coordinamento, per realizzare il quale gli strumenti a disposizione sono principalmente lo scambio, la contrattazione, la comunicazione e una particolare disposizione all'inventiva e alla scoperta di soluzioni. In sostanza l'elemento creativo e innovativo della scoperta di soluzioni (il *costruire insieme soluzioni* che non scaturiscano dal puro gioco strategico di tipo competitivo, in cui si vince se si è più forti e si perde se si accetta il compromesso) è l'unico in grado di produrre il *valore aggiunto che consiste nel superamento del proprio esclusivo punto di vista*.

In questo senso la *costruzione di competenze, come finalità condivisa* verso cui ciascun operatore (a seconda dei ruoli e dei compiti) potrebbe orientare la propria azione, rappresenterebbe sicuramente un passo in avanti verso un progetto che, in ogni caso, ha bisogno d'essere ridimensionato nella portata e nella percezione per essere realizzabile: non si tratterà tanto di un “piano”, ma di un intervento o

esperimento pratico in una situazione complessa ed incerta che si può pensare come modificabile.

Concentriamoci, dunque, sul concetto di competenza, che rappresenta uno tra gli elementi più significativi nella *prospettiva del raccordo* tra esperienze realizzate da sistemi/istituzioni che operano per l'istruzione, la formazione, l'educazione, la risocializzazione ecc.

Quale il suo significato?

Il termine competenza comprende l'*insieme indivisibile di risorse* che un soggetto deve possedere e attivare per assicurare una prestazione efficace in una situazione lavorativa, in un'attività, nell'esecuzione di un compito (2).

Tale definizione non si riferisce, quindi, ad un ambito specifico, ma si adatta a qualunque ambito formativo o disciplinare, focalizzando l'attenzione non sulle conoscenze teoriche o sulle abilità pratiche, ma sulla capacità del soggetto di attivare un *processo* di utilizzo “competente” delle une e delle altre. L'applicazione del concetto di competenza costringe non tanto ad una osservazione/valutazione delle conoscenze che il soggetto ha appreso e possiede, quanto all'analisi del “soggetto in azione”, nel momento in cui egli mette in campo le proprie risorse in una situazione operativa.

La tipologia di classificazione delle competenze proposta dall'ISFOL (competenze di base, tecnico-professionali e trasversali) (3) può trovare il suo corrispettivo nel lessico scolastico nella tripartizione in competenze di base, trasversali (o metacompetenze) e disciplinari (ma si tenga presente che anche alcuni indirizzi di studio possono concorrere alla costruzione di competenze tecnico-professionali).

Se le competenze disciplinari riguardano strettamente la professionalità docente, le competenze di base e trasversali riguardano da vicino tutti gli operatori che agiscono in sistemi formativi, soprattutto là dove si cerca di realizzarne

l'integrazione. E il carcere, s'è detto, potrebbe rappresentare il territorio emblematico dove tentare l'esperimento dell'integrazione tra i diversi sistemi e le varie agenzie formative che vi operano (dall'associazionismo al volontariato, per citarne alcune)

Le *competenze di base* sono un concetto relativo ad un determinato periodo storico e ad un contesto socioculturale: esse consentono di controllare un insieme di conoscenze, strumenti e linguaggi che in quel momento e in quel contesto socioculturale costituiscono *requisiti di occupabilità* e contemporaneamente *requisiti di cittadinanza* (ed ecco riemergere e ricomporsi in un'unità il diritto all'occupabilità e il diritto alla cittadinanza che rappresentano i nuclei fondanti dei due modelli culturali cui si accennava prima: l'educazione permanente e la formazione continua). Rientrano in quest'ambito competenze riferite al presidio di compiti e linguaggi ampiamente presenti in gran parte dei contesti di vita e lavoro (competenze comunicative nella lingua materna e nelle lingue straniere, informatica di base, economia di base, sicurezza, contrattualistica ecc., vale a dire una serie di competenze che consentono di “leggere la realtà” in cui si vive e si lavora e di muoversi in essa con intelligenza duttile), ed anche linguaggi e tecniche essenziali per il mercato del lavoro (organizzazione d'impresa, tecniche di ricerca attiva del lavoro).

Ci si rende conto immediatamente che solo su alcune di queste competenze, che rappresentano il suo tradizionale terreno, si è esercitata a lungo la scuola, la quale è pertanto in grado di farvi fronte. Per altre servirebbe un attento lavoro di riflessione e soprattutto di mediazione tra ambiti e culture professionali differenti da parte delle scienze dell'educazione. Mi riferisco in particolare alle competenze citate per ultime e riferibili principalmente al settore extra-scolastico e lavo-

rativo, per le quali manca una specifica esperienza scolastica codificata. Esiste tuttavia, a mio avviso, un ricco patrimonio sommerso di attività ascrivibili alla vasta area dell'*alfabetizzazione sociale*, sperimentate sia in corsi scolastici che in attività della formazione professionale, destinate in particolare a categorie svantaggiate (donne in rientro formativo - penso ai corsi di *Retravailler* - stranieri, giovani in cerca di prima occupazione, lavoratori in mobilità ecc.). Da quelle esperienze si potrebbe utilmente attingere, verificandone l'efficacia ai fini della costruzione di quelle competenze di base più strettamente connesse all'ambito sociale e lavorativo.

Le competenze trasversali (diagnosticare, relazionarsi, fronteggiare) consentono al soggetto di combinare le sue conoscenze e risorse in funzione delle richieste dei diversi contesti in cui si può trovare ad agire; esse possono considerarsi alla stregua di "catalizzatori" in grado di produrre comportamenti competenti, strategie operative utili a rispondere in maniera adeguata a quanto richiesto e coerente con gli obiettivi che il soggetto si pone.

"Per far questo il soggetto deve effettuare una diagnosi del contesto in cui si trova ad operare (caratteristiche della situazione, attese collegate alla prestazione richiesta, riflessione sui propri obiettivi personali e sulle ripercussioni che ci saranno su di essi in rapporto al tipo di risposta che egli può/intende fornire, ecc.), entrare in relazione con la situazione e le persone [...], definire e attuare strategie e modalità per fronteggiare le richieste che provengono dalla situazione.

In questa prospettiva le 'competenze trasversali' sono uno degli elementi costitutivi che concorrono (insieme alle conoscenze e alle più generali 'disposizioni' personali) alla caratterizzazione del soggetto competente" (4).

Mi sono dilungata sul concetto di competenza e sul significato, in

particolare, delle competenze di base e trasversali, perché mi pare che esse possano rappresentare il comune terreno su cui costruire, appunto, l'esperimento dell'integrazione tra azioni formative poste in essere dai singoli operatori all'interno del contesto carcerario. E inoltre perché mi sembra che l'individuazione di queste competenze e l'obiettivo della loro costruzione possa, per un docente degli adulti, sgomberare il campo dalle perplessità sulle scelte culturali da operare per una corretta interpretazione delle finalità dell'EdA e dalle resistenze determinate da quella percezione d'esser quasi colonizzati dalla formazione professionale, dalle sue pratiche e dai suoi linguaggi.

Forse tutto questo potrebbe rappresentare per il docente dell'EdA che lavora in un carcere o in un CTP esterno un principio guida nelle scelte, una possibile certezza? O forse questa mia convinzione è un po' ingenua. La propongo tuttavia all'attenzione critica dei colleghi che operano nel settore.

Il secondo livello: la progettazione curricolare

La ricerca dell'ISFOL e i documenti elaborati dal gruppo di studio della regione ER evidenziano due dati importanti:

- la modularizzazione dei curricoli, l'architettura delle UFC e la documentazione dei risultati conseguiti in termini di competenze nei segmenti formativi e/o al termine dell'intero percorso compiuto sono gli strumenti indispensabili all'integrazione dei sistemi istruzione/formazione; essi inoltre offrono all'istituzione carceraria la trasparenza degli obiettivi formativi raggiunti dai soggetti e a questi ultimi la chiara definizione delle competenze acquisite;
- è ormai ineludibile la necessità di predisporre un dispositivo di sintesi (il libretto formativo) per la valorizzazione e capitalizzazione della formazione dell'individuo,

che potrà essere utilizzato a scuola, nella FP e nel mercato del lavoro.

Tutto questo corrisponde all'ottica della *lifelong learning* a cui fanno appello molti documenti dell'UE e che il docente EdA non può non condividere.

L'impianto generale dei dispositivi che consentono l'integrazione permette anche agli adulti di costruire un proprio personalizzato percorso formativo, indipendentemente dalle necessità di qualificazione o riqualificazione professionale. Questi dispositivi che noi ereditiamo dalle pratiche, dalle modalità e dai linguaggi della formazione professionale rappresentano, a mio avviso, un'opportunità in più e non ridondanti o ingombranti strumentazioni lungo l'itinerario d'acquisizione dei fondamentali diritti di cittadinanza, ai quali si rivolge la domanda di formazione di parte dell'utenza adulta presente nell'EdA.

In molti casi si tratta – come ben sanno i docenti che da tempo vi operano e come immediatamente apprendono quelli che per turn over da poco vi sono attivi – di persone che desiderano un rientro in formazione a fini compensativi (il superamento dei diversi analfabetismi) o di tipo espansivo (la richiesta di potenziamento della propria cultura, di poter far fronte a nuovi compiti di sviluppo, di rispondere a desideri soggettivi e privati), senza che esse siano già in grado di prevedere o realizzare proseguimenti di percorso. Ma perché non prevedere, noi docenti, questa possibilità e che questo stesso bisogno si innesci come desiderabile conseguenza della formazione stessa? In tal caso il segmento di percorso compiuto diventa una premessa, una condizione e un "capitale" per la prosecuzione in un percorso di formazione potenzialmente abbreviato, che non costringe la persona a ripartire da zero. La competenza acquisita e documentata diviene inoltre l'indicatore che facilita i compiti, soprattutto d'orientamen-

to, all'istituzione - qualunque essa sia - in cui l'adulto rientra in formazione.

La validazione dei percorsi e il riconoscimento reciproco dei segmenti di istruzione/formazione da parte dei diversi sistemi (istruzione, formazione, mercato del lavoro) significano anche un riconoscimento importante, da parte della scuola, del valore formativo delle esperienze di lavoro e di quelle condotte nella formazione professionale; significa in sostanza porre su di un piano ugualmente formativo esperienze teoriche ed esperienze pratiche, riconoscendo che entrambe possono concorrere a costruire competenze come patrimonio di risorse.

Sicuramente la scelta di segmentare il percorso formativo in moduli e in UFC, il ragionare sugli standard di apprendimento o sui livelli-soglia in termini di competenze e di risultati attesi per ogni grado di istruzione e di indirizzo scolastico, anche nelle fasi intermedie e in segmenti formativi brevi e/o interrotti, costringe la scuola a ripensare alla didattica, ad analizzare le discipline stesse e i loro statuti epistemologici e a considerare i processi attraverso i quali si possano costruire le competenze.

Sorge a questo punto un problema: è in grado la scuola di affrontare e risolvere da sola questo compito? Mi verrebbe da rispondere con una battuta: ci vorrebbe "un ISFOL" del Ministero della PI che svolgesse anche per i percorsi scolastici la stessa ricerca sugli standard e sulle UFC che è stata fatta per la formazione professionale. È assolutamente indispensabile un attento lavoro di ricerca per costruire in maniera seria quanto si auspica per l'EdA: *un modello di processo che sostituisca il modello di contenuto*. In questo tipo di esperienza educativa il traguardo del processo didattico non saranno più i contenuti disciplinari in quanto tali, ma in quanto strumenti per la formazione delle competenze in itinere o a con-

clusione di un intero percorso; competenze che mettano il soggetto in grado di leggere la realtà, di muoversi con intelligenza duttile, di sviluppare processi d'apprendimento continuo (l'imparare ad imparare): in sostanza di utilizzare le proprie risorse - perfettibili e incrementabili - in un determinato contesto storico e sociale.

Per i docenti la didattica modulare non è per altro cosa nuova, in particolare per i docenti degli adulti, abituati a dover fare i conti con un'utenza dai percorsi frammentati e dai livelli molto eterogenei e a dover uniformare i comportamenti didattici alle situazioni differenti che si vengono a creare.

L'impianto modulare fa salva la concretezza dell'intervento didattico, la specificità delle discipline e la possibilità di progettare interventi pluridisciplinari e/o interdisciplinari sulla base di reti concettuali costruite attorno al tema oggetto del modulo. Il modulo, a sua volta articolabile in unità didattiche, deve risultare in sé concluso, autosufficiente e spendibile all'interno di curricula personalizzati. Ogni modulo fornisce un credito formativo in quanto consente di raggiungere determinate competenze in una o in più discipline. (5)

La didattica modulare permette di interrompere un percorso avendo comunque acquisito competenze valutabili ai fini di un rientro formativo, e senza che tali acquisizioni d'ordine formativo vadano perdute, purché ci si impegni a documentarle.

Le azioni formative nell'EdA tra efficacia e significatività

Un'architettura di questo genere, come quella appunto che si basa sui moduli e sulle UFC e che persegue come suoi obiettivi la costruzione di competenze, risponde a un'esigenza di razionalità: l'azione formativa, attraverso l'uso di metodologie efficienti, tende alla costruzione di risultati efficaci, corrispondenti agli obiettivi. Seguendo il ragionamento che M. Lichtner fa

nel primo capitolo del suo recente libro, *La qualità delle azioni formative*, dirò che il modello proposto risponde anche ad esigenze di *ragionevolezza* e di *funzionalità*: vi è congruenza tra obiettivi dell'azione formativa e bisogni reali degli individui coinvolti nella formazione; l'azione formativa ha inoltre un impatto sociale, poiché i soggetti potranno fare uso nel mondo reale delle conoscenze e competenze acquisite; le competenze, infatti, hanno valore proprio sul piano sociale, in quanto possono assicurare al soggetto una prestazione efficace in diverse situazioni. È il concetto di *spendibilità* che consente di valutare "oggettivamente" i risultati di un'azione formativa.

"Le conoscenze e competenze acquisite dai soggetti contano per la loro spendibilità in un contesto lavorativo o sociale. In altri termini è il loro valore di scambio quello che conta." A questa considerazione M. Lichtner ne aggiunge però un'altra. *"Il loro valore d'uso, cioè il loro significato per il soggetto, di per sé non interessa, non è visibile, in questa ottica."* (Lichtner, 1999, p. 17)

Può accadere che il docente dell'EdA, quello che ha costruito proprie competenze nel settore (posto che abbia superato la dissonanza cognitiva che ha avvertito di fronte a modalità, linguaggi e pratiche che provengono da altri settori formativi, posto che abbia colmato l'ovvia distanza tra culture professionali che hanno operato fino ad ora separatamente, che sia convinto della necessità dell'integrazione e che non abbia alcuna obiezione da opporre al modello delle competenze e che anzi lo condivide - ed io mi riconosco in una tale tipologia di docenti/formatori), senta levarsi dentro di sé appunto quella domanda che corrisponde alla considerazione finale di Maurizio Lichtner: *quale significato ha per il soggetto e per il suo vissuto quel tipo di formazione così ben strutturato e inattaccabile sul piano logico e funzio-*

nale?

A questa domanda ne potrebbe seguire immediatamente un'altra: *l'azione formativa intrapresa può essere di per sé efficace, senza che si correli con altre azioni che la affiancano e creano le condizioni perché la sua efficacia sia garantita?*

Scrivo Maurizio Lichtner: *“Però non ci muoviamo neppure in mondi separati, irrelati. Io non posso ragionevolmente ammettere che la mia azione venga immediatamente vanificata, nei suoi effetti, per mancanza di connessione; se mi occupo di formazione, rivendico a buon diritto che la mia azione formativa venga a far parte di una politica complessiva coerente, che ne garantisca l'efficacia. Ad esempio, so per esperienza che corsi di alfabetizzazione funzionale o formazioni di base rivolti a gruppi socialmente svantaggiati rischiano di non produrre alcun risultato, se non fanno parte di una politica di integrazione, di lotta all'esclusione sociale e di inserimento nel lavoro. So che, in mancanza di questo, non solo gli esiti dell'azione formativa, per quanto di per sé positivi, possono rapidamente dissolversi, ma che già nel suo stesso svolgersi l'azione rischia di svuotarsi di significato, perché la motivazione non regge, se non si riesce a intravedere nessuna prospettiva di reale uscita dall'emarginazione”* (ibidem, pp. 19-20).

E ancora Lichtner riporta un altro esempio, che mi sembra abbia attinenza col discorso delle competenze. La formazione dei lavoratori in mobilità *“è finalizzata ad una nuova occupazione, ma in genere produce solo una migliore occupabilità; non c'è rapporto di causa-effetto tra formazione e nuovo inserimento. Che si crei occupazione dipende da altri fattori; le competenze costruite in ambito formativo sono una risorsa, una condizione favorevole, ma non la soluzione del problema”* (p. 23). Il *“riconoscimento sociale”* del valore della for-

mazione non può essere affidato alla sua produttività, intesa come capacità di produrre occupazione, in quanto di questo risultato essa non è l'unica responsabile.

Questo ci aiuta a capire quanto sia importante definire con chiarezza gli obiettivi dell'istruzione/formazione nel momento in cui si costruisce il patto formativo con la persona che ci sta di fronte, pena fraintendimenti sull'esito del percorso e conseguenti delusioni. Credo che la storia professionale di ciascuno di noi annoveri qualche esempio del genere.

Rapportando gli esempi citati al contesto di cui ci stiamo occupando, è lecito dedurre che qualunque azione formativa ed educativa in un carcere, anche la più perfetta e strutturata, la più efficiente e funzionale, potrebbe non produrre i risultati previsti, se non si correlasse a tutta una serie di altre misure *“di accompagnamento”* che competono ad altri operatori, anche al di fuori dell'istituzione stessa, compreso il legislatore. Il che comporta, a ben vedere, anche una riduzione della portata in termini funzionali dell'azione formativa intrapresa, e cioè rispetto all'impatto sociale e alla sua ricaduta nel *“mondo reale”*; comporta inoltre un freno al senso d'onnipotenza di qualunque formatore. Non si può chiedere troppo alla formazione!

Nel caso del contesto carcere, è evidente che il problema dell'inserimento o reinserimento non può tradursi in un problema solo *interno* all'istruzione e alla formazione; attraverso queste azioni e attraverso i dispositivi che esse possono mettere in campo (bilancio di competenze, valorizzazione delle esperienze formative pregresse, arricchimento delle competenze, modifica dell'autopercezione) nella migliore delle ipotesi ci si avvicina alla soluzione, ci si porta, rispetto a questa, in una *“situazione più favorevole”*, si costruisce un'opportunità.

Che fare allora? Per non privarsi

della possibilità di agire, con molto buon senso Lichtner osserva: *“Ragionevolezza vuole che, mettendo in campo un'attività formativa, perlomeno si ponga l'esigenza che una politica coerente venga avviata, o si pensi di contribuire ad avviarla cominciando intanto a realizzarne un aspetto. Ma, nell'incertezza sulle conseguenze, alla fine dobbiamo accontentarci, nel progettare un'azione, di avere almeno qualche valida ragione per pensare che comunque è meglio fare che non fare”* (op. cit., pag.20).

Ma vorrei tornare ora alla prima domanda sul significato, sul senso che l'azione formativa può avere per il soggetto, su quale sia il *“valore”* che egli le attribuisce nel momento in cui la vive in termini di arricchimento dell'esperienza e di maggiore comprensione.

Per tentare di dare una risposta ritengo sia importante recuperare alcune convinzioni e alcuni valori che appartengono all'esperienza tradizionale dell'educazione permanente. Questo patrimonio di significati fa riferimento a principi enunciati, ad esempio, da J. Dewey nell'opera *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1959, in cui si afferma il *“valore intrinseco”* della formazione: l'intero processo educativo ha significato per l'individuo se ha carattere permanente, se cioè innesca nell'individuo un processo di sviluppo, di conoscenza, di riprogettazione di sé, di crescita personale, anche a prescindere dal risultato pratico, *“il fine”*, per cui si è pensata l'azione educativa/formativa.

Scrivo Dewey: *“Lo scopo dell'educazione scolastica è di provvedere alla continuazione dell'educazione con l'organizzare i poteri che assicurano la crescita (growth). L'inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni di vita tali che ognuno sia in grado di imparare nel processo di vivere, è il più bel prodotto della scuola”*.

In quest'ottica, nella quale credo che molti docenti dell'EdA si rico-

nosciano, *il processo educativo-formativo può essere osservato autonomamente rispetto al fine dell'azione intrapresa*. Con questo ragionamento non si vuole attribuire maggiore o minore importanza all'uno (il processo, il mezzo attraverso cui raggiungere uno scopo) o all'altro (il fine, gli scopi pratici), ma assicurare ad entrambi pari dignità nelle fasi della progettazione, dell'osservazione e della valutazione.

Riprendendo la distinzione iniziale con cui si era aperta questa relazione, tra il "modello mezzi/fini" e quello che avevo denominato "approccio fenomenologico", risulterà ora più chiaro il loro significato e la mia intenzione: non era mia volontà, infatti, contrapporli, ma portarli all'attenzione su di un piano di parità, come *piste parallele* da seguire nella progettazione di un intervento formativo, nell'osservazione del suo evolversi e nella valutazione dei significati che esso assume per gli adulti a cui ci rivolgiamo.

L'azione educativa/formativa ha, quindi, finalità d'ordine pratico e funzionale che sono date dalla sua ricaduta sul sociale in termini di conseguimento di titoli di studio e di costruzione di competenze e di opportunità professionali.

L'azione educativa/formativa, inoltre, può rappresentare per i soggetti l'avvio di un processo di apprendimento continuo, di crescita personale e di riprogettazione di sé che travalica le finalità precedentemente descritte: il valore *intrinseco* dell'azione educativa/formativa è dato dal significato che essa assume per il soggetto che la intraprende. Il che non significa che i problemi di inserimento lavorativo, acquisizione di titoli di studio e di competenze alfabetiche, qualificazione e riqualificazione professionale siano rimossi; significa che il processo di apprendimento e di motivazione che si innesca nell'adulto che rientra in formazione è il tramite, lo strumento, il

mezzo attraverso cui si costruiscono le vere competenze. (6)

M. Lichtner continua nel suo ragionamento: "*Uno dei principi dell'educazione progressiva è che l'apprendimento scolastico non può trovare la sua motivazione nel futuro uso di ciò che si apprende. Il processo si rende autonomo dal risultato futuro (che pure ci sarà), nel senso che il significato dell'esperienza educativa, per l'individuo, si gioca nel presente. E' quello che si vive nel presente che decide della qualità dell'esperienza, che poi è la qualità del vivere*" (op. cit., pag. 32).

Ciò mi sembra ancor più valido nel contesto (il carcere) in cui ci troviamo a progettare, in cui "il presente" è – a mio avviso – l'unica dimensione temporale a cui si possa dare valore (benché dal presente rifuggano i detenuti, come tutti noi sappiamo) e in cui si possano offrire opportunità che consentano di migliorare la "qualità del vivere" in un futuro sul quale come formatori, educatori e operatori non siamo in grado di porre alcuna ipotesi. (7)

Note

(1) Si veda a questo proposito il capitolo II, "Conoscenze generali, qualificazione professionale: conflitto o integrazione", in M. Lichtner, V. Gallina (a cura di), *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, Milano, Franco Angeli, 1996, pp. 38-50; in questo capitolo, scritto da M. Lichtner, si evidenziano i punti di vista, le storie e le culture diverse che stanno dietro i due concetti di "educazione permanente" (intesa come percorso complessivo di crescita culturale e formativa dell'individuo) e di "formazione continua" work-oriented, che "finalizza ogni episodio di formazione, anche se di carattere generale, all'acquisizione e allo sviluppo della competenza, della qualificazione" (p.40).

(2) Si veda il documento di Giulia Antonelli, *Crediti formativi e certificazione delle competenze*, elaborato nell'ambito della sperimentazione a diretta promozione regionale dei progetti FORTIS-IFTS, avallata dagli organismi del

Protocollo d'Intesa. Il documento è disponibile:

- sul sito della Sezione Educazione Permanente dell'IRRSAE-ER <http://members.xoom.it/eduadu>

- sul sito della Regione Emilia Romagna: <http://scuolaer.regione.emilia-romagna.it>

(3) Si veda il testo dell'ISFOL a cura di Gabriella Di Francesco, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1998.

(4) Da: *Competenze e unità capitalizzabili. Schede sintetiche sui termini-chiave del dibattito*, a c. del Gruppo degli esperti per le azioni di assistenza tecnica alla sperimentazione di corsi post-diploma integrati e di moduli integrati nel triennio in Emilia Romagna, Regione ER, aprile 1999.

(5) Si veda a questo riguardo l'articolo di Flavia Marostica, *Curricoli e moduli di apprendimento*, in A. Bonora, P. Senni (a cura di), *Autonomia flessibilità scelta del curricolo*, Bologna, Cappelli, 1998, pp.142-180.

(6) Si veda al riguardo M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 30-46 e pp. 215-225, in cui l'autore, facendo riferimento alla distinzione operata dall'approccio fenomenologico tra "mondo costituito e attività costituente" e richiamandosi a J. Dewey, (*Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1959), sostiene la necessità dell' "inversione mezzi-fini" nella logica della formazione. Cito per maggiore chiarezza le frasi che seguono e che mi paiono illuminanti: "L'attività didattica non può essere vista solo come mezzo rispetto a un fine esterno che si raggiunge successivamente (il lavoro, il titolo di studio); deve svilupparsi una motivazione *intrinseca*, nel senso che la formazione deve essere vissuta come un'occasione di chiarificazione e di riprogettazione di sé, di ripresa di un itinerario, di crescita personale, anche prescindendo dal risultato pratico che ci si aspetta, e per il quale si è entrati in formazione. È come dire che ciò che inizialmente è stato accettato come mezzo, mentre viene vissuto si autonomizza, e viene percepito, almeno finché vi si è coinvolti, come fine" (p. 30).

(7) Il presente articolo sarà contenuto anche negli Atti del seminario nazionale "*Il carcere: un laboratorio per l'educazione degli adulti*", Roma 7-10 settembre 1999, di prossima pubblicazione.

eduadu

*la pagina Web del Servizio
Educazione degli Adulti
dell'IRRSAE Emilia
Romagna*

Dal giugno 1999 è attiva su Internet **eduadu**, la pagina WEB della Sezione Educazione degli Adulti dell'IRRSAE Emilia Romagna. L'indirizzo del sito è:

<http://members.xoom.it/eduadu>

eduadu si prefigge i seguenti obiettivi:

- essere uno strumento di pubblicizzazione delle iniziative di EdA attivate nella nostra Regione;
- costituire un forum di presentazione di tutte le informazioni più rilevanti sui progetti dei vari Centri Territoriali Permanenti dell'Emilia Romagna ;
- offrire accesso alle esperienze di EdA maturate a livello nazionale e internazionale;
- permettere la reperibilità di normative, materiali, iniziative di formazione ed altro utili a chi opera nel settore.

Attualmente eduadu contiene:

- Una sezione dedicata ai nuovi protagonisti dell'EdA dopo l'Ordinanza Ministeriale 455/97
- Informazioni sull'EdA in Emilia Romagna, con indirizzi e links ai Centri territoriali permanenti e ai loro progetti (scaricabili)
- Materiali su crediti formativi e

certificazione delle competenze

- Informazioni sui corsi di aggiornamento per insegnanti EdA nella regione
- Links alle principali risorse in rete italiane e estere per l'educazione degli adulti.

eduadu non vuole limitarsi ad essere una "vetrina" da riempire a solo scopo d'immagine, ma un'occasione per offrire servizi reali legati ai compiti istituzionali dell'IRRSAE-ER e degli attori dell'EdA e per coinvolgere attraverso l'informazione cittadini e amministrazioni pubbliche impegnate nell'educazione degli adulti. Proprio per questo motivo, è fondamentale che eduadu garantisca una reperibilità di tutti i soggetti che in regione operano nel settore EdA.

Per questo invitiamo i responsabili e gli operatori di tutti i Centri Territoriali Permanenti, i referenti delle amministrazioni presenti all'interno del Gruppo di Coordinamento Tecnico Regionale per l'Educazione degli Adulti e tutti gli interessati a farci pervenire sia i loro indirizzi e-mail sia gli eventuali indirizzi Web delle loro pagine.

Vi invitiamo inoltre a fare pervenire al gruppo di redazione informazioni e testi destinati alla pubblicazione sul sito e provenienti in particolare da CTP, Regione, Enti Locali, Associazioni ecc. Attualmente la redazione è formata da Silvana Marchioro e Gabriele Lenzi, sotto la supervisione tecnica del Dott. Alessandro Candeli. Sono gradite nuove adesioni alla redazione!

Per il futuro eduadu si propone di promuovere forme interattive (Forum di discussione) per contribuire ad ampliare il dibattito sullo stato dell'arte dell'EdA e incentivare lo scambio di opinioni, informazioni tra tutti gli operatori dei CTP e più in generale dell'educazione permanente nella nostra regione.

Educazione degli Adulti (EdA)

I nuovi protagonisti dell'Educazione degli Adulti

- [L'O. M. 455/97: un approdo e un rilancio dell'EdA](#)
- [Centri Territoriali Permanenti](#)
- [Comitati Provinciali per l'EdA](#)
- [Gli attori](#)

L'IRRSAE Emilia Romagna per l'EdA

- [L'esperienza dei Corsi per adulti in Emilia Romagna](#)
- [I Centri Territoriali della Regione: indirizzi, links](#)
- [I Progetti dei CTP della regione A.S. 98/99](#)
- [Il Progetto FARE](#)

News e approfondimenti

- [Crediti formativi e certificazione delle competenze](#)
- [Corso di aggiornamento "Insegnare italiano come lingua straniera"](#)
- [Attività di EdA nelle carceri](#)
- [Novità dal Ministero della Pubblica Istruzione](#)

Links utili

[Links ai Centri Territoriali Permanenti in rete](#)

[Altri links](#)

- [Links italiani](#)
- [Links esteri](#)

This page is maintained by [Gabriele Lenzi](#). Last modified on 31/10/99

di Alba Bonelli Seravilli
Insegnante

Il gelso della nostra scuola

**Dalla scuola media
"Guglielmo Marconi" di
Montechiarugolo (PR), rice-
viamo un progetto di educa-
zione ambientale, realizzato
con gli alunni di classe
prima.**

**L'approccio interdisciplinare,
il recupero dei segni del pas-
sato e il miglioramento del
senso di appartenenza alla
scuola, sono tra gli elementi
caratterizzanti.**

maturare un particolare senso di rispetto per gli alberi;

- sviluppare il senso di appartenenza alla scuola.

Obiettivi educativi

- acquisire consapevolezza del ruolo svolto dalla specie vegetale nel tempo;
- stimolare la scoperta di "vecchi valori";
- stimolare lo sviluppo affettivo attraverso esperienze sensoriali;
- stimolare lo sviluppo dell'immaginazione.

Obiettivi cognitivi

- conoscenze scientifiche specifiche;
- conoscenze storiche e letterarie;
- conoscenze del territorio.

Contenuti

- i miti del gelso;
- ricerca sulla scoperta della seta;
- studio della struttura e della fisiologia del gelso;
- studio delle caratteristiche della farfalla del gelso (*Bombix Gelsi*);
- scoperta di sensazioni ed emozioni;
- ricerca sulla diffusione del gelso nel territorio comunale e suoi utilizzi.

Strumenti

- analisi di documenti storici e letture;
- recupero delle fondamentali nozioni di botanica;
- recupero delle essenziali nozioni relative ai Lepidotteri;
- osservazione di alcuni bozzoli e di tessuti di seta;
- osservazioni del gelso, in diversi momenti dell'anno, secondo una

scheda strutturata;

- osservazioni sensoriali "guidate";
- schizzi, disegni e "frottage";
- ricerche sulle carte comunali;
- questionari rivolti ai coltivatori.

Valutazione

- quaderno personale che raccoglie documenti, fotocopie, relazioni scritte sulle attività svolte, approfondimenti particolari;
- schizzi e campioni di foglie, fiori, frutti, raccolta di materiali analizzati, calcografia della corteccia;
- esposizione orale della attività appena svolta;
- il racconto di emozioni personali;
- verifica scritta: domande relative agli argomenti scientifici, storici e letterari trattati.

Considerazioni sul percorso didattico

L'osservazione di un vecchio grande gelso, testimone di un modo di vivere e di una economia non molto lontani nel passato ma già sconosciuti alla maggior parte degli allievi, è il punto di partenza per un Progetto di Educazione Ambientale da svolgere nelle ore di compresenza delle insegnanti di Lettere e di Scienze Matematiche in una Classe Prima a Tempo Prolungato.

Il Gelso Bianco (*Morus Alba*) si trova all'ingresso principale del grande giardino che circonda l'edificio scolastico ed è l'ultimo rimasto di un lungo filare di gelsi in quello che vent'anni fa era un campo coltivato.

L'analisi e lo studio del grande albero secondo un approccio interdisciplinare diventa una occasione diversa e divertente per affinare e applicare conoscenze botaniche e zoologiche, in parte già acquisite, per arricchire e potenziare il lessico personale, per sviluppare l'immaginazione e la fantasia e per migliorare il senso di appartenenza alla propria scuola.

Gli allievi hanno seguito con interesse e curiosità le varie attività e anche i meno propensi allo studio sono riusciti a seguire, con una certa

costanza, il percorso didattico con alcuni risultati cognitivi soddisfacenti.

Di particolare importanza è stato l'utilizzo didattico di una situazione non prevista che ha dato emozioni di meraviglia e timore. In una delle ultime osservazioni i ragazzi notarono che le foglie del gelso erano "malate". Si sfogliarono manuali e riviste, si fecero molteplici ipotesi e infine "La strana malattia del gelso" diventa un racconto personale in cui ognuno intreccia sensazioni, nozioni scientifiche, fantasia e sentimenti.

Curiosità e meraviglia sono state le sensazioni che gli allievi hanno maggiormente espresso sia nelle attività sensoriali del tatto come in tutte quelle visive. Ma la scoperta più "dolce" è stata l'assaggio delle more bianche che solo pochissimi avevano già gustato!

La ricerca sulla diffusione del gelso nel territorio comunale e sui suoi utilizzi non è ancora stata fatta ma potrebbe essere svolta nel prossimo anno, al fine di insegnare agli allievi a saper cogliere e leggere i "segni del passato".

BIBLIOGRAFIA

- Aichele/Swegler, *Che albero è questo?*, Muzzio
- Azienda Regionale delle foreste, *Alberi ed arbusti dell'Emilia Romagna*
- Brosse, J., *Leggende e miti degli alberi*, Rizzoli
- Cattabiani, A., *Florario: Miti, leggende e simboli di fiori e piante*, Mondadori
- Chinery, M., *Farfalle d'Italia e d'Europa*, DeAgostini-Collins
- Lieutaghi, P., *Il libro degli alberi e degli arbusti*, Rizzoli
- Lodi, M., *Alberi del mio paese*, Casa del gioco e delle arti
- Polunin, *Guida ad alberi ed arbusti d'Europa*, Zanichelli
- Pozzi, *Insetti d'Italia e d'Europa*, Giorgio Mondadori
- Smolik, H.W., *Enciclopedia illustrata degli animali*, Feltrinelli

Aggressività a scuola

di *Maria Cristina Gubellini*
IRRSAE Emilia Romagna

Di fronte alle molteplici cause psicologiche e sociali del comportamento aggressivo, è bene disporre di una pluralità di approcci e tecniche, per aumentare le consapevolezza, modificare i comportamenti, migliorare il clima della classe.

Capita, purtroppo sempre più frequentemente, di assistere quasi impotenti a violenti scoppi d'ira (verbale o anche fisica) d'uno scolaro nei confronti di un altro, o contro l'insegnante stesso, o i vari arredi; l'evento sembra verificarsi tanto nella situazione ricreativa, quanto durante le fasi di un lavoro semi-organizzato.

Le scienze umane concordano, anche nelle ricerche più recenti, sulla necessità di individuare una pluralità di cause psicologiche e sociali a questi comportamenti: in primo luogo, anche se può sembrare quasi paradossale, è proprio il bambino interiormente insicuro ad essere più aggressivo; in secondo luogo vanno consapevolmente riconosciute le responsabilità degli adulti, laddove, in quanto genitori, manifestano incertezze e insicurezze o, in quanto componenti la società, stentano a riconoscere e interpretare, se non con grande difficoltà, i veri bisogni e i problemi concreti (non quelli indotti da una cultura fortemente consumistica) delle giovani generazioni...

Come reagisce la scuola?

Intanto non reagisce quasi mai in modo univoco, uniforme, in quanto scuola (team, Collegio docenti,

Consiglio di Istituto), ma lascia l'insegnante solo, ancorato a un generico rimpianto del passato o in preda al disconoscimento aprioristico di ogni responsabilità.

In secondo luogo rimanda all'esterno la ricerca di una soluzione, o esprimendo giudizi approssimativi e tendendo a trasformare in patologico ciò che potrebbe essere solo fisiologico, o ricorrendo a soluzioni "dilettantistiche".

Ci sembra di poter affermare, pertanto, che una metodologia vincente può essere quella che disponga di una pluralità di approcci e di tecniche, una gamma all'interno della quale sia possibile scegliere e adottare la via che, di volta in volta, nelle varie situazioni, si prospetta come la "soluzione" più efficace.

Esaminiamo varie opportunità.

Spaziamo subito il campo da ogni preoccupazione di esasperato efficientismo: spesso sono proprio i tempi ristretti imposti *alla* (ma anche *dalla*) organizzazione scolastica a determinare azioni di disturbo da parte del bambino che si sente inadeguato al compito richiestogli.

È meglio "perdere" del tempo per affrontare una situazione di disagio, di aggressività, piuttosto che stringere i tempi e ripristinare un improvviso ritorno ad una "normalità" imposta ma non interiorizzata e che, quindi, rischia di degenerare nuovamente, da un momento all'altro.

Qualche proposta per l'immediato

Sono molte le strategie che possiamo porre in essere quando si verificano situazioni di aggressività: innanzitutto, ci pare importante sottolineare che è sempre opportuno lasciar "decantare" un po' la

situazione: si può affrontare il problema invitando i bambini (gli interessati, ma anche i compagni) a rappresentare con un disegno ciò che è successo: si potrà far verbalizzare adeguatamente l'uso del colore, la pressione del tratto, la scelta degli oggetti rappresentati, la distanza da chi guarda, il punto di vista del disegnatore, ecc.

In un secondo momento daremo la parola, a turno, all'agredito e all'aggressore, per far riflettere e far verbalizzare: tanto i pensieri che si sono affollati nella mente quanto le emozioni, le sensazioni e gli stati d'animo provati e il comportamento che ne è nato. Si tratta cioè di invitare il bambino a far emergere a livello di coscienza la relazione emozione/pensiero/comportamento e, soprattutto, di guidarlo gradualmente alla consapevolezza che il circolo vizioso si può e si deve rompere: se un determinato comportamento di un compagno suscita in me certe emozioni e provoca determinate mie reazioni, posso cercare di intervenire sul pensiero razionale, che a sua volta incide sul segmento "emozione" (abbassando, ad esempio, il livello di tensione da rabbia a fastidio), per portarmi su un comportamento diverso, meno irrazionale.

Successivamente possiamo coinvolgere gli altri compagni, chiedendo di far rivivere l'episodio: in questa sorta di drammatizzazione, è più facile, per i diretti interessati, cominciare a rilevare le opinioni altrui. Proponiamo anche vari giochi di ruolo, che favoriscono la presa in carico del punto di vista dell'altro, convogliando verso una visione meno egocentrica della realtà e del vissuto.

Il nostro ruolo di insegnanti, sempre presenti, comporta la conduzione e il coordinamento dell'atti-

vità, allo scopo di guidare gli alunni verso riflessioni collettive e stimolare gli interventi personali.

Ci pare molto importante, per le implicazioni negative che ciò potrebbe avere sulla personalità del bambino, condannare le azioni (e le conseguenze che ne derivano), più che la persona che le ha commesse.

In caso di aggressività verbale, con offese e ingiurie, può essere utile “smontare” linguisticamente il valore di alcune parole, illustrandone i veri significati, anche con storielle come la seguente:

Con l'aggettivo imbecille non si indica propriamente un temperamento, un carattere, ma una qualità che può benissimo riallacciarsi a una particolare mescolanza di umori. Val la pena prender il discorso alla lontana, quando ero ancora studente al liceo.



In quel tempo, venne di moda anche tra i più giovani, figuratevi, il bastoncino, cioè un bastone leggero, di solito di canna d'India, con manico ricurvo, flessibile, insomma alla Charlot.(...)

Mi ricordo che una delle frasi, diciamo, spiritose che si lanciavano verso un compagno che si incontrava senza la rituale canna d'India era questa: "Come va che oggi sei imbecille?"

Quell'altro, imbottito di latino come eravamo tutti allora, invece

di prendersela, sorrideva; perché etimologicamente parlando imbecille significa esattamente "senza bastone". E subito vi spiego.

Anche qui dobbiamo risalire ai Greci, i quali da una radicale bak-, comune a molte parole, foggiarono la parola baktron, per indicare quel che noi appunto chiamiamo "bastone"; da baktron fecero poi il diminutivo bakterion, "bastoncino". A questo bakterion, italianizzato in batterio, ricorsero gli scienziati moderni per indicare certi microrganismi che alle loro osservazioni microscopiche apparivano appunto come tanti bastoncini.

Ricorrendo alla stessa radicale bak-, i Latini crearono la parola baculum, "bastone", col diminutivo "bacillum", bastoncino. Anche bacillum è scientificamente interessante perché come il suo cugino bakterion ha dato vita al nostro bacillo, sinonimo appunto di batterio; e ha dato vita anche al baccello, noto frutto delle piante leguminose che ha, nella grande maggioranza dei casi, la forma di un bastoncino.

A questo punto accadde che volendo i Latini creare un aggettivo che esprimesse il concetto di persona debole, languida, fiacca, ricorsero con la fantasia all'immagine di una persona priva di bastone, di appoggio, perché il bastone prima che un oggetto di eleganza è un oggetto necessario a sostenere chi non sta saldo sulle gambe. Presero dunque la parola bacillum, le posero innanzi il prefisso negativo in- e crearono il termine in-bacillum che, per una legge fonetica diventò im-bacillum e per un'altra legge, pur essa fonetica, acquistò la forma definitiva di imbecillum.

Da imbecillum si fece poi l'aggettivo imbecillis, col significato, appunto, di "debole", "fiacco", "languido".

Ed ecco che siamo alla conclusione: trasferendo la parola dal campo fisico e materiale a quello

intellettuale e morale, abbiamo che l'imbecillis è l'uomo fiacco di mente, debole di spirito, cioè un buono a nulla: quello stesso significato che noi diamo alla forma italianizzata imbecille, che del primitivo bastoncino sembra non mostrare neppure il più lontano presentimento. (Aldo Gabrielli, Nella foresta del vocabolario, Mondadori)

Anche per altre parole si può ricorrere alla ricerca etimologica, che ci svelerà i significati originali di: deficiente: (dal latino) mancante;

ignorante: (dal latino) chi non conosce, non sa;

stupido: (dal latino) preso da stupore, sbalordito, attonito

cretino: (dal francese) povero cristiano, povero cristo, pover'uomo

Progettare insieme il cambiamento

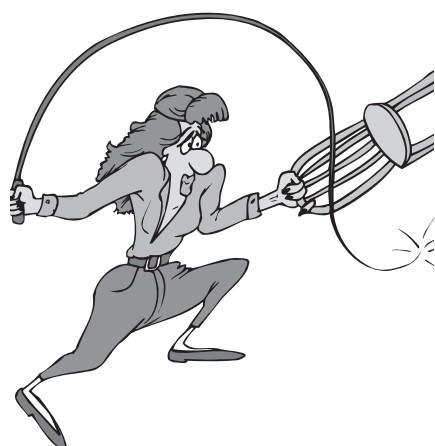
Allargando il discorso, dalle "strategie" che si possono adottare nell'immediato, ad un percorso metodologico che più dettagliatamente si vuol far carico del problema, dovremo prevedere da parte degli insegnanti del team una molteplicità di interventi convergenti: il primo dei quali, intanto, riguarda la scelta e l'adozione di un comportamento comune, frutto di una corretta attività di negoziazione tra le diverse posizioni presenti nel gruppo, volto al superamento efficace della chiave dicotomica autoritarismo/spontaneismo.

In secondo luogo l'accordo può/deve riguardare la circolarità della comunicazione, sia tra i docenti stessi, sia tra docenti e alunni, sia, ancora, tra gli alunni stessi; in questo caso, tutti gli insegnanti si adopereranno a creare un clima comunicativo, nel quale ogni intervento, al di là della condivisione o meno delle idee esposte, sia sempre rispettato e lo scambio vero sia sempre possibile. (Ciò può comportare, ad esempio, una

nuova disposizione degli arredi, che consenta una migliore comunicazione tra le persone presenti in aula, e l'adozione del *Consiglio di classe*, momento quotidiano di gestione della classe, attraverso il quale giungere progressivamente dal caos iniziale, dalla babele comunicativa al luogo della parola e dell'ascolto).

Ancora. Potrà essere adottata una **pedagogia attiva**, all'interno della quale incanalare sia gli elementi di tensione sia le potenzialità espressive, spesso forzatamente sopite, verso attività di tipo motorio, manipolativo, ludico ed espressivo in genere. Ciò consente, tra l'altro, di puntare l'attenzione più sulla "performance" del singolo, che sul "ruolo" che egli riveste nel gruppo classe.

Per quanto concerne le relazioni che intercorrono tra i bambini (e in particolare tra il gruppo-classe e l'alunno più frequentemente aggressivo), vale la pena di individuare, utilizzando le analisi della sociometria, i vari ruoli giocati dai ragazzi e la loro "posizione" nel diagramma sociometrico, per valorizzare al meglio le opportunità e identificare i punti deboli della situazione della classe.



Ci pare superfluo sottolineare come l'isolamento del leader negativo non possa risultare efficace, né condivisibile sul piano etico. Allo scopo, una volta definita con

una certa precisione la situazione sociometrica della comunità-classe, possiamo creare diverse occasioni socializzanti e utilizzare varie forme di raggruppamento (a coppie, a piccoli e medi gruppi, eccetera).

Attraverso il programma di studi sociali, potremo rendere consapevoli i nostri alunni (fin dalle prime classi) della necessità, per qualsiasi gruppo sociale, di darsi delle **regole** che siano condivise e rispettate da tutti. Le nostre aule sono spesso tappezzate di decaloghi di comportamento, la cui stesura avviene, a nostro avviso, in modo un po' troppo frettoloso (all'inizio della prima, quando i bambini sono ancora in fase di ambientamento e non possono essere veramente "partecipi") e rigido (solitamente non se ne prevede un aggiornamento, con modifiche, sostituzioni, aggiunte, alle varie situazioni che via via potrebbero verificarsi).

Per coinvolgere anche le famiglie, ed ottenerne la proficua collaborazione, possiamo concentrare la nostra attenzione su alcuni aspetti del vivere sociale, dalle modalità utilizzate per assumere decisioni in un contesto democratico al rispetto consapevole e partecipato delle regole stabilite. Il discorso va ancora oltre, giungendo alla condivisione di valori validi non solo a livello del gruppo classe, ma condivisi e riconosciuti da tutta la comunità scolastica, che li esprime e li fa propri sia nel piano educativo che nella carta dei servizi.

Non da ultimo va positivamente considerato il *contratto didattico*, strumento privilegiato per la condivisione degli obiettivi e l'assunzione dei compiti da parte dei vari attori che interagiscono nel processo formativo: gli insegnanti, gli alunni, le loro famiglie.

Il contratto didattico, in quanto impegno tra le parti contraenti, ha il carattere della reciprocità;

- *la fedeltà del contratto non è una pedagogia della solitudine, bensì del dialogo;*
- *un contratto ha senso in presenza di un testimone garante, in questo caso l'insegnante;*
- *un contratto non è una vaga promessa, ma un impegno preciso che implica mezzi e saperi e, se non prevede procedure di valutazione, resta un discorso "decorativo";*
- *un contratto ipotizza il futuro (io m'impegno a fare ... in un lasso di tempo di ...), quindi presuppone una "memoria" (documentazione) dell'impegno preso, anche in termini valutativi;*
- *nella pedagogia del contratto, l'educatore è l'interlocutore degli alunni e nello stesso tempo è il garante degli impegni presi, nonché il valutatore degli stessi;*
- *un contratto non è sanzionatorio (non prevede punizioni);*
- *un contratto, infine, è il primo passo verso l'autonomia, in quanto tende progressivamente al superamento della dipendenza dell'alunno dall'insegnante;*
- *nel contratto l'autorevolezza del docente è data dall'essere risorsa del gruppo.*

(Philippe Merieau, *Studio individuale e lavoro di gruppo*, Firenze, Nuova Italia)

Nè si deve pensare che i bambini, in considerazione della loro giovane età, non siano in grado di apprezzare e rispettare il contratto: al contrario, se opportunamente motivato, lo sottoscrivono con la massima serietà e si impegnano a realizzarne le parti che loro competono, per il raggiungimento di quell'obiettivo alto, ma "vitale", che è lo star bene a scuola.

di *Stefania Riccò*
Insegnante

La lingua inglese tra programmazione e organizzazione

L'efficacia delle opzioni pedagogiche, metodologiche, sociologiche e psicologiche che l'insegnante di L2 persegue è determinata dalla conoscenza della disciplina e dalla duttilità del docente che, con sapiente equilibrio, si muove tra variabili comuni a tutte le discipline e problematiche specifiche.

L'insegnamento della Lingua straniera comporta numerosi problemi ed essere insegnante di L2 implica non solo la conoscenza della disciplina, ma anche una grande duttilità; occorre cioè essere attrezzati nel settore comunicativo-pragmatico per far fronte alle opzioni pedagogiche, metodologiche, sociali e psicologiche che derivano dalla introduzione relativamente recente di questo insegnamento.

Le *numerose variabili problematiche* che si vengono a creare durante il percorso didattico conducono frequentemente a sentimenti di dubbio ed incertezza nei confronti dell'utilità o validità di alcune scelte.

Si tratta di *problematiche comuni anche ad altre discipline*, ma più evidenti nel caso della L2 (la definizione del syllabo, la definizione dello standard, la scansione delle abilità, l'approccio metodologico, i materiali didattici utilizzabili) ed altre *legate alle esigenze del sistema formativo di base* (l'organizzazione del tempo didattico, la programmazione, la continuità, la valutazione).

All'insegnante di L2 si richiede di favorire un *ambiente educativo ricco di stimoli e situazioni motivanti*, ma non avendo il bambino

un interlocutore straniero cui rivolgersi, viene a mancare una reale motivazione ad utilizzare la lingua straniera. Si chiede poi di muoversi sempre più nell'ottica di avvicinare l'allievo a forme di *apprendimento individualizzato* attraverso materiali multimediali, software didattico, kit di supporto, selezionando contenuti significativi sul piano interculturale e su quello concettuale, quando invece la dotazione dei sussidi didattici delle scuole è spesso sprovvista di computer e anche di semplici sussidi audiovisivi.

La *scelta del libro di testo* evidenzia in modo emblematico la diversità di situazione che si verifica nell'insegnamento della L2, a seconda che ad attuarlo sia un insegnante specializzato o specialista.

Lo specializzato, per il fatto di operare all'interno del modulo, al momento della scelta ha alle spalle due anni di conoscenza della realtà delle classi e dei progressi degli alunni. Allo specialista si offre la collaborazione degli insegnanti del modulo per uno scambio informativo sull'andamento della classe.

Sul piano organizzativo, la diversità della prestazione dell'insegnamento si fa sentire particolarmente nella distribuzione dell'attività sull'intero impianto scolastico, in concreto, *sull'orario* delle singole classi che deve armonizzare, o almeno incastrare, le esigenze di 6 o 7 classi, la presenza di altri specialisti, le attività del plesso, gli inevitabili "tempi vuoti".

L'attesa dell'ora di L2, con il suo "clima comunicativo e ludico", sembra essere causa di disturbo nei momenti didattici immediatamente precedenti e successivi. In realtà esiste in molti casi tra i docenti un atteggiamento di scarsa considerazione della L2 che produce inconsciamente negli alunni una man-

canza di positiva motivazione, trascurando così una preziosa opportunità formativa.

La *programmazione* è un altro scoglio che complica l'inserimento produttivo della L2 per l'oggettiva difficoltà di comporre esigenze quali l'analisi della situazione in cui lo specialista opererà, per la precisazione di traguardi, per l'individuazione di percorsi formativi, per la messa a punto di strategie e per la verifica dei risultati, tenuto conto del numero di persone coinvolte e dei tempi necessari. È una acrobazia in tutti i sensi pensare di partecipare ai vari incontri di diversa collegialità se sono riferiti a 6 o 7 classi su plessi diversi, senza contare gli incontri di settembre di revisione/stesura del PEI per ambiti dove la L2 fa ambito da sé. Anche nella programmazione annuale l'insegnante specialista deve prevedere ipotetiche situazioni generali senza un vero raccordo con gli altri docenti, se non quelli di L2 presenti nel collegio, ammesso che ci siano. Così nella stragrande maggioranza dei casi la programmazione di L2 è basata sulla stesura di un syllabo di funzioni, nozioni, strutture, esponenti linguistici ordinati secondo l'età e i presunti bisogni dell'alunno. Si tratta di lodevoli dichiarazioni di intenti che spesso rimangono sulla carta senza tradursi in efficaci interventi razionali formativi o vengono proposti agli alunni in una sequenza di adempimenti di saperi, di contenuti attraverso unità didattiche lineari e ordinate.

La programmazione, intesa come atto decisionale formulato dai soggetti coinvolti, perde così la sua qualità distintiva: la collegialità intesa come contitolarità e come collaborazione e interazione tra i docenti.

L'unitarietà richiama in causa tre

variabili del sistema formativo:

- il sapere (la cultura, le discipline, i concetti)

- il bambino (il soggetto verso cui la scuola dirige le proprie intenzioni formative)

- la scuola (responsabile degli apprendimenti dell'alunno come luogo di mediazione culturale).

Da questa prospettiva, che pone l'insegnante come mediatore culturale lo specialista rimane quasi sempre escluso: dalla gestione dei saperi, dal funzionamento del gruppo docente; dalla gestione delle relazioni in classe.

Lo specialista opera in maniera individuale, non si può rapportare in maniera paritetica con gli altri docenti della classe: a volte anche il solo reperire logisticamente uno spazio per la programmazione diventa un problema. Persino i contatti con le famiglie, a livello di assemblee di classe, fissate per esigenze organizzative contemporaneamente, non sono sempre realizzabili.

A questi disagi, si aggiunge per lo specialista l'eccessivo carico di lavoro per la preparazione di materiali, esercizi - gioco, protocolli di osservazione da predisporre per un grande numero di alunni, considerato che, data la realtà della situazione, ogni intervento per essere coinvolgente, va preparato in ogni dettaglio. Inoltre, in alcuni circoli ci sono colleghi costretti a trasferirsi da una classe all'altra o da un plesso all'altro con armi e bagagli, mancando un'aula opportunamente adibita alla L2.

Apprendere una lingua è un'attività che coinvolge l'intera capacità relazionale di un individuo e mette in gioco tutte quelle articolazioni espressive che danno forma e significato al linguaggio. Sono i motivi per cui un bambino formula o risponde ad una domanda o ripete una struttura.

Il rapporto insegnante/alunno, giocato in un orario rigidamente prestabilito e con un gran numero di alunni, risente di difficoltà nella comunicazione con risvolti sul

piano educativo - affettivo e la gestione della classe nell'ora di L2 si regge prevalentemente sulla validità dell'approccio metodologico più che sulla conoscenza reciproca.

Il lavoro individuale ha senza dubbio un ruolo importante all'interno del processo di apprendimento, ma bisogna evitare di isolarlo e lo si deve strettamente correlare al resto dell'attività linguistica.

Non si può negare che ci sia bisogno di insegnare ad usare correttamente le strutture, ma è altrettanto vero che sia necessario insegnarle, sin dall'inizio, in un contesto. Gli elementi grammaticali vanno introdotti per rispondere all'esigenza di comunicare in modo corretto, non tanto per rispondere ad una richiesta di sistematicità dei docenti stessi.

L'equivoco, che persiste ancora oggi in molti, è che esista una incompatibilità di fondo tra approccio comunicativo e insegnamento della grammatica. In realtà la riflessione grammaticale ha un posto importante, ma rispetto alle metodologie tradizionali si tratta di introdurre una grammatica che parta dal bisogno di chi impara di costruire il proprio sapere grammaticale attraverso l'individuazione e la scoperta del funzionamento di certi meccanismi linguistici.

I metodi strutturali offrono all'insegnante un modello preciso e ben organizzato in unità, a loro volta scandite in momenti ben determinati, dove gli elementi linguistici vengono proposti in un contesto strutturato, in cui il contenuto verbale perde di senso e frequentemente l'apprendimento si riduce alla ripetizione di formule linguistiche. L'apprendimento linguistico diventa allora un lavoro difficile per quei bambini che hanno già difficoltà in altri campi scolastici.

La grammatica non deve essere quindi il punto di partenza, ma uno dei punti di arrivo attraverso la riflessione, la concettualizzazione e la intuizione, per rafforzare la competenza linguistica.

Lo sviluppo delle strutture sintatti-

che-grammaticali, se avviene attraverso un approccio tematico con attività *ricreative*, si realizza in relazione agli interessi dei bambini e con un inserimento graduale distribuito nel tempo evitando così sovraccarichi nozionistici, situazioni non motivanti e non coinvolgenti e, soprattutto, dando spazio anche ai bambini in difficoltà, i quali sono più a loro agio in situazione di gioco tra pari.

La L2, introdotta con approccio comunicativo e ludico, fa appello a tutti quei canali complementari che nella pratica didattica ampliano le possibilità d'uso della lingua. All'insegnante di L2 le situazioni nelle quali è possibile creare momenti di aggancio appaiono evidenti, molteplici e realizzabili.

La nuova valutazione ha dato rilevanza alla conquista di abilità trasversali nei processi formativi. Un'analisi comparata di abilità cognitive, attraverso tassonomie, rende chiaro che la L2 è collegata alle altre discipline e che è possibile quindi costruire un percorso metodologico e un quadro di attività.

Una lettura attenta dei Nuovi Programmi mette in evidenza indicazioni metodologiche e modalità di intervento nel testo delle singole discipline che, ancora una volta, presentano tratti comuni. La riflessione pedagogica di questi anni sulla L2 ha poi collocato questa disciplina in un contesto più ampio di quello linguistico, trasformandola da strumento finalizzato alla creazione di competenze linguistiche a veicolo che contribuisce allo sviluppo cognitivo e socio-affettivo dell'alunno. Si presenta in una nuova dimensione che la trasforma da mezzo di comunicazione a strumento di organizzazione del pensiero, di conoscenza e di crescita culturale.

Per tentare di rimuovere le molte incomprensioni che circondano il ruolo dello specialista, occorre riconoscere il valore formativo dell'insegnamento.

di Milena Bertacci
IRRSAE Emilia Romagna

Educazione ambientale Monitoraggio IRRSAE ER - Cidiep

Relazione finale su "Paradigma ambiente territorio: metodologie d'indagine ambientali e didattiche disciplinari nella scuola dell'autono- mia".

1. Premessa

Nell'ambito dello specifico protocollo d'intesa sottoscritto tra Ministero della Pubblica Istruzione, Cidiep ed Irsae Emilia Romagna, Lombardia e Puglia, relativo alla sperimentazione del paradigma ambiente-territorio nelle scuole, l'IRRSAE Emilia Romagna ha esteso il monitoraggio delle esperienze di autonomia realizzate dalle istituzioni scolastiche di cui alla legge 18 Dicembre 1997 n.440 e alla Direttiva n.252 del 29 maggio 1998 anche a quelle esperienze rientranti nell'accordo sopra menzionato.

Si tratta, sul territorio regionale, di un numero di scuole piuttosto significativo (29), che vanno pertanto ad aggiungersi alle 70 scuole protagoniste di esperienze complesse di autonomia a suo tempo individuate dai nuclei di supporto provinciali, in quanto ritenute capaci di realizzare percorsi per qualche verso eccellenti di innovazione didattica-organizzativa.

Poiché due delle scuole in questione rientravano già nel novero delle 70 esperienze selezionate per il monitoraggio regionale e nazionale e di fatto non hanno preso parte al nuovo monitoraggio, mentre un terzo istituto scolastico si è autoescluso dall'indagine, il campione si è poi ristretto a 26 scuole (circa il 4% del totale della regione Emilia

Romagna).

Se si tiene conto che tutto il blocco delle scuole di cui all'accordo M.P.I. - Cidiep rientrava nella stessa "matrice ambientalista" di esperienze si avviate sempre nella prospettiva dell'ampliamento dell'offerta formativa (v. l. 440/98), ma declinando quest'ultima alla conoscenza, lettura e salvaguardia del territorio, si deve pur riconoscere al campione in oggetto una significativa rappresentatività sia quantitativa che qualitativa.

Monitoraggio nazionale della sperimentazione dell'autonomia scolastica - Regione Emilia Romagna

Direttiva ministeriale 252 del 29 maggio 1998	Protocollo M.P.I. Cidiep - IRRSAE
Scuole monitorate n.70	Scuole monitorate n.26
TOTALE 96	

Scuole oggetto di monitoraggio per la sperimentazione dell'autonomia nella regione Emilia Romagna

Scuole comprese nel monitoraggio IRRSAE - Cidiep su "Il paradigma ambiente-territorio: metodologie d'indagine ambientale e didattiche disciplinari"

REGIONE EMILIA-ROMAGNA

Provveditorato agli Studi di Bologna

1. Circolo Didattico Statale di Castel San Pietro Terme (BO)
2. Istituto Statale Comprensivo di scuola materna, elementare e media di Borgo Tossignano (BO)
3. Istituto Statale Comprensivo di scuola materna, elementare e media di Pieve di Cento (BO)
4. Scuola Elementare Statale di Bentivoglio (BO)
5. Circolo Didattico Statale di Molinella Scuola Elementare

S.Martino in Argine (BO)

6. Istituto Statale Comprensivo di scuola materna, elementare e media di Monte San Pietro (BO)
- *7. Istituto Statale Comprensivo di scuola elementare e media "G. Dozza" di Bologna
8. Scuola media Statale "Testoni-Fioravanti" di Bologna (in collaborazione con S.M.S. "Panzini-Zappa", Ist. Compr. di via Beverara, I.T.A. "Serpieri" di Bologna, I.T.C. "R.Luxemburg" di Bologna, I.T.I. "Aldini-Valeriani" di Bologna)

Provveditorato agli Studi di Ferrara

1. Direzione Didattica 2° Circolo di Cento (FE)

Provveditorato agli Studi di Modena

1. Direzione Didattica Statale di Castelvetro di Modena (MO)
2. Direzione Didattica Statale 2° Circolo di Sassuolo (MO)
3. Scuola Media Statale "F.Bursi" di Spezzano - Fiorano (MO)
- *4. Liceo Scientifico "A.Tassoni" di Modena

Provveditorato agli Studi di Parma

1. Direzione Didattica Statale 11° Circolo di Parma
2. Istituto Statale Comprensivo di scuola materna, elementare e media di Sorbolo e Mezzani
3. Istituto Statale Comprensivo di scuola materna, elementare e media di Treccasali
4. Scuola Media Statale "B. Pelacani" di Noceto e Medesano
5. Scuola media Statale "Salvo d'Acquisto" di Parma (sez. stac. S.M.S. "G.Verdi" di Vigatto di Corcagnano)
6. Scuola Media Statale "Parmigianino" di Parma
7. Scuola Media Statale "G.Papini" di San Polo (PR) (con sezione staccata S.M.S. "Belloni" di Colorno)
8. Liceo Scientifico ad indirizzo biologico "Piccole Figlie" di Bologna
9. Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato "Primo Levi" di Parma

Provveditorato agli Studi di Piacenza

1. Direzione Didattica Statale di Bobbio (PC)
2. Istituto Statale Comprensivo di Rivergaro Scuola Media "V. Alfieri" di Rivergaro (PC)
- *3. Scuola Media Statale "Vittorino da Feltre" di Bobbio (PC)
4. Istituto Magistrale Statale "Giulia Molino Colombini" di Piacenza
5. Istituto Tecnico Statale Commerciale e per Geometri "Alessio Tramello" di Piacenza

Provveditorato agli Studi di Ravenna

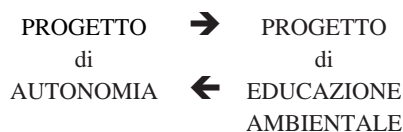
1. Istituto Comprensivo Materna, Elementare, Media, Liceo Pedagogico, Liceo Europeo "S. Umiltà" di Faenza (RA)
- *2. Scuola Media Statale "Giovanni da Riolo" di Riolo Terme (RA)

(*Scuole già monitorate nell'ambito del monitoraggio nazionale sull'autonomia. La Scuola Media "Vittorino da Feltre" di Bobbio e il liceo scientifico "Tassoni" di Modena hanno espressamente chiesto di partecipare al monitoraggio IRRSAE-CIDIEP)

È inutile sottolineare come anche il monitoraggio delle esperienze CIDIEP s'innesti strettamente nel quadro del monitoraggio nazionale dell'autonomia condividendone complessivamente le finalità essenziali: *individuazione e disseminazione delle pratiche migliori nella fase di rodaggio del processo di andata a regime dell'autonomia; esplicitazione dei modelli curriculari, didattici, relazionali e organizzativi praticati; riconoscimento della qualità, vitalità e del clima presenti nei progetti, accertamento dei punti di forza e dei punti di debolezza, enucleazione dei problemi, delle difficoltà e dei rischi, nonché messa a fuoco del rapporto intercorrente tra finanziamenti ricevuti e azioni intraprese.*

Si rendeva pertanto necessario incrociare la prospettiva generale dell'autonomia con quella, più specifica ma non meno innovativa, dell'educazione ambientale.

Partendo dall'esperienza e dagli strumenti di rilevazione costruiti



nell'ambito del monitoraggio nazionale, che rappresentano un imprescindibile capitale di riferimento già collaudato e sedimentato, si è ritenuto indispensabile "curvare" per così dire le schede di rilevamento nell'ottica specifica del fenomeno osservato, cercando peraltro di "snellire" al massimo la documentazione cartacea per i limiti di tempo entro cui il team di monitoraggio si è trovato ad operare e avendo cura, allo stesso tempo, di mantenere linee guida sempre piuttosto partecipate e strutturate all'approccio osservativo.

Gli indicatori presi in esame nel monitoraggio in questione vogliono appunto incrociare la prospettiva dell'autonomia (attuale direzione di marcia nel sistema scuola) con quella dell'educazione ambientale, accertando se la progettualità sviluppata nella scuola sul fronte dell'E.A. abbia in qualche modo influenzato il progetto di autonomia e se, dal canto suo, quest'ultimo abbia potenziato la qualità del progetto di educazione ambientale. Questi gli indicatori considerati: *autonomia, progetto, discipline, integrazione delle discipline, ricerca, continuità, reti didattiche, individualizzazione, insegnamento/apprendimento, collegamento con extra-scuola, organizzazione attività territoriali, organizzazione attività per gruppi.*

2. L'educazione ambientale: un paradigma per la flessibilità scolastica

La scuola dell'autonomia poggia la sua identità su presupposti chiave quali: *progetto, territorio, sperimentazione, ricerca.*

Se da tempo la centralità del rapporto scuola-territorio è un nodo imprescindibile della riflessione educativa – sia come momento culturale sia nelle prassi attivate –

oggi, tale centralità, viene ulteriormente rinforzata dalle tendenze in atto nel sistema educativo (decollo dell'autonomia, *decentramento, attivazione di reti di scuole, curricolo declinato sulle esigenze locali*).

L'incastro delle implicazioni didattiche che tale rapporto sottende e determina è quanto mai articolato. La scuola, prima di tutto, è nel territorio, vive nell'ambiente e dell'ambiente in cui è inserita, interagisce con la vasta costellazione di variabili antropico-storico-fisiche che fanno di un luogo e di un tempo generici un "hic" ed un "nunc" assolutamente particolari ed inconfondibili.

Per lo meno anacronistica sarebbe una didattica che rifiutasse quella ricca potenzialità di interscambio che si apre quando si interrogano con modalità euristica le forme e le funzioni del paesaggio, delle istituzioni, della comunità ambientale. L'osservatorio scolastico è punto privilegiato della ricognizione e riappropriazione territoriale, sia per la sua intrinseca ed insostituibile azione informativo-rielaborativa, sia perché in grado di veicolare la sensibilità e l'interesse dei giovani verso una corretta comprensione del rapporto uomo-ambiente, con un evidente effetto di ritorno e ampliamento (transfert) anche sul più vasto tessuto socio-familiare.

Le forme naturali e storiche dell'ambiente non possono pertanto essere ignorate da un adeguato itinerario formativo che voglia fornire non solo semplici strumentalità di base, ma anche come crediamo, alcuni presupposti cognitivi, necessariamente correlati al processo di crescita affettivo-relazionale, che permettano ai giovani di orientarsi criticamente nel mondo circostante. Nei programmi scolastici dei diversi livelli scolastici, lo studio dell'ambiente ha trovato sempre grande spazio e parole come "responsabile", "intenzionale" e "sistematico" sono d'uso frequente nelle pagine riferite all'alfabetizzazione scientifico-ambientale ("Le

attività volte ad esplorare e conoscere gli spazi e gli ambienti devono essere intenzionali e ogni volta guidate da problemi e da proposte di ipotesi”, dai programmi per la Scuola Elementare 1985).

La proposta di sperimentazione di cui al protocollo d'intesa citato in premessa si prefigge la finalità di introdurre nella scuola gli strumenti e le metodologie più attuali di lettura e analisi del territorio e dell'ambiente, a supporto delle diverse aree disciplinari nell'ottica del collegamento tra i saperi.

Diventa dunque importante cercare di comprendere – se vogliamo tentare di conoscere le eccellenze e il valore aggiunto che il processo di autonomia incrociato con la prospettiva dell'educazione ambientale ha suscitato nella prassi scolastica – tracciare una sintetica linea di riferimenti sui significati che l'educazione ambientale ha sviluppato in questi anni di sperimentazione.

In tale quadro l'educazione ambientale, intesa quale processo educativo idoneo a sviluppare nuove conoscenze non disgiunte dall'assunzione consapevole di nuovi comportamenti, appare sempre più il paradigma pedagogico-concettuale a cui molte scuole ispirano il proprio slancio progettuale nella costruzione di itinerari multidisciplinari e innovativi.

Sullo statuto epistemologico dell'educazione ambientale e sulle sue valenze formative, in questi ultimi anni si è sviluppato un acceso dibattito che ha contribuito a precisare e a mettere a fuoco alcuni aspetti essenziali della riflessione pedagogica a questo riguardo, valorizzando in primo luogo quelle qualità dinamiche che sono il denominatore più interessante delle migliori esperienze messe in atto sul territorio nazionale. Tali esperienze delineano una mappa estremamente diversificata e frastagliata per generi, spessore, tipicità, ricaduta e qualità.

Da una recente ricerca sugli “indicatori di qualità” presenti in modo

più o meno esplicito nei progetti di educazione ambientale risulta che tali fattori ricorrenti ed esemplificativi di un itinerario didattico correlato all'ambiente sono:

- *la concretezza e la rilevanza locale* (valore fondamentale del “vicino”, direttamente attingibile ed esperibile);
- *l'innovazione educativa* (perseguimento del cambiamento orientato ad una migliore realizzazione degli obiettivi);
- *il rapporto scuola-territorio* (legame con il contesto di riferimento con cui si creano e si mantengono rapporti circolari);
- *la complessità* (pensare per variabili, pensare per relazioni);
- *il lavoro sul campo* (raccolta dei dati sul territorio, favorire situazioni e mentalità esplorative ed euristiche);
- *la trasversalità* (approccio sistemico e interdisciplinare);
- *la ricerca insieme* (i tradizionali ruoli – ricercatore, insegnante, alunno – lasciano il posto al “ricercare insieme”);
- *le relazioni tra il gruppo e la scuola* (il gruppo di ricerca attiva “movimento” verso l'intera istituzione scolastica e verso l'extra-scuola aprendosi alla verifica dei propri modelli, processi, percorsi);
- *il cambiamento* (modifica degli stili relazionali e comportamentali);
- *la flessibilità* (disponibilità alla messa in discussione dei propri paradigmi);
- *la valorizzazione delle differenze* (pluralismo, ricerca di concordanze, rispetto della divergenza, un tendere conoscitivo verso l'altro da sé).

Gli indicatori di qualità costituiscono una rete – spesso sottesa al progetto educativo – i cui segmenti, variamente presenti e combinati sono la struttura concettuale, l'atmosfera o humus, in cui si riconosce quella particolare comunità docente nel momento in cui assume e definisce il proprio progetto educativo e la filosofia che lo ispira.

Anche i progetti rientranti nella sperimentazione CIDIEP – dove particolare risalto viene dato alla componente cartografica e di lettura del territorio – fanno esplicito riferimento agli indicatori di qualità più tipici dell'educazione ambientale.

La pluralità di strategie che l'educazione ambientale attiva attiene sia alla *dimensione cognitiva* sia a quella *affettiva*, in un intreccio inscindibile di richiami, rinforzi e legami. All'interno di queste due macrocoordinate le implicazioni formative che ne derivano sono dunque molteplici; esse muovono da un rinnovato e consapevole “senso di appartenenza” al proprio ambiente di vita, fino ad attivare la capacità di “pensare globalmente”, partecipando delle cose del mondo, guardate e riscoperte per *interrelazioni e variabili*.

È evidente come gli indicatori di qualità sopra riportati non abbiano esclusivo riferimento con l'educazione ambientale, ma più strategicamente, con l'intera intelaiatura del “progetto scolastico”: *obiettivi, discipline, metodologie, percorsi attuativi, struttura organizzativa, moduli curricolari, tempi, raccordo con il territorio, orientamento*. Tutte quelle variabili, insomma, che fanno della scuola un sistema ad alta complessità, responsabile di un'offerta formativa che va continuamente adattata e rinegoziata attraverso il tessuto sociale, entro coordinate di flessibilità culturale, didattica e organizzativa.

Se agli indicatori processuali e metodologici che abbiamo voluto richiamare si aggiungono alcuni dei più cruciali indicatori qualitativi derivati dal quadro di riferimento teorico dell'educazione ambientale, quali:

- *sviluppo sostenibile*,
 - *finitzza delle risorse*,
 - *approccio sistemico*,
 - *conservazione della biodiversità*,
 - *senso del limite*,
 - *coerenza pensiero-azione*,
 - *intreccio esperienza-conoscenza*,
- ci si accorge di quanto ricco e sfac-

gettato possa essere il contributo che una didattica dell'ambiente offre alla scuola e all'ampliamento della professionalità docente nei termini di una cultura della flessibilità e della creatività. Questo, sia a livello di scelte valoriali (quale idea di sviluppo, di uomo e di cittadino, ecologia profonda, biofilia, autoformazione, interattività, relazioni spazio-temporali), sia riguardo alle scelte didattico-metodologiche (progettualità, collegamento tra sperimentazione e ricerca, approcci esperienziali, sensoriali, narrativi, scientifico-laboratoriali, sperimentali, cognitivi, coerenza programma-programmazione-azione, lavoro a gruppi, nesso scuola-territorio, moduli sperimentali, adozione di ambienti), sia, infine, sul piano dell'impatto con la realtà esterna e con il contesto tecnologico (rapporto con il mondo del lavoro, l'innovazione, l'orientamento, la formazione professionale, le istituzioni).

Le migliori sperimentazioni di educazione ambientale realizzate nel folto panorama dell'ultimo decennio si sono sforzate, in modo e grado diverso di uscire dalle antiche logiche di tipo riproduttivo per caratterizzarsi come *laboratorio di ricerca educativa* e di *progettazione del sapere*, del *saper fare*, e del *saper essere*, in una prospettiva di assunzione di consapevolezza e responsabilità, così da stimolare gli allievi ad un approccio diretto e personale con la realtà.

Si tratta, in sostanza, di passare da un tipo di didattica ambientale svolta *sull'ambiente* (il cui obiettivo è la "conoscenza degli elementi, delle relazioni e dei meccanismi che lo caratterizzano", attività che si esaurisce nello studio ecologico e che può svolgersi, paradossalmente, anche solo sui testi nell'ambito di una sola disciplina), a un tipo di attività svolta *nell'ambiente* che ha al proprio centro l'esperienza, il vissuto, il coinvolgimento dei canali percettivi dell'allievo, fino a realizzare una vera educazione ambientale incentrata su attività *per*

l'ambiente il cui fulcro sono i *comportamenti* e conseguentemente i *valori* da cambiare e i cambiamenti da proporre.

Come abbiamo già visto, oggi si tende a considerare l'educazione ambientale come un processo (che è insieme psicologico, curricolare, metodologico, valoriale, organizzativo) in grado di sviluppare conoscenze o, meglio, *reti cognitive flessibili e dinamiche, comportamenti*, allo stesso tempo duttili e coerenti, *senso di appartenenza* e partecipazione ai nostri contesti di vita e ai problemi comuni che attanagliano il nostro tempo.

In questa prospettiva l'educazione ambientale dimostra di avere una forte attitudine ad "attraversare" il progetto scolastico per diventarne un possibile asse unificante in quanto strettamente interrelata al sistema dei *valori*, dei *saperi* e dei *metodi* che strutturano l'edificio scolastico. Infatti, se immaginiamo di rappresentare con una piramide l'impalcatura sottesa al progetto scolastico avremo tre specifici livelli: la punta della piramide simboleggia i valori, le grandi finalità verso cui tende l'azione educativa; il piano intermedio rappresenta i saperi, i contenuti, le discipline ritenuti necessari per un'idea di uomo e di conoscenza che debba muoversi alle soglie del terzo millennio; la base è costituita dalle strategie, dai metodi più efficaci per il conseguimento degli obiettivi che ci siamo posti, onde realizzare la visione educativa dell'intero progetto.

Tale impalcatura riceve un forte impulso e specifiche chiavi interpretative dal fronte della didattica ambientale impegnata a perseguire, dal canto suo, *un cambiamento profondo nei comportamenti, una ricomposizione dei saperi e dei curricoli, un forte rinnovamento nei metodi*.

Le ventisei scuole monitorate nella regione Emilia Romagna hanno dimostrato di sapersi autocollocare, con modalità diverse, nell'orizzonte culturale ed epistemologico pro-

prio dell'E.A.

3. Punti di forza

L'analisi dei progetti ha messo in evidenza come la sperimentazione introdotta attraverso il modello "il paradigma ambiente-territorio" abbia avuto una positiva ricaduta sulle diverse realtà scolastiche.

Sono venute configurandosi esperienze e tipologie progettuali diversificate, a partire dalla comune matrice metodologica finalizzata a sperimentare modalità attive e strumenti oggettivi (come la cartografia e il telerilevamento) per la lettura e la conoscenza della molteplicità degli aspetti ambientali confluenti nel concetto di "territorio".

Nella maggior parte delle proposte si privilegia il lavoro sul campo, l'ambiente è visto come luogo inesauribile di ricognizioni esplorative. In molti casi la classe o la scuola "adotta" un bene ambientale, quale luogo capace di suscitare attività concrete, di cui assume la responsabilità. Aspetti cognitivi ed emozionali sono qui strettamente intrecciati e sostengono un percorso di cambiamento che tende alla scoperta della complessità ambientale e ad una sorta di educazione all'incertezza che da questa necessariamente deriva.

Abbiamo esperienze che, partendo dalla prospettiva cartografica, si richiamano contemporaneamente ad una forte relazionalità e tendono a costruire "modi di pensare". I ragazzi sono qui sollecitati a vivere l'ambiente in termini di eco-socio-sistema, riferendosi non solo agli aspetti fisici e naturalistici ma anche a quelli antropici.

I punti che paiono più qualificanti nelle esperienze monitorate sono i seguenti:

1. *la consapevolezza metacognitiva dei docenti,*
2. *il ripensamento delle discipline e del curricolo,*
3. *l'approfondimento delle opzioni metodologiche,*
4. *l'interazione con il territorio,*

5. la creazione di reti tra scuole,
6. il valore di "orientamento".

Rispetto al punto 1 si evidenzia un forte impegno da parte dei docenti per migliorare processi e strategie della formazione in servizio e per sviluppare un modello di organizzazione della didattica fondata sulla metodologia del team teaching.

La sperimentazione e l'autoformazione diventano occasioni per sviluppare dentro la scuola processi euristici e innovativi.

Tutti i docenti dichiarano di aver molto apprezzato la Formazione CIDIEP e la ritengono particolarmente spendibile nell'ottica della sperimentazione attivata.

Attorno al progetto si struttura, di solito, un gruppo di lavoro, ci sono nei casi migliori, docenti di tre, quattro discipline; c'è un coordinatore che ha un ruolo significativo, perché è colui che facilita i processi, convince i colleghi, si rapporta alla comunità, aggrega energie progettuali.

Si parte quasi sempre da un problema concreto, sentito come tale dei ragazzi. Si scelgono i criteri per la scelta di obiettivi, contenuti, metodologie, tecniche didattiche, attività di laboratorio, sul campo, risorse, materiali, procedure di valutazione, tempi, collaborazioni.

C'è un gruppo che monitora, che si interroga, che riaggiusta le strategie. Il team-teaching è un modo per restituire alla scuola il ruolo di protagonista della propria identità e della propria ricerca.

Il progetto viene realizzato con un coordinamento periodico, attraverso adeguamenti continui, analizzando i punti di debolezza e di forza. I docenti diventano dei ricercatori, si interrogano, cercano di analizzare e comprendere le tappe del lavoro insieme ai ragazzi.

Rispetto al secondo punto, le esperienze monitorate rivelano che la realizzazione di percorsi di E.A. spingono le scuole a ripensare la struttura curricolare nel suo insieme. D'altronde del nostro modo di classificare per discipline è fin troppo

evidente il carattere di convenzionalità. Eppure è con le discipline che si lavora a scuola, quindi queste vanno tenute presenti anche se le scuole preferiscono giustamente partire dai problemi che di per sé non "appartengono" a nessuna disciplina ma possono essere letti da una molteplicità di punti di vista disciplinari.

Nella realtà abbiamo tanti possibili descrittori dello spaccato ambientale considerato che costituiscono un intreccio, un caleidoscopio di riferimenti pluridisciplinari, visto che ogni unità d'ambiente è polisemica e variegata. I descrittori possono essere, geografici, naturali, storici, artistici, antropologici, tecnologici, linguistici, sociali, ed economici.

Ciascuna di queste voci ne interseca altre e si presta ad approfondimenti e sviluppi a "grappolo" in una pluralità di direzioni. I docenti mostrano di saper articolare il tema ambientale prescelto in una configurazione progettuale che tiene conto dei possibili collegamenti, nessi, interfacce tra le diverse specificità dei saperi.

Appare dunque di estrema importanza che nella progettazione educativa il tema ambientale possa essere assunto organizzando i diversi punti di vista cominciando proprio dalle idee e dai vissuti che i ragazzi hanno dell'ambiente in una presa di coscienza sistemica e impostando una educazione alla complessità nella quale il momento di una prima alfabetizzazione di tipo analitico e di stampo cartografico naturalistico (per altro necessaria) possa integrarsi con *la costruzione di strategie cognitive che consentano il cambio dei punti di vista all'interno di una stessa dinamica senza trascurare, magari in nome di una presunta oggettività scientifica, il punto di vista soggettivo di chi è per sua natura, come l'allievo, elemento attivo (e interattivo) di un ambiente.*

Uno degli aspetti più interessanti delle sperimentazioni attivate nell'ambito CIDIEP è rappresentato

dalla vasta gamma di metodologie adottate: *ricerca-azione, didattica attiva, adozioni ambientali, laboratori, percorsi sensoriali, rappresentazioni mentali degli allievi, classi aperte, rapporto con il territorio ...*

In sostanza, gli approcci prescelti, ispirati ad una cultura della flessibilità e della complessità, denotano che l'educazione all'ambiente e al territorio si pone quale forte collante all'interno del curricolo e quale paradigma culturale capace di aprire una sfida utile sia alla reinterpretazione dei singoli saperi, sia all'approfondimento della consapevolezza metodologica dei docenti. I quali ritengono di aver positivamente acquisito un metodo di lavoro che consente loro di strutturare a livello di progettazione educativa i principali organizzatori cognitivi tipici dell'area considerata: *simbolo cartografico, punto di osservazione, sistema di riferimento, scala, mappa, carta topografica, territorio.*

Il passaggio fondamentale dall'osservazione alla rappresentazione, che è alla base della metodologia adottata, diventa un potente gradiente cognitivo che gli allievi possono via via applicare ad altri campi di indagine.

In modo e grado diverso le scuole che hanno adottato il progetto CIDIEP dimostrano una forte attitudine all'interazione con il territorio di riferimento sia utilizzandolo come aula didattica decentrata a struttura interdisciplinare, sia rendendo visibile sotto varie forme il progetto realizzato dalla scuola, sia coinvolgendo da vicino l'ente locale e connettendo una pluralità di soggetti entro una logica di positive sinergie istituzionali (si pensi, tanto per citare due casi, all'istituto comprensivo di Borgo Tossignano o alla scuola media di Bobbio che realizzano, attorno alla carica propulsiva della scuola, una potente struttura reticolare), sia, infine, realizzando iniziative "evento" a forte impatto sociale e comunitario.

Questa spinta verso la creazione di

partenariati si dirige spesso verso altre scuole del territorio, prendendo sia la forma della collaborazione sia quella del “tutoraggio verticale” (v. Istituti comprensivi di Trecasali e Rivergaro e Istituto tecnico commerciale di Piacenza).

Nelle esperienze indagate è spesso il docente di area scientifica che aderisce per primo al progetto, aggregando poi la disponibilità di colleghi delle altre discipline. Nei casi più felici è l'intero collegio dei docenti a realizzare la sperimentazione.

In un caso abbiamo addirittura una scuola media, la “Testoni – Fioravanti” di Bologna, che lavora ordinariamente in rete con altri cinque istituti del territorio.

Altra matrice condivisa da un discreto numero delle esperienze indagate è la valenza di orientamento che si assegna al progetto (orientamento sul sé, sul senso di appartenenza all'ambiente, sulle attività e sulle professioni presenti nel territorio, sulla conoscenza delle altre realtà scolastiche).

D'altra parte è evidente come la costruzione di una realtà dotata di senso – che è momento necessario per dare continuità all'immagine di sé e all'elaborazione di processi di conoscenza e di coscienza – si ponga laddove il soggetto può selezionare le informazioni, verificarle e decidere su di esse. In tal senso una capacità di lettura “pertinente” dell'ambiente diventa il presupposto per sviluppare azioni il più possibile congrue con l'ambiente medesimo e, allo stesso tempo, la capacità di autorientamento.

4. Punti d'ombra

L'investigazione delle esperienze ha portato alla luce alcuni aspetti problematici o non completamente risolti su cui varrà la pena proseguire la riflessione per avere nuove configurazioni o risposte operative, rafforzando i percorsi di autoconsapevolezza e migliorando modelli e strategie implicite nelle esperienze medesime.

Questi i punti d'ombra ritenuti più significativi:

1. *problema dei finanziamenti,*
2. *integrazione dei progetti,*
3. *documentazione delle esperienze,*
4. *marginalità della valutazione,*
5. *solitudine” del docente (in alcuni casi non appare ancora il gruppo di progetto).*

Il mancato finanziamento dei progetti ha condizionato negativamente la realizzazione delle esperienze, bloccando spesso la sperimentazione sul punto di partenza o nel momento della sua pienezza espansiva. Ciò ha determinato un diffuso sentimento di precarietà e incertezza che ha portato al ripensamento e alla ricalibratura dei progetti, ridimensionandone qualche volta portata e sviluppo, oppure spingendo le scuole a cercare affannosamente fonti alternative di autofinanziamento.

L'avvio della sperimentazione si è calato poi in un quadro complessivo di complessità imputabili al decollo dell'autonomia, alla redistribuzione territoriale delle istituzioni scolastiche, all'evoluzione del processo di comprensivizzazione che ha agito, in alcuni casi, da deterrente creativo, in altri, da fattore di turbolenza.

Pur registrandosi una significativa connessione di suggestioni e influenze tra il progetto di Autonomia e il Progetto di Educazione ambientale come già si è avuto modo di sottolineare, *non sempre si evidenzia una piena integrazione del progetto con il piano complessivo dell'offerta formativa* della scuola come se la sperimentazione faticasse a farsi largo nell'intelaiatura curricolare e restasse invece ascritta a pochi ambiti disciplinari o addirittura si innestasse entro una sola disciplina concepita quasi come “cavallo di Troia” dell'innovazione, per aprire qualche breccia su modelli curricolari ancora troppo rigidi ed disciplinarmente “incistati”.

In questi casi anche il numero dei docenti coinvolti è limitato e l'impatto euristico del progetto non

coinvolge il sistema scuola nella sua globalità.

Ancora fragile pare spesso l'elemento *documentazione*, anche se molti istituti si stanno attrezzando per raccogliere e rendere accessibile e visibile (all'interno e all'esterno) la fitta produzione di materiali che accompagna lo snodarsi del progetto: costruzione di piante e mappe, pubblicazioni, mostre, studi monografici e dossiers, audiovisivi, archivi di schede per la lettura del territorio. L'esperienza diventa così repertorio della comunità – scolastica, prima di tutto (ma non solo) – in modo che chi riparte possa attingere a materiale già strutturato, anche per una giusta esigenza di economia e razionalizzazione.

La scuola, si sa, è caratterizzata da un forte turn-over: insegnanti, stili educativi, passaggi di direzione, conclusione dei cicli, esaurimento delle programmazioni...un rischio molto diffuso è che anche le migliori esperienze didattiche scivolino addosso ai loro protagonisti, senza lasciare tracce significative. Ecco perché c'è bisogno di costituire una banca dati presso ogni istituto dove si svolgono esperienze qualificate di educazione ambientale. Con una propria “memoria storica” è possibile infuturarsi in progetti importanti, rielaborare trame cognitive, arricchirsi nel confronto e nello scambio informativo a partire da condizioni di reciprocità con l'altro, senza timore di smarrire la propria identità che, anzi, viene rinforzata nel dialogo e nell'appartenenza ad una “tradizione” professionale.

L'aspetto della *valutazione* appare l'anello più debole nella maggior parte delle esperienze monitorate. Alcune scuole tuttavia se lo stanno ponendo anche a livello di costruzione di materiali.

D'altra parte se la valutazione appare “in generale” una sorta di tallone di Achille, una prassi non consolidata nella nostra scuola, essa lo è ancora di più sul versante dell'educazione ambientale dove,

ad essere chiamati in causa non sono solo le discipline e gli apprendimenti, ma anche i comportamenti e i modi di relazionarsi (assai più difficili da valutare e mutevoli nel tempo!).

Tutte le esperienze monitorate dichiarano di voler potenziare negli allievi quelle qualità dinamiche (*capacità di problem solving, atteggiamento euristico, flessibilità mentale, attitudine alla scoperta dei nessi e delle relazioni presenti nel territorio, approccio alla complessità, utilizzo di metodi e procedimenti appropriati, sviluppo della responsabilità*) che consentono di collocarsi responsabilmente nell'ambiente, eppure tendono a non esplicitare i percorsi, le modalità e gli strumenti di accertamento di tali capacità.

Si ritiene che la proposta progettuale dovrebbe contenere la specificazione dei criteri e degli strumenti con cui valutare "in itinere" l'intero percorso: obiettivi, contenuti, metodologie, tecniche didattiche, attività di laboratorio e sul campo, coordinamento interdisciplinare, individuazione dei punti di forza e di debolezza del progetto.

Si evidenzia, infine, un altro punto problematico comune ad alcune esperienze: l'assenza di un *gruppo di progetto* sufficientemente ampio e rappresentativo del collegio dei docenti.

A volte è un singolo docente a farsi carico della sperimentazione e ciò limita le potenzialità al cambiamento e l'effettiva ricaduta veicolata dalla sperimentazione.

Nel gruppo allargato possono più facilmente essere presenti tutti quegli elementi – motivazione, interesse, feeling, competenze, complicità – capaci di trasformare un insieme casuale di persone in un vero "gruppo di progetto" che ha un'identità, uno scopo, un'anima, una volontà e anche un cammino da compiere.

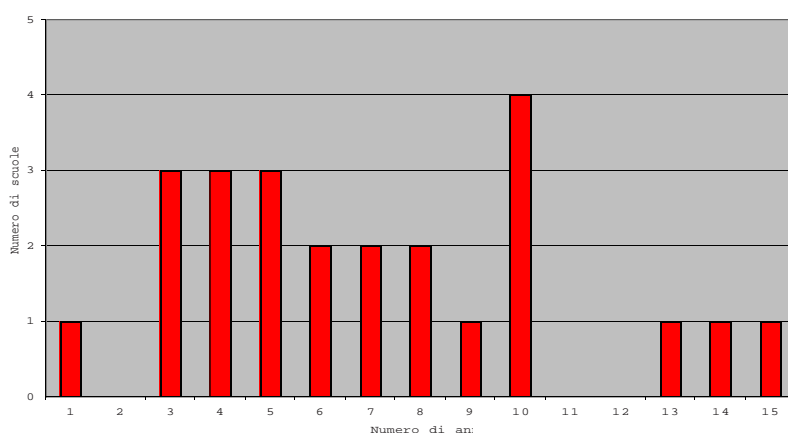
5. Grafici relativi al monitoraggio delle sperimentazioni attivate con il progetto cidiep

"Il paradigma ambiente – territorio"

1° Grafico

Ad eccezione di un solo caso, tutte le scuole aderenti alla sperimentazione CIDIEP hanno attivato i loro progetti di E. A. già da diversi anni (addirittura 14 o 15).

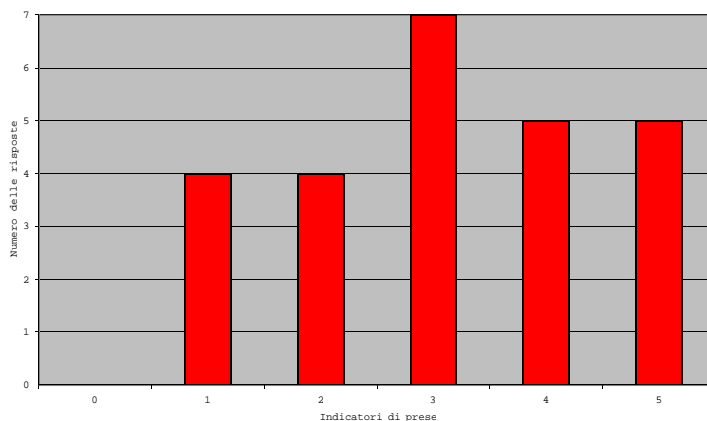
L'opportunità offerta dal progetto CIDIEP si innesta su esperienza ormai sedimentate che vengono, in un certo senso, "ripensate o specificate nell'ottica del nuovo progetto".



2° Grafico

Le scuole riconoscono a maggioranza che la sperimentazione dell'autonomia è stata influenzata dalle esperienze pregresse di E. A.

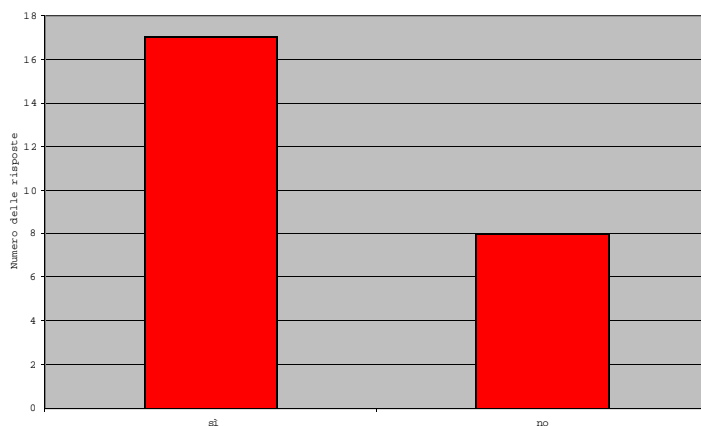
2 - L'attività di E.A. ha influenzato il progetto



3° Grafico

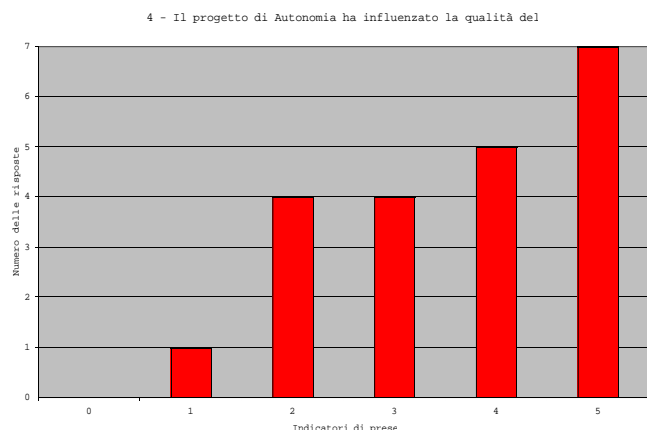
In 2 casi su 3 il referente del progetto di E. A. appartiene anche al gruppo di lavoro sull'autonomia.

3 - Il referente di E.A. appartiene al progetto



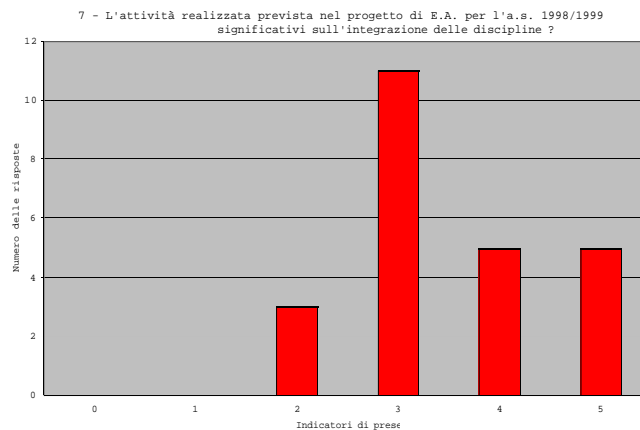
4° Grafico

I docenti riconoscono in misura significativa che il progetto sull'autonomia, avviato ai sensi della L. 440, ha positivamente influenzato il progetto CIDIEP.



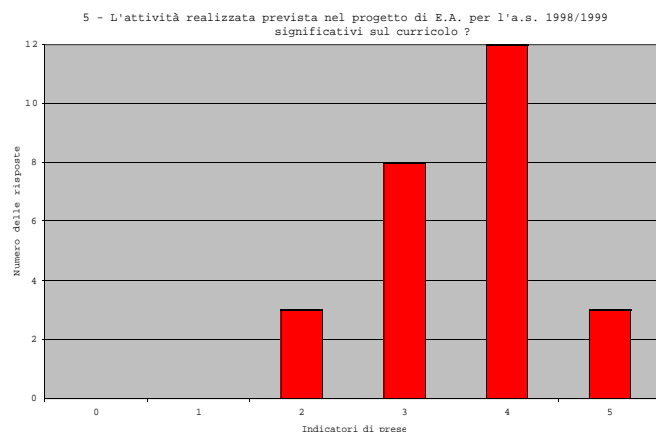
7° Grafico

La sperimentazione ha esercitato un forte effetto sul livello di interazione delle discipline.



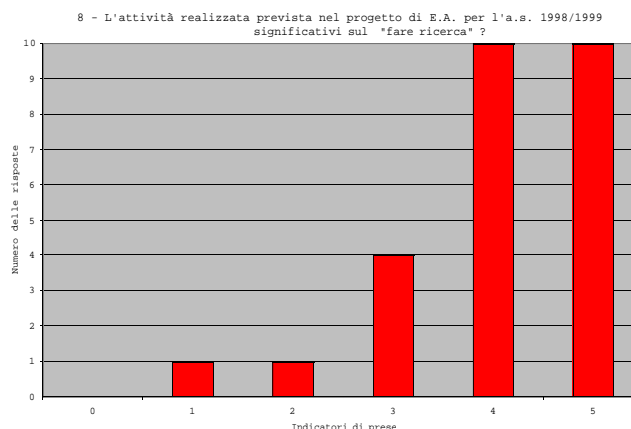
5° Grafico

Forte appare l'azione esercitata dal progetto di E. A. sull'impianto curricolare.



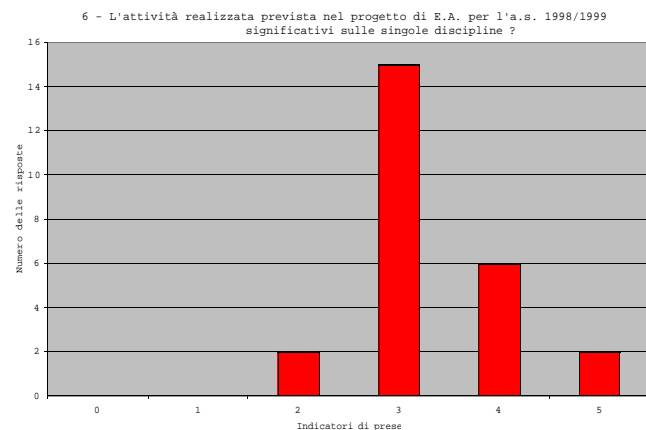
8° Grafico

I docenti dichiarano pressoché unanimemente che il progetto ha portato a cambiamenti forti a livello di metodologia della ricerca.



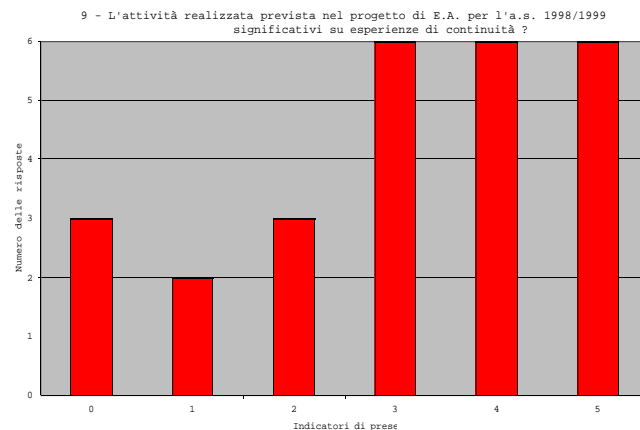
6° Grafico

La sperimentazione CIDIEP ha determinato un'estesa rivisitazione delle singole discipline.



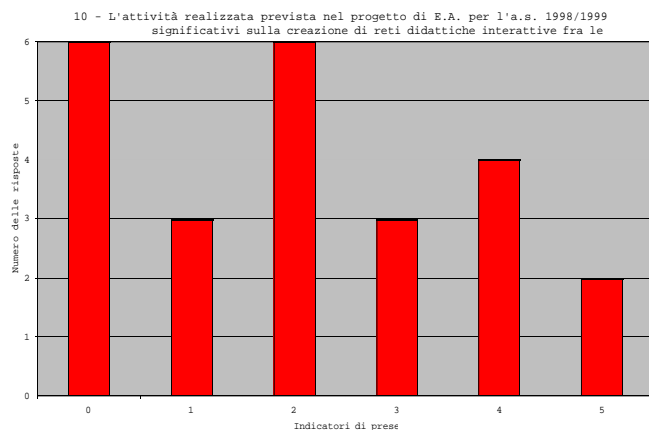
9° Grafico

Anche la continuità appare influenzata dal progetto CIDIEP, ma in misura evidentemente inferiore ad altre variabili.



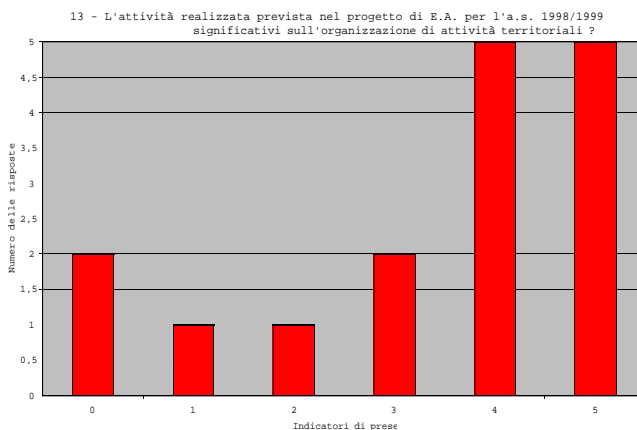
10° Grafico

La sperimentazione ha influenzato la creazione di reti tra scuole, ma sono comunque molte (9) le scuole che non riconoscono al progetto una particolare funzione in tal senso.



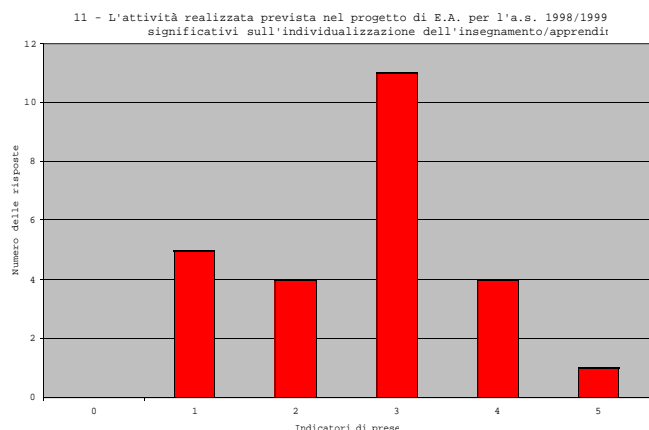
13° Grafico

Il progetto di sperimentazione ha avuto una ricaduta di eventi e azioni a livello di territorio.



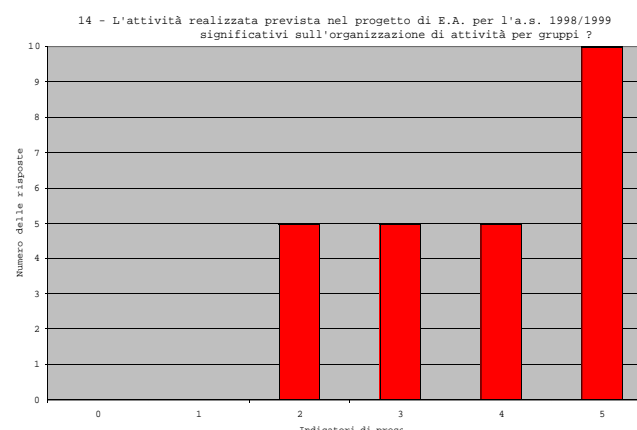
11° Grafico

Le scuole riconoscono a maggioranza che la sperimentazione dell'autonomia nell'ottica del progetto CIDIEP ha esercitato i suoi effetti anche sull'individualizzazione dell'insegnamento/apprendimento.



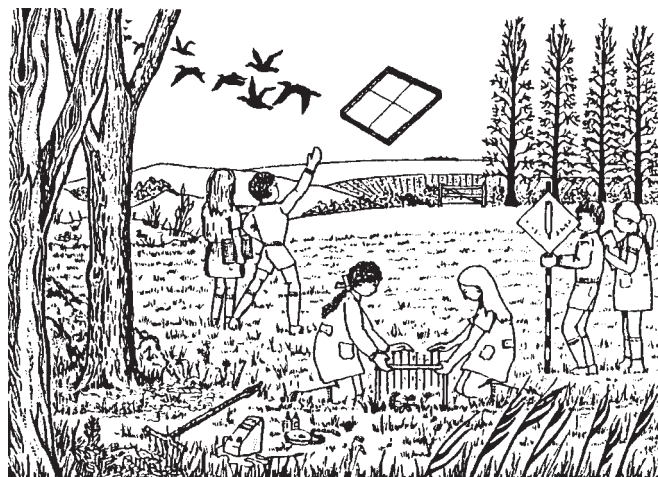
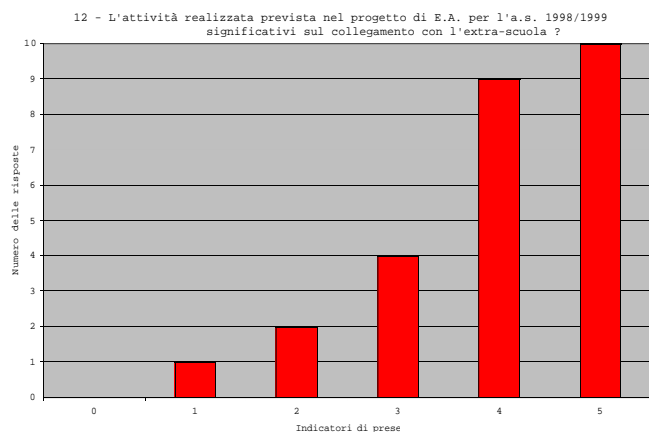
14° Grafico

I docenti riconoscono una stretta correlazione tra la sperimentazione di E.A. e l'impostazione del lavoro scolastico per gruppi.



12° Grafico

Il progetto di sperimentazione ha avuto un ruolo importante sul collegamento con l'extra scuola.



La “Ratio studiorum” del Gesuiti

di Gian Luigi Betti
IRRSAE Emilia Romagna

La “Ratio studiorum” dei Gesuiti ha costituito per alcuni secoli un punto di riferimento essenziale per l’organizzazione scolastica degli studi secondari. Ricordarne i fondamenti costituisce tappa obbligata per la ricerca dei motivi di tale fortuna, ma anche per cogliere la possibile attualità, almeno parziale, di tale modello educativo.

Ignazio di Loyola (1491-1551) era un nobile di origine basca. Dopo essere stato ferito (1521) in una delle tante guerre che percorrevano l’Europa del suo tempo, decise di abbandonare la vita militare dedicandosi invece al servizio di Dio. Uno dei frutti di questa sua scelta fu la nascita della Compagnia di Gesù, da lui fondata nel 1534, i cui componenti avevano, tra gli altri, l’obbligo di osservare il voto di completa obbedienza al Pontefice. La Compagnia - i cui membri aumentarono ben presto in termini esponenziali¹ - fu riconosciuta da Paolo IV nel 1540, anche se le sue Costituzioni furono fissate solo più tardi. L’influenza esercitata nei secoli dai Gesuiti in ogni campo della conoscenza, oltre che della vita civile e politica, è difficile da valutare in termini precisi tanto fu ampia. Uno dei settori in cui fu maggiore è quello dell’insegnamento, per il quale svilupparono un piano pedagogico-didattico il cui influsso è ancora vivo.

Nel 1599 veniva edita per la prima volta, in lingua latina e in maniera ufficiale, la “Ratio studiorum” dei Gesuiti, per volontà e sotto la guida di Claudio Acquaviva, allora superiore generale dell’Ordine. Si tratta del primo documento nel campo dell’organizzazione degli studi approvato ufficialmente e promulgato dal generale dei Gesuiti, frutto di un lavoro inteso ad uniformare e riscrivere quanto già prodotto in materia all’interno della Compagnia negli anni precedenti, il cui scopo era stato quello di fare in modo, in pratica, di raccogliere e coordinare quanto già esistente sul piano scolastico e di perfezionarlo. Attraverso l’emanazione del documento s’intendeva dare un regolamento di studio obbligatorio e definitivo per tutti collegi della Compagnia di Gesù,² come infatti accadde, pur tra revisioni e adattamenti - con aperture alle lingue nazionali, pure se quella latina ne rimaneva il fondamento, e agli studi scientifici - sino alla soppressione temporanea dell’Ordine, avvenuto nel 1773. Due secoli, all’incirca, durante i quali i collegi dei Gesuiti avranno uno sviluppo qualitativo e quantitativo assai notevole e serviranno da modello a molte altre scuole. Dopo la sua restaurazione (1814) la Compagnia pensò di riadattare la “Ratio studiorum” ai nuovi tempi, conservando lo spirito e in qualche modo la lettera del documento originario. L’operazione di riscrittura del testo si concluse nel 1832, così che in quella data, sotto gli auspici del superiore generale Roothan, la “Ratio studiorum” poté vedere la luce. La maggiore novità rispetto al testo precedente riguardava la

superiore attenzione che si poneva alle discipline scientifiche, pur se la formazione di base rimaneva prevalentemente umanistica e classica. D’altro canto, la “Ratio studiorum”, nata come risposta metodologica alle finalità che davano vita all’ideale educativo dei primi Gesuiti, si propone come strumento pedagogico valido non solo al proprio tempo. Tende, infatti, ad offrirsi con carattere universale e permanente, fondandosi o ritenendosi fondata sui meccanismi che regolano la medesima natura umana nei suoi più vari aspetti. La “Ratio studiorum” costituisce di certo un ‘momento’ pedagogico capace d’influenzare profondamente l’organizzazione degli studi superiori - di quelli di base non si occupava - per molti secoli e in diversi luoghi, indipendentemente dalla circostanza che tali studi fossero indirizzati a futuri religiosi oppure laici, ma anche che agli uni oppure agli altri toccasse il compito di dirigerli. Ispirò infatti i sistemi scolastici europei e, per effetto di vari fenomeni storici - compresa l’attività di missionariato condotta dagli stessi Gesuiti - quelli di una parte dei paesi extraeuropei nell’età moderna.

Il motivo del successo di un’organizzazione degli studi e la sua, per molti versi straordinaria, longevità sollecita la ricerca di una motivazione. In questa circostanza ci si limiterà a ricordare alcuni dei fondamentali principi ai quali s’ispirava, lasciando a ciascuno eventualmente il compito d’individuare i motivi di tanta fortuna e magari giudicare quanto in essi vi possa essere ancora oggi di valido.

Istituzioni educative nel tempo

Punti principali che informano lo spirito della "Ratio studiorum":

- Importanza pregiudiziale data alla persona dello studente e dell'insegnante, nella prospettiva di un continuo interscambio e comunicazione tra loro.

- Carattere in fondo attivo del lavoro proposto allo studente, che si sviluppa attraverso esercizi di ripetizione, assimilazione, interiorizzazione, espressione orale e scritta, a partire dalla materia spiegata dall'insegnante e poi studiata dall'alunno.

- Maggiore importanza data alla formazione interiore piuttosto che all'informazione, intesa come acquisizione del maggior numero di conoscenze possibili. Va sviluppata quindi l'attitudine a selezionare le cose di maggior importanza rispetto a quelle accessorie ed evitare di giungere alla specializzazione prima che si siano fondate solide basi di sapere.

- Equilibrio ricercato tra educazione intellettuale, del carattere e morale.

- Insegnamento volto a far sì che l'alunno giunga a comprendere e pensare per se stesso, a riflettere, giudicare, creare, a saper leggere, scrivere, studiare e prendere appunti.

- Portare l'alunno a saper parlare e scrivere in maniera corretta e insieme attraente, viva ed elegante, per sfruttare la massimo il veicolo comunicativo.

- Proporre modelli educativi adatti all'età e alle possibilità di ciascuno studente, così che la maturazione sia sottomessa alle esigenze individuali, tanto in termini di tempo che d'impegno.

Punti metodologici sui quali si fonda:

- Piano di studi unificato, coordinato al suo interno, a carattere ciclico, ordinato nei suoi pro-

grammi nell'ambito del medesimo corso e tra i diversi corsi.

- Insegnante e alunno hanno come fine comune quello di giungere alla conoscenza migliore della materia di studio, attraverso diversi strumenti che stimolino l'impegno personale, con una 'celebrazione' degli esiti dello sforzo fatto.

- Grande importanza data al gruppo-classe, di cui è coltivato lo spirito, anche nell'ambito specifico delle attività scolastiche. L'insegnamento non è rivolto quindi ad alunni isolati, ma ad un gruppo (la classe) modellato come una piccola società, con il suo carico di obblighi e di responsabilità distribuito individualmente e al cui interno ciascuno trova incitamento al fare attraverso lo stimolo indotto da un forte spirito di emulazione. Ad esso si cercava di dare forza, anche attraverso gare scolastiche, a livello di classe, tra classi diverse e, talora, dandovi rilievo pubblico, con la presenza di autorità. Lo scopo generale è quello di far progredire assieme l'intero gruppo e ognuno singolarmente a seconda delle proprie possibilità.

- Ricerca del fatto che l'alunno incontri soddisfazione nella sua attività.

- Intervento in classe di un solo docente ed unicità di contenuti, il cui insegnamento parte da esempi concreti, senza iniziali trattazioni sistematiche, con assoluto rilievo dato all'esercizio personale dell'alunno.

- La didattica si fonda su di un tritico: la lezione (attraverso cui l'insegnante prepara e facilita l'apprendimento all'alunno); lo studio (attraverso cui l'alunno fa proprio quanto insegnato); il dialogo tra insegnante e professore (l'alunno si esercita a mostrare come ha appreso ciò che gli è stato insegnato; in questo frangente il professore assiste, com-

pleta o ripete la spiegazione dell'alunno per migliorare e correggere il suo lavoro personale).³

¹ Da otto nel 1540, passarono a circa mille nei vent'anni dopo. Fra il 1581 e il 1616 da cinquemila arrivarono ad essere oltre tredicimila con un ambito di attività che spaziava ben oltre l'Europa.

² Dal punto di vista della struttura la scuola ispirata dalla "Ratio studiorum" creava il cosiddetto "modello romano", a sua volta ispirato, pur con importanti novità, a quello "parigino", nel quale si erano formati i primi Gesuiti.

³ A seguire la lezione dell'insegnante, detta "prelezione" poteva esservi la "lectio", in cui gli alunni, in gruppi, cercavano di ripetere quanto detto dall'insegnante. Per quanto riguarda i numerosi esercizi fatti eseguire agli allievi, poteva essere seguita la pratica della correzione reciproca tra gli studenti, soprattutto nelle classi numerose.

LAUREA HONORIS CAUSA PER IL PROF. REUVEN FEUERSTEIN

Siamo lieti di comunicare ai nostri lettori che il 29 ottobre 1999 il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Torino ha conferito al prof. Reuven Feuerstein la laurea *honoris causa* sottolineando, nella *laudatio* pronunciata dal prof. Chiosso, ordinario di Pedagogia presso quell'Ateneo, il valore umano e scientifico del pedagogista israeliano. Il riconoscimento è motivo di soddisfazione anche per il nostro Istituto, che attualmente è Centro Autorizzato alla Formazione del *metodo Feuerstein*.

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

Anno 1999 n. 6
Novembre - Dicembre 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 e preimpaginato:
A. L.

Segreteria di redazione
Cristina Gubellini

Impaginazione

GALEATI Industrie Grafiche s.r.l

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

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

- 2** Quando il POF fida insieme istruzione e educazione
di *F. Frabboni*

▼ Area politico-istituzionale

- 4** Un sistema di centri territoriali per gli insegnanti
di *G. Boni*
- 5** Progetto "locomotiva"
di *G. Innocenti*

▼ Area pedagogico - culturale

- 6** La scuola: tra passato e futuro
di *L. Longhi*
- 11** Dislessia: una grande sfida per l'autonomia
di *E. Ghidoni e A. Simoni*
- 14** La modificabilità cognitivo-strutturale
di *P. Vanini*
- 18** I concetti chiave dell'Educazione Cognitiva:
la mediazione
di *P. Vanini*
- 22** Tra innovazione di percorsi didattici e trasformazione delle professionalità: un itinerario di ricerca nell'Educazione degli Adulti
di *S. Marchioro*
- 31** *eduadu* la pagina Web del Servizio Educazione degli Adulti dell'IRRSAE E. R.
di *G. Lenzi*

▼ Area didattico-professionale

- 32** Il gelso della nostra scuola
di *A. Bonelli Seravilli*
- 33** Aggressività a scuola
di *M. C. Gubellini*
- 36** La lingua inglese - tra organizzazione e programmazione
di *S. Riccò*

▼ Ambiente e autonomia

- 38** Educazione ambientale - Monitoraggio IRRSAE ER - Cidiep
di *M. Bertacci*

▼ Istituzioni educative nel tempo

- 47** La "Ratio studiorum" dei Gesuiti
di *G. L. Betti*



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 29/11/1999

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

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

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