

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

Anno XXI n. 4
Luglio - Agosto 2001

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

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

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

Direzione

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

Comitato di redazione:

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

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

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

Redazione:

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

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

2 Riti nuovi molto vecchi di *Armando Luisi*

▼ Area politico-istituzionale

4 Gli IRRE dal passato al futuro
di *Ivana Summa*

7 Tre anni del progetto Start a Piacenza
di *Gian Carlo Sacchi*

▼ Area pedagogico - culturale

9 Riflessioni sulla stesura dei curricula della scuola di base
di *Maria Famiglietti*

10 La verticalità e la trasversalità del curriculum: un'esperienza in ambito tecnologico
di *Giuliano Ceré*

13 Matematizzare il mondo nella scuola dell'infanzia
di *Laura Longi*

16 Pensare Europeo: i Cercles Europe verso l'insegnamento dell'Europa
di *Gian Paolo Venturi*

18 La didattica del confronto
di *Rossella Garuti e Giusy Caviglia*

▼ Area didattico - professionale

22 Alla ricerca della qualità di *Maria Fabrizia Liberati*

24 Valutazione d'istituto: un'esperienza di autovalutazione
di *Francesca Barigazzi*

25 La nuova generazione scopre la sua impronta
di *Carla Laghi e Maria Cristina Laghi*

27 Alle origini dell'italiano: spunti di didattica
di *Monica Longobardi*

30 Proposte per la continuità - Parte II
di *Stefania Riccò*

31 Fattori emozionali nell'insegnamento e nell'apprendimento
di *Stefano Fanara*



Associato Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 26-07-2001

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

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

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

di Armando Luisi
IRRE Emilia Romagna

Riti nuovi molto vecchi

È in pieno svolgimento il rito annuale del “nuovo esame di stato”, in sostituzione della vecchia maturità.

Va a regime il sistema dei crediti, pregevole nelle intenzioni, ma carico di molte ambiguità.

Fedeli alla tradizione stagionale - che vede i mezzi di informazione occuparsi in questo periodo degli esami di stato - ci inseriamo nel dibattito in corso, con l'auspicio di non cadere nella retorica degli innovatori né in quella degli afflitti dal desiderio del bel tempo passato.

La riforma dell'esame di stato rappresenta sicuramente un punto avanzato rispetto alla vecchia logica della *maturità*. Vi si riconosce il tentativo di una maggiore attendibilità e serietà della prova unitamente ad un principio di equità del quale è testimone il credito formativo. Tutto bene, dunque?

Dipende! Dipende dal punto di vista dal quale si guarda il mondo (come ossessivamente afferma una delle recenti canzoni di successo). Prendiamo in considerazione alcuni capisaldi di questo esame: il documento del 15 maggio, il sistema dei crediti, la terza prova, la tesina e la prova orale.

Il documento del 15 maggio rappresenta ciò che effettivamente la scuola ha realizzato, svolto, prodotto. Esso dovrebbe essere la sintesi di un equilibrio fra istanze del programma nazionale e autonomia progettuale locale. Sintesi con una contraddizione interna: l'equilibrio si gioca non solo su ciò che è noto (appunto i programmi ministeriali e le esigenze locali) ma anche sull'ignoto.

L'ignoto è rappresentato dalle

decisioni prese a livello centrale relativamente al contenuto delle prove scritte. Se esse fanno riferimento a contenuti irrinunciabili, occorrerebbe, forse, che tali contenuti fossero esplicitamente dichiarati fin dall'inizio e che le scuole si organizzassero per non trascurarli. In altri termini, se la programmazione a livello di singola scuola consente un qualche adattamento del programma, occorrerebbe conoscere i limiti di tale adattabilità, per non incorrere in brutte sorprese a fine anno.

Se, però, è auspicabile un livello di maggiore chiarezza istituzionale fra centro e periferia, credo che ne occorra uno altrettanto evidente a livello di rapporti scuola - alunni. L'ansia dell'esame non può sopravvivere negli ultimi due o tre mesi, ma va prevenuta e controllata nell'intero corso dell'anno, prevenendo accuratamente gite, giorni di chiusura delle scuole, eventuali scioperi ed altre forzate perdite di giornate scolastiche (esempio: elezioni).

Ciò che viene scritto nel documento del 15 maggio dovrebbe essere l'indice di contenuti ed esperienze su cui si sia lavorato per tempo e con tempo. Andrebbero, invece, banditi i contenuti dell'ultima ora, quelli per “completare il programma”. La trasparenza vuole che gli studenti ritrovino nel documento ciò che è stato effettivamente svolto e non ciò che l'insegnante avrebbe voluto svolgere.

Il valore di questa corrispondenza sancisce la chiusura di un ciclo e consolida l'immagine che i nostri ragazzi si sono gradualmente costruita della scuola. Ne verrà fuori la coerenza di un sistema eticamente orientato, che trova tra i suoi valori fondanti il rispetto del patto stipulato con lo studente o l'affermazione di una superiorità

di ruolo, che si fonda sulle logiche burocratiche che imporrebbero il rispetto formale delle procedure.

E tale rispetto si rileva pienamente nelle tabelle di punteggio dei crediti maturati. Andando per scuole, si registrano comportamenti formalmente ineccepibili, ma sostanzialmente discutibili. Allievi ammessi all'esame con debiti nuovi e vecchi mai pagati che, però, vantano punti di credito anche cospicui. Allievi ammessi con medie appena sufficienti negli ultimi tre anni che hanno crediti quasi identici a quelli che hanno promozioni con medie di 8 e 9. Allievi che maturano crediti perché hanno partecipato a una conferenza su un qualunque aspetto ritenuto formativo (ma quale esperienza, a questo punto, non è formativa?) allo stesso livello di chi frequenta regolarmente un corso di formazione, le lezioni al Conservatorio, le iniziative di associazioni di volontariato ... *Reductio ad unum*: quello che conta è che la certificazione sia formalmente ineccepibile. Probabilmente non avremo mai ricerche in grado di far emergere i danni di questo sistema: il tutto sembra appartenere all'ottica consumistica della raccolta punti che ogni supermercato che si rispetti organizza. Non importa da dove provengano i punti che si presentano all'incasso, basta averli raccolti! Chi si occupa di educazione e di formazione non può non rilevare che una società manifesta ciò in cui crede attraverso le cose che fa (i comportamenti). Le intenzioni non sono sufficienti a rendere espliciti i valori ai quali sempre più gente e sempre più spesso fa riferimento. Occorre prestare attenzione ai comportamenti che testimoniano i valori.

La testimonianza non ammette la

bugia! E se questa c'è non si può invocare né la buona fede, né l'ignoranza. Vi è il rischio reale che si consolidi il mito del "furbo" che fa della scorciatoia la costante del suo disimpegno sociale. Un sistema che continuasse a tollerare queste furbizie poco democratiche e sicuramente diseducative non potrà scandalizzarsi delle successive ricerche di scorciatoie: come si fa a superare un test di ammissione a una facoltà con numero chiuso? Come si fa a vincere un concorso? Come si fa a ottenere un appuntamento in tempi ragionevoli con un medico specialista senza andare a pagamento? Ecc.

Non possiamo sperare che siano i nostri figli a ripulire il sistema e a renderlo più equo: non possiamo vestire i panni della deresponsabilizzazione ammantandoli con le forme e i colori di una pretesa oggettività docimologica o con un ideale democratico (che sembra non essere ancora arrivato neanche al pensiero di don Milani).

Al disimpegno occorre sostituire la responsabilità: della scuola, innanzitutto, che l'assume per le scelte che sono sue in relazione agli oggetti dell'insegnamento, ma anche alle sue finalità, ai tempi dell'insegnamento e alle sue modalità; degli alunni in seconda istanza, che vanno condotti a sperimentare l'impegno, provandone la fatica e gustandone i risultati. Cosa può pensare del lavoro e dell'impegno chi si è accontentato della scorciatoia tecnologica per svolgere il tema o risolvere il problema? Potrà forse dire: sono stato furbo, ho preso 15 su 15! Ma non potrà mai dire a se stesso, nel silenzio del proprio dialogo interno: sono stato bravo, sono capace! Nessuno, forse, trasformerà in dati statistici i numerosi attentati all'autostima perpetrati dal nostro sistema scolastico.

Non si vuole essere pessimisti o *contro* a ogni costo. Abbiamo bene in mente le moltitudini di docenti che hanno a cuore le sorti dei loro

studenti. Abbiamo, però, la convinzione che il sistema sia ancora instabile alle fondamenta, che la casualità sia regnante, che troppo tempo si stia dedicando alla riforma dell'architettura e poco tempo alla cura e alla formazione di chi dovrà occupare il nuovo palazzo ristrutturato.

È un problema di ascesi, direbbe Calonghi (o un qualunque pedagogista illuminato). Di ascesi sociale e individuale: ognuno di noi può essere vittima di un sistema debole e incoerente e al tempo stesso fattore di incoerenza. Ognuno di noi può diventare carnefice se non si sottrae al gioco della vittima!

Uno spiraglio di luce si intravede nell'autonomia e nella reale possibilità che le scuole la interpretino come occasione di crescita personale e sociale dei loro operatori, prima che degli studenti. L'ottimismo nasce dalle tante scuole che si stanno interrogando sul valore da rendere all'esperienza che organizzano, che desiderano andare oltre le nominalizzazioni e pensare alla coerenza delle azioni formative, piuttosto che alla qualità formale del documento primario di programmazione (POF).

La terza prova scritta e la prova orale rappresentano le novità più evidenti del nuovo esame di stato: la prima perché rimessa alla decisione della commissione, la seconda perché si svolge su tutte le materie e non solo su quelle indicate dal Ministero.

Si tratta di due pilastri destinati, a nostro parere, ad esercitare una sempre maggiore forza per reggere l'intera impalcatura.

Da una parte vi è un primo superamento istituzionale di un vincolo legato al valore legale del titolo di studio: ha valore anche un titolo che in parte viene conseguito su prove differenti. Nel giusto riconoscimento all'autonomia dei docenti è insita una maggiore possibilità di tutelare gli alunni, all'interno di quel patto formativo che lo stesso alunno avrà sottoscritto con la

scuola. Estendere alla scuola anche la scelta delle altre due prove andrebbe in questa direzione e farebbe venir meno i rischi di improprio utilizzo di telefoni cellulari e palmari, che tanto spazio sembrano aver avuto quest'anno. Al governo centrale potrebbe restare il compito di orientare i programmi d'esame, coordinando la revisione dei programmi della scuola secondaria e fornendo indicazioni chiare sui contenuti e sulle competenze irrinunciabili.

Qualcuno avanza l'ipotesi di dare incarico ad agenzie esterne per la produzione di prove che andrebbero a sostituire temi e problemi.

La cosa, tuttavia, pur dando pace ai pedagogisti-scienziati (neopositivisti), non risolverebbe il problema del quale si parla se non si mette mano al programma, se non si ricostruisce su basi diverse e nuove il rapporto delle scuole con i loro studenti, se non si riconosce alla scuola il ruolo di cambiamento e di sviluppo del sistema sociale all'interno del quale nasce e opera.

Dall'altra parte c'è il colloquio, che riprende le forme precedenti la riforma del 1969. Tutte le materie, dunque, ma a partire da una tesina presentata dallo studente. Il ricorso alle tesine è spesso il segnale di una transizione incompiuta, di un'antinomia non risolta: stiamo dalla parte dello studente o del sistema? La tesina come ancora, dunque, per mettere lo studente a proprio agio, in condizioni di superare il primo impatto. La tesina come *piuma di Dumbo* e non come espressione di una maturità di ricerca, di riflessione puntuale e approfondita su un argomento a forte valenza interdisciplinare.

Ma questo sarebbe troppo in un sistema che vorrebbe addirittura eliminare la prova orale perché troppo soggettiva. Come non ripensare a Giusti e alla *scienza che, gran curiosa, uccise il buon-senso per vedere come era fatto?*

di Ivana Summa
IRRE Emilia Romagna

Gli IRRE dal passato al futuro

La trasformazione dell'IRRSAE in IRRE, che si inserisce nella generale riforma dell'Istruzione, contribuisce a rendere l'intero sistema scolastico e formativo una vera e propria rete che coinvolge – non più in modo gerarchico, bensì in una visione sinergica – diversi enti, amministrazioni e istituzioni.

Uno degli ultimi significativi atti portati a termine dalla passata legislatura e riguardante i nuovi assetti istituzionali del sistema delle autonomie scolastiche è, senza dubbio, la riforma degli IRRSAE, già istituiti con la decretazione delegata del 1974. I riformati Istituti, infatti, si inseriscono in un più ampio quadro di riforme che hanno ristrutturato il sistema formativo del nostro paese, ridistribuendo le competenze tra gli organi diretti dello Stato, delle Regioni, degli Enti Locali. Sono le autonomie locali ai diversi livelli territoriali, dunque, insieme alle Direzioni Regionali e agli Istituti scolastici a fare da attori principali in questo sistema che da “castello” (ovvero struttura gerarchica) si deve trasformare in “rete” (ovvero struttura piatta, autoregolata, sinergica). Il passaggio – dalla gerarchia alla sinergia – non è di poco conto e potrà verificarsi ad almeno tre condizioni:

- una forte integrazione tra tutti gli attori coinvolti per attivare ogni possibile sinergia, evitando dispersioni, sovrapposizioni, emarginazioni a livello locale;
- indirizzi politici nazionali che

orientino le decisioni locali in modo tale che le differenti concretizzazioni locali rappresentino risposte adeguate ai contesti, ma compatibili e coerenti con le esigenze di un sistema nazionale d'istruzione e formazione;

- la conoscenza e l'utilizzo migliore di tutte le esperienze, istituzionali e non, senza ricadere nei vizi del passato, ma anche senza riproporre sotto i nuovi vestiti normativi, vecchi modi di governare e gestire la scuola.

Queste condizioni, ovviamente, valgono per tutti gli attori del sistema, perché tutti, comunque, hanno una storia alle spalle, mentre non tutti hanno un sicuro avvenire. Cosa vogliamo dire?

Essenzialmente facciamo riferimento al fatto che, mentre gli assetti normativi sono ormai già delineati e in base a questi si possono fare delle deduzioni formali, se guardiamo il nuovo con lo specchio retrovisore, possiamo vedere come in passato (il riferimento va ai decreti delegati del 1974), la nascita sotto buone stelle di nuove istituzioni dal punto di vista normativo si è poi rivelata deludente, poiché non ha dato vita a qualcosa di significativo né per la funzionalità del sistema né per il miglioramento della qualità delle nostre scuole. Ci riferiamo, con molta chiarezza, ai distretti scolastici, considerati quasi trenta anni fa come espressione della comunità educante a livello territoriale e poi, salvo qualche rara eccezione, diventati gusci vuoti senza neanche, come gli altri organi collegiali, essere invecchiati dopo qualche anno di onorato servizio. Ma lo stesso discorso si potrebbe fare anche per gli stessi IRRSAE che – anche qui, fatte le eccezioni dovute non alla loro mappa genetica, quanto al contesto in cui erano

implementati e alle persone che hanno saputo governarli e gestirli – sono sopravvissuti senza essere inseriti veramente nel modello partecipativo del sistema scolastico tratteggiato dalla normativa delegata del '74.

Ciò è talmente rispondente al vero che, all'indomani della legge 59/97, gli IRRSAE si sono attivati e si sono proposti come interlocutori autorevoli, anzi come strutture di sostegno per il Ministero della Pubblica Istruzione, alle prese con il difficile processo dell'implementazione graduale del sistema dell'autonomia scolastica, condotto secondo il modello della sperimentazione monitorata, sia per rivedere le decisioni sia per abituare le scuole ad essere libere, ma non fuori da ogni controllo.

Sono nati, così, progetti di monitoraggio – i più consistenti quello sull'autonomia scolastica (MONI-POF) e quello sulla formazione dei docenti (MONIFORM) – che hanno mobilitato gli IRRSAE fino a farli diventare i protagonisti principali sia sul piano dell'elaborazione degli strumenti di monitoraggio sia sul piano della gestione amministrativa e contabile. Infatti, anche se i vari team di monitoraggio erano composti da personale degli IRRSAE, da ispettori e da personale dei nuclei di supporto dell'autonomia istituiti presso i Provveditorati agli Studi, sono stati gli istituti regionali a tirare le fila e ad assumersi la responsabilità di tutte le operazioni.

Il dato più rilevante – al di là di ogni considerazione di merito sulla validità e sull'efficacia delle azioni di monitoraggio attivate – è, tuttavia, il seguente: per la prima volta l'Amministrazione centrale ha avuto a disposizione dei rapporti regionali e dei rapporti nazionali in grado di rendicontare al commit-

tente e ai vari soggetti istituzionali su alcuni importanti aspetti dell'evoluzione del sistema scolastico rispetto alle innovazioni introdotte dalle riforme.

Ma abbandoniamo questo versante di riflessioni, per fare alcune considerazioni riguardanti il nuovo assetto giuridico che fa nascere, con il D.P.R. 6 marzo 2001 n. 190, gli IRRE e che ha già messo in moto gli atti costitutivi dei nuovi istituti.

Innanzitutto, si può notare come si siano trasformati in *enti strumentali* da "enti di diritto pubblico" che erano, abbandonando, così, quella autonomia che, sia pure attraverso numerose ingerenze ed imposizioni del Ministero nel corso degli anni, metteva gli IRRSAE in grado di elaborare in proprio una progettualità nel campo della ricerca, della sperimentazione e dell'aggiornamento, indipendente dalle decisioni in materia prese dagli organi amministrativi centrali e periferici. Anche se sulla validità scientifica delle attività degli IRRSAE così come sulla loro capacità di funzionamento e di presenza significativa per lo sviluppo delle scuole del territorio si può fare qualche apprezzamento negativo; è innegabile il fatto che comunque essi sono stati l'espressione "democratica", oltreché scientifica, di una comunità educante che trovava soprattutto nella partecipazione alla gestione di questi istituti la sua naturale rappresentanza. Del resto, modalità e composizione dei consigli direttivi - un misto tra competenze scientifiche, capacità gestionali e rappresentanza politica - sono l'espressione di quel sistema partecipativo messo in piedi con i decreti delegati del 1974.

Ora, con gli IRRE, il quadro giuridico cambia, collocando la loro azione di ricerca "nel quadro degli interventi programmati dagli uffici scolastici di ambito regionale e delle iniziative di innovazione degli ordinamenti scolastici, tenendo anche conto delle esigenze

delle comunità e degli enti locali e delle regioni, svolgono funzioni di supporto alle istituzioni scolastiche e alle loro reti e consorzi, nonché agli uffici dell'amministrazione anche di livello subregionale", rendendo, opportunamente, questi stessi istituti enti strumentali (Regolamento degli IRRE). Qui si può già intravedere come non sia prevista un'autonomia progettuale degli istituti rispetto agli ambiti di ricerca, perché questi si collocano, comunque, nell'ambito delle scelte locali e specifiche delle direzioni regionali e nelle iniziative di innovazione spettanti al Ministero e previste dall'art. 11 del Regolamento sull'autonomia scolastica. Non solo, perché ci sono da considerare vocazioni, bisogni e scelte del territorio. Lo stesso supporto alle scuole, dunque, passa attraverso il filtro delle politiche regionali in senso lato, diventando un rapporto comunque mediato da istituzioni, espressione dei poteri locali e dell'amministrazione nazionale. Questo quanto è dato di prevedere a partire dal piano normativo; altra cosa sarà la reale interpretazione delle norme, che potrà oscillare dalla polarità della mera sudditanza che può far sfociare gli IRRE in una funzione esecutiva e burocratica annullando gradualmente l'esperienza progettuale fatta in passato, alla polarità della intelligente dipendenza sul piano formale e sul piano delle scelte politiche e dei relativi indirizzi di attuazione, ma corroborata da un'attività scientifica talmente alta da sbilanciare la strumentalità.

Proseguendo nella nostra analisi volta ad offrire spunti interpretativi per comprendere le nuove relazioni interistituzionali nel sistema delle autonomie, sia pure dal punto di vista degli IRRE, non possiamo non rilevare come possono (o debbono) entrare in rapporto con altre istituzioni:

- gli IRRE si coordinano e collaborano con l'Istituto nazionale di valutazione del sistema dell'istru-

zione, al fine di favorire la diffusione delle metodologie e delle pratiche di valutazione e di autovalutazione (Regolamento IRRE)

- gli IRRE, per il raggiungimento dei fini istituzionali, possono avvalersi anche delle competenze degli ispettori tecnici (Regolamento IRRE)
- l'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa, in collegamento con gli istituti regionali di ricerca, cura il sistema di documentazione, rileva i bisogni formativi, sostiene le strategie di ricerca e formazione riferite allo sviluppo dei sistemi tecnologici (D. L.vo n. 258 /99).

Si rammenta che l'ex CEDE e l'ex BDP sono rimasti enti di diritto pubblico e gli ispettori tecnici sono stati incardinati dentro gli apparati delle direzioni regionali, sia pure svolgendo compiti tecnici. Mettiamo in rilievo ciò per significare come sia stato disegnato un sistema di supporti tecnici che sono chiamati a diventare una rete nazionale, ma anche per mettere in rilievo la specificità degli IRRE, dovuta non tanto alla specificità dei compiti di supporto di cui anzi si intravedono sovrapposizioni con altre realtà come i Centri intermedi di supporto, quanto alla situazione di *debolezza giuridica* in cui il legislatore ha voluto collocarli.

In conclusione delle nostre considerazioni - ma la cosa richiederebbe uno spazio di riflessione adeguato - facciamo qualche riferimento al personale chiamato a realizzare le attività degli IRRE gestiti da organi ben definiti secondo la logica della Bassanini. Su questi ultimi sorvoliamo del tutto, per mettere in evidenza, invece, come il personale degli istituti è stato distinto a seconda della tipologia delle funzioni: un contingente a termine e comandato per svolgere attività temporanee e per non più di tre anni; un contingente stabile,

Area politico - istituzionale

con compiti amministrativi, organizzativi e di supporto scientifico, collocato fuori ruolo. Per i docenti e i dirigenti, dunque, viene conservato lo stato di sospensione temporanea o definitiva dalle relative funzioni originarie, per svolgere attività non ancora precisate ma per le quali non si prevede, a nostro parere, autonomia professionale né a livello dei contenuti progettuali né a livello della ricerca con essa connessa. Ancora una volta rimane irrisolto un nodo di fondo riguardante l'identità profes-

sionale del personale tecnico, fissata in negativo con la rinuncia alla funzione docente e a quella dirigente, senza l'attribuzione chiara di una funzione di ricerca.

A ciò si dovrà aggiungere l'ambiguità dello stato giuridico di questo personale che si ripropone nella stessa forma dei passati IRRSAE ma che oggi assume una connotazione diversa, dal momento che alle scuole la legge attribuisce, per un verso, l'autonomia di ricerca e, dunque, la capacità di fare ricerca qualificando in modo del

tutto specifico e nuovo la professione docente e dirigente, ma, per un altro, non trova gli istituti giuridici e contrattuali per darle il giusto risalto e riconoscimento.

Con le irrisolte questioni sul piano giuridico cui sopra brevemente si accennava e le connesse penalizzazioni di natura economica e di carriera, si può facilmente prevedere che questo stato di cose potrà allontanare dall'IRRE persone in grado di dare un contributo di qualità molto elevata. ■

Di Anna Arnone - Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione

Il cambiamento della struttura giuridica e organizzativa dell'IRRSAE è da inquadrarsi in un disegno sistemico delineato dalla legge n. 59/97. A questa fondamentale legge quadro si è arrivati dopo anni in cui sono stati introdotti principi di grande innovazione, quali l'azione amministrativa intesa come "servizio", le responsabilità definite e distinte tra soggetto politico e soggetto gestionale, principi cardine dell'azione amministrativa, quali la trasparenza e la pubblicità. Se la legge così detta "Bassanini" è nata, è perché ha trovato premesse forti in questi e in tanti altri principi innovatori. Effetto diretto di queste premesse, anche sulla scorta dell'azione propulsiva di organismi importantissimi, quale la Corte dei Conti, è stata una nuova concezione dello Stato, non più Stato-persona, distante e centralizzato, ma uno stato-comunità che vive sul territorio e al territorio risponde per la qualità dei servizi che riesce a erogare. Se pensiamo a questa nuova dimensione, comprendiamo l'architettura della legge Bassanini, che pone al centro del sistema riformatore le "autonomie" di varia natura. Tra queste, l'autonomia scolastica è definita funzionale, cioè finalizzata all'erogazione del servizio istruzione. È un'autonomia che si gioca sul territorio, nel contempo partner, destinatario, soggetto valutatore. Ma l'autonomia scolastica si inserisce strutturalmente nel riordino dell'amministrazione della pubblica istruzione, che identifica nella dimensione regionale il luogo della definizione degli obiettivi territoriali di primo livello. Tra la singola istituzione scolastica e la direzione regionale non esiste rapporto di gerarchia, ma di direzione. Tra la direzione regionale e l'amministrazione centrale non esiste rapporto gerarchico, ma, anche in questo caso, di direzione. In ogni caso, la regione-istruzione si pone come il luogo delle decisioni programmatiche fondamentali, momento in cui i due soggetti, regione-ente territoriale e regione-istruzione devono trovare una dimensione concertata degli obiettivi di livello nazionale. Ecco perché l'art. 1 del decreto del presidente della Repubblica n.190, del 6 marzo 2001, ancora la dipendenza - vedremo successivamente a quale titolo - dell'IRRE alla direzione regionale.

Nella posizione prevista da questa norma l'IRRE si trova ad agire come snodo sul territorio tra l'attività programmata a livello regionale e le esigenze di supporto delle singole autonomie scolastiche.

La strumentalità è quindi necessaria, per garantire certezza di indirizzo, coordinamento, rendicontabilità

Infatti, in un regime di forte decentramento, tendente ad un federalismo amministrativo, occorre irrigidire i legami funzionali tra i soggetti che operano entro i territori delimitati, al fine di garantire coerenza sistemica.

Ma cosa significa "ente strumentale"? La strumentalità è un tipo di relazione intersoggettiva tra enti. Possiamo configurare due possibili sviluppi di questo modello riferito agli IRRE. Un primo esempio è una situazione di strumentalità strutturale e organizzativa di un ente che apparteneva ad un apparato organizzativo strutturato diversamente (dal Ministero alla direzione regionale). Questa posizione si può latamente assimilare a quella di un organo. L'ente principale dispone di una serie di poteri di ingerenza nei confronti dell'ente subordinato che si concretizzano in direttive, indirizzi, vigilanza e verifica. Un secondo modello di relazione intersoggettiva riguarda gli enti che si trovano in una condizione di autonomia maggiore rispetto al caso precedente di strumentalità organizzativa e strutturale. Si tratta di enti che svolgono attività rilevanti per un altro ente (direzione regionale). Questo maggiore grado di autonomia è spesso determinato dal fatto che essi preesistevano rispetto alla fase di riconoscimento come enti. In questo caso la dipendenza e la strumentalità hanno natura funzionale, anche se permane l'assoggettamento dell'ente ad una serie di controlli e di condizionamento dell'attività.

Per quanto attiene l'IRRE, sembra doversi propendere per il secondo modello relazionale; ciò in via teorica poiché sarà il potere organizzatorio della direzione regionale a definire le modalità e l'intensità programmatica degli interventi innovativi. ■

Tre anni del progetto START a Piacenza

di Gian Carlo Sacchi
Insegnante

Il nostro sistema formativo risulta ancora fortemente condizionato dai problemi della terminalità e della selezione; alla luce del nuovo obbligo scolastico la tematica dell'orientamento, a livello relazionale e didattico, può e forse deve diventare un rilevante ingrediente pedagogico, già dal primo biennio degli Istituti secondari di secondo grado.

Stando ai grandi numeri si può senz'altro affermare che il progetto START ha avuto un deciso successo presso gli istituti secondari di secondo grado del nostro Paese. Un progetto realizzato dal CISEM di Milano per iniziativa dell'Unione delle Province Italiane, volto a rinforzare a livello relazionale e didattico la tematica dell'orientamento a partire dal primo biennio di detti istituti, e che oggi potrebbe benissimo diventare un ingrediente pedagogico del nuovo obbligo scolastico.

Un successo diffuso, che forse non poteva non essere: infatti la sua proposta si è inserita tempestivamente nello sviluppo di importanti indicatori del sistema formativo, in un grado di scuola poco sensibile, perché fortemente condizionato dai problemi della terminalità e della selezione.

Favorire lo "star bene a scuola", a cominciare dall'accoglienza, si colloca all'interno del processo di valorizzazione delle relazioni formative, che in questi ultimi anni ha avuto vasta eco nella cultura

adolescenziale, e che rischia di nuovo di affievolirsi in un sistema scolastico sempre più preso dai problemi dell'ingegneria e delle competenze. Per contrastare l'abbandono scolastico e accrescere il protagonismo degli studenti occorre una loro maggiore corresponsabilizzazione nella vita della scuola all'interno di un positivo clima relazionale.

Ricerca e sostenere il processo di autonomia nella formazione è alla base di una didattica che non solo muta il ruolo del *docente-trasmittitore di conoscenze in tutor di processi*, ma pone le basi per un'organizzazione autonoma dell'istituto scolastico stesso, che da terminale territoriale di una formazione centralisticamente determinata, diventa soggetto di elaborazione, gestione e verifica del proprio curriculum, pur nel rispetto degli obiettivi generali del sistema.

Intervenire sull'orientamento significa andare oltre un semplice obiettivo pedagogico, per porsi concretamente al crocevia tra la formazione scolastica, il mondo del lavoro e la società civile, anticipando così efficacemente tale funzione all'interno della scuola e conferendo a quest'ultima un importante ruolo di servizio sul territorio.

START si è posto come "pacchetto" strutturato e direttamente spendibile in classe, accompagnato da efficaci misure di formazione per i docenti; una collaborazione tra scuola ed ente locale che ha costituito uno strumento per accrescere la qualità dell'offerta formativa. È diventato l'anima di un circolo virtuoso per consolidare la programmazione educativa e didattica, la finalizzazione orientativa dell'attività formativa, l'integrazione sul territorio tra

diverse funzioni che vogliono, ciascuna dal proprio punto di vista, investire nella formazione come valore aggiunto per il proprio territorio.

Nella nostra realtà la maggiore efficacia si è ottenuta là dove il progetto andava ad arricchire una sensibilità collegiale e una progettualità già presenti negli istituti; in caso contrario le varie unità sono state applicate meccanicamente con non poche difficoltà, data la rigidità della struttura organizzativa della nostra scuola, che si sta lentamente superando con le continue prove di autonomia.

Il merito del progetto START è stato quello di traggere il percorso didattico nel suo complesso, non fermandosi, come spesso accade, alla fase di accoglienza, per poi seguire la vecchia *routine*, compreso il prevalere dell'aspetto selettivo nei fatti su quello orientativo nelle intenzioni. Un'indubbia azione positiva l'ha manifestata all'interno dell'area di approfondimento prevista nel biennio degli istituti professionali, date anche le caratteristiche della domanda formativa di quegli istituti.

Un contributo fornito all'innovazione didattica nel suo complesso, che supera la tradizionale ripartizione disciplinare senza annullarla: ogni docente può "distillare" la sua materia attraverso le unità di START e allo stesso tempo può partecipare ad un'azione di rimotivazione e riorientamento perseguite a livello collegiale.

Il Progetto START a Piacenza

Il progetto è stato proposto e finanziato dalla locale Amministrazione Provinciale, che ha coinvolto l'ENAIP del territorio come

agenzia di supporto per la formazione dei formatori e per il monitoraggio. D'intesa con il Provveditorato agli Studi si è andati alle scuole: nove istituti superiori di diverso ordine e indirizzo.

L'alta strutturazione del materiale, come si è detto, ha fatto sì che più si adattasse a quelle realtà già sperimentate sul piano della progettazione "trasversale", che quindi ne hanno fatto un uso più personalizzato e più efficace; per le altre ha rappresentato talvolta una ulteriore rigidità da inserire nel curriculum a sua volta rigido e altamente specializzato.

14 consigli di classe, 44 insegnanti in tutta la provincia. Per essi START fa emergere la necessità di una maggiore attività collegiale superando l'autoreferenzialità del singolo docente, anche se, di fatto, non tutti gli insegnanti del consiglio di classe hanno collaborato e non sempre la presidenza ha svolto un ruolo propositivo; fa anche emergere però il contrasto tra i progetti innovativi e la tradizionale struttura scolastica, la necessità di una rielaborazione dalle pratiche didattiche centrate sull'apprendimento e le contraddizioni esistenti con le classiche *routine* centrate invece sull'insegnamento; rende ancora più acuto il già presente, quanto irrisolto, problema della valutazione; START è stato comunque uno stimolo a continuarne la metodologia anche dopo la sua prima applicazione.

In ordine di preferenza sono state molto gettonate le attività di accoglienza, quelle relative all'autonomia, al riorientamento; non utilizzate quelle di rinforzo per i docenti.

Problemi e prospettive

Gli istituti che hanno sperimentato START ne hanno acquisito in tutto o in parte l'impianto che sapranno poi trasferire nella loro programmazione educativa e

didattica, avendo a disposizione il materiale che hanno arricchito con la documentazione della loro esperienza: il senso del "pacchetto formativo" è proprio quello di essere rigoroso nella sua strutturazione, ma flessibile nel suo utilizzo e a ricaduta spontanea. Come tutte le iniziative *mordi e fuggi* che si realizzano nella nostra scuola, una volta cessata l'offerta, si interrompe il circuito. Esso conserva ancora la sua attualità, ma occorre capitalizzare questa innovazione attraverso una idonea strategia di documentazione e di comunicazione delle esperienze. Si potrebbe, per esempio, costruire una proposta anche per il triennio, dove ancor più consistenti sono le rigidità e le separazioni.

Il nostro sistema si sta rinnovando per favorire ai giovani una più facile percorribilità tra le opportunità formative, ma all'atto pratico bisogna attivare processi formativi adeguati e idonee azioni professionali. Un progetto quinquennale, ad esempio, che può sostenere il consolidamento del più ampio processo di autonomia degli istituti stessi, affinché questo sappia far crescere davvero *l'autonomia* nei giovani e non si riduca a un puro e semplice connotato organizzativo e amministrativo potrebbe essere un'occasione efficace per rilanciare START a tutto campo.

Il dato più positivo di tutta questa operazione è stato il deciso miglioramento del clima relazionale, tra docenti e alunni e tra gli stessi docenti. Notevoli apprezzamenti sono venuti anche dalle famiglie. Forse si potrebbe pensare ad uno START per i genitori, per recuperare il loro ruolo nella scuola. Nel merito, efficace è stata la ricaduta sulle strategie di cooperazione, di accoglienza, sul metodo di studio.

Una maggiore attenzione andrebbe posta al ruolo dello studente tra esperienza relazionale e attività cognitiva. Diversi insegnanti hanno segnalato infatti un'impo-

stazione direttiva delle unità didattiche.

Molto opportunamente il progetto parte dal lavoro di classe per andare al sistema. Ha quindi bisogno anche di condizioni strutturali che ne facilitino la realizzazione: l'autonomia dunque sembra proprio essere il contesto adatto per una ripuntualizzazione e una riproposta.

START è stato anche un'occasione per ripensare le classiche prove di ingresso, convertendole in un esercizio sinergico delle capacità degli alunni. Si è rivelato proprio utile per quei casi che manifestano difficoltà medie, quelli per i quali i docenti sono meno preparati ad affrontare percorsi individualizzati.

In conclusione START si conferma un positivo supporto per l'insegnamento, a condizione che il docente non sia un passivo esecutore di tecnologie didattiche, situazione in cui più o meno consapevolmente si sono trovati gli insegnanti di fronte al kit dei materiali. Non c'è dubbio che per avere dei risultati a breve e per conquistare delle posizioni sul mercato si vada nella direzione della *ricetta*, ma per ottenere risultati a lungo e per realizzare un reale valore aggiunto sul piano dell'offerta formativa, bisogna sostenere la posizione della *ricerca*.

Ha davvero risolto il problema del contenimento della selezione? Non siamo in grado di confermarlo. Nel nostro sistema scolastico la questione della valutazione è antica e complessa, tale da coinvolgere non solo la scuola, come dimostra l'intricata questione dell'orientamento; sarà difficile potersi illudere di consegnarla solamente a dispositivi didattici, tuttavia se si migliora la motivazione e la qualità dell'offerta formativa, forse la dispersione non sarà più di tanto un problema valutativo. ■

Riflessioni sulla stesura dei curricoli della scuola di base

di Maria Famiglietti
IRRE Emilia Romagna

L'operazione di riscrittura dei curricoli per tutti gli ordini di scuola e in particolare per la scuola di base ha richiesto una mobilitazione assai vasta di esperti e di tecnici specializzati nelle diverse aree disciplinari, coinvolgendo oltre trecento persone.

Chi scrive ha avuto la possibilità di partecipare direttamente ai lavori di stesura sia dei *Programmi per la scuola media del 1979*, sia delle *Indicazioni programmatiche per i curricoli della scuola di base* emanati nei mesi scorsi come punto di svolta del lungo percorso di riordino dei cicli e degli ordinamenti.

Più di vent'anni intercorrono tra queste due esperienze e notevoli sono state le diversità metodologiche e strutturali che hanno caratterizzato i lavori delle commissioni. Proviamo dunque a esaminare in sintesi queste due fasi storiche della nostra scuola, per cogliere analogie e differenze sulle quali innestare una riflessione serenamente critica sui risultati della stesura dei recenti curricoli.

I programmi del '79 e la comunicazione calda

In primo luogo, come è noto, i lavori del 1979 riguardavano un solo segmento di istruzione, la scuola media appunto, in quanto all'epoca si riteneva prioritario un intervento di riforma negli anni di compimento dell'obbligo, dove più urgenti erano i problemi dati da un quadro disciplinare nel quale convivere discipline obbligatorie e

altre facoltative.

I lavori della Commissione dei Sessanta (poi ampliata fino a raggiungere 84 componenti) si protrassero per più di quattro mesi con sedute quindicinali da due o tre giorni ciascuna. Ogni membro della commissione poteva scegliere in quale area disciplinare operare e molti furono gli interscambi tra le varie aree con contributi plurimi alla discussione. Diversi furono i momenti di riunione plenaria, nelle quali tutti i membri della commissione risultavano, per quanto sopra accennato, informati e partecipavano circa le idee, le proposte, lo stato di avanzamento dei lavori di tutti i gruppi.

Una volta individuati a livello collegiale i principi generali della riforma dei programmi, un gruppo ristretto stesero la *Premessa*, che - come è noto - delineava il quadro culturale e formativo della nuova scuola media, sostanziando al contempo il valore educativo, cognitivo e didattico del nuovo assetto delle discipline e costituiva parte integrante delle singole indicazioni disciplinari.

L'interesse e la partecipazione erano dunque assai elevati, soprattutto nel gruppo di lavoro di educazione tecnica, giunto a contare fino a 22 partecipanti, e nel quale chi scrive portò il contributo di una ricerca sul campo già avviata da diversi anni.

La stesura di quei programmi fu dunque un'operazione articolata e complessa e il risultato si rivelò di grande validità, sia perché liquidò lo stereotipo tradizionale del programma di insegnamento costituito da un elenco più o meno completo di argomenti, sia in quanto rappresenta ancora oggi un documento di riflessione pedagogica importante e per certi versi attualissimo. Attraverso discussioni appassiona-

te, e a volte anche duri contrasti di opinioni e posizioni culturali, sviluppatasi in un flusso di comunicazione *calda* creata dalla compresenza fisica e dalla passione dei membri della commissione, si può dire che ogni parola, ogni frase di quei programmi furono alla fine condivisi dall'intera Commissione e quindi frutto di un apporto realmente pluralistico e aperto a varie visioni del mondo.

I curricoli del 2001 e la comunicazione fredda

Occorre precisare, in primo luogo, che i lavori relativi alla stesura delle *Indicazioni programmatiche per i curricoli della scuola di base* rientrano nel complesso disegno riformatore di tutto il sistema di istruzione del nostro Paese e sono quindi stati preceduti, a partire dalla fine del 1996, da una serie di iniziative in campo politico e normativo (si pensi alla richiesta dell'allora ministro Berlinguer alla Commissione dei Saggi e anche alla successiva sintesi che venne inoltrata a tutte le scuole per averne un parere, oppure alla fondamentale legge sull'autonomia scolastica), che ne hanno in qualche modo tracciato un percorso segnato da alcuni punti fermi.

Di conseguenza, mentre nel 1979 il problema era circoscritto alla scuola media come tappa iniziale di una riforma che solo nel 1985 avrebbe toccato il ciclo primario e nel 1991 la scuola dell'infanzia, nel 2001 la stesura dei curricoli per tutti gli ordini di scuola e in particolare per la scuola di base ha richiesto una mobilitazione ben più vasta di contributi di esperti e di tecnici specializzati nelle diverse aree disciplinari, coinvolgendo oltre trecento persone delle quali circa un centinaio concentrate sulla

scuola di base, vale a dire per ciò che sostituisce la scuola dell'infanzia, quella primaria e secondaria di primo grado.

Secondariamente, utilizzando in larghissima misura la comunicazione *fredda* in rete, i lavori da un lato hanno occupato uno spazio di tempo più ristretto rispetto al 1979 e, dall'altro, hanno ridotto sensibilmente la presenza fisica continua dei membri dei vari gruppi, risolvendo le riunioni plenarie a momenti più di ascolto che di discussione partecipata, anche perché i tempi stabiliti - in genere poche ore - in certi gruppi non consentivano di concedere in media più di tre minuti a ciascun intervento.

Un ruolo centrale di sintesi e di stesura materiale è stato quindi rivestito dai coordinatori dei singoli gruppi, mentre i componenti della commissione hanno partecipato alle varie fasi di lavoro soprattutto inoltrando in rete i propri contributi e leggendo, sempre

via Internet, altri contributi che ritenevano interessanti in rapporto all'area disciplinare o alle proprie competenze scientifiche e metodologiche.

Rispetto poi alle sintesi conclusive della commissione (mi riferisco in particolare alla disciplina tecnologia ma un discorso analogo si potrebbe fare anche per altre aree disciplinari), possiamo notare che esse non accolgono compiutamente il lavoro di analisi epistemologica della tecnologia come disciplina di studio, intendendo con questa l'evidenziazione analitica dei nuclei fondanti della disciplina; dei mediatori culturali, ossia i linguaggi specifici; della logica ermeneutica, vale a dire il punto di vista interpretativo; dei nessi trasversali; dei dispositivi generativi che consentono a una disciplina di produrre nuove conoscenze; e infine dei potenziali creativi ad essa legati ¹.

In altre parole il testo che è uscito dai nostri lavori da un lato rappresenta una importantissima afferma-

zione del ruolo autonomo e della peculiare valenza formativa che la tecnologia riveste nella formazione dei cittadini dai tre ai diciotto anni, ma dall'altro lato stenta ad esplicitare compiutamente di questa tecnologia l'assetto scientifico, rendendo quindi più problematica la successiva operazione di costruzione dei curricoli da parte delle scuole dell'autonomia, anche se - come si è sottolineato - non si potrà più fare a meno di curricoli specifici ad essa dedicati e anche se, come previsto dal decreto, sarà possibile ogni tre anni procedere ad una revisione delle indicazioni in rapporto alla concreta attuazione dei curricoli.

¹ Si veda, a proposito di questa struttura di analisi epistemologica di ogni disciplina, F. Frabboni, *Il pensiero della domenica*, in "Innovazione educativa", rivista bimestrale dell'IRSAE Emilia Romagna, anno XX n.6 Novembre-dicembre 2000, p. 4.

di Giuliano Ceré
Insegnante

La verticalità e la trasversalità del curricolo: un'esperienza in ambito tecnologico

Le proposte metodologiche più innovative, improntate alla trasversalità e all'interdisciplinarietà, rendono necessaria una connessione sempre più stretta tra conoscenze e competenze, per offrire al discente maggiore autonomia cognitiva, flessibilità mentale e consapevolezza dell'interazione tra differenti discipline. L'educazione tecnica ha proprio nei suoi epistemi i presupposti per un approccio trasversale dei saperi.

Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un progressivo e costante affermarsi dell'idea del curricolo in sostituzione del "vecchio" concetto di programma, in parallelo ad un modo di sentire e vivere la scuola in stretta relazione con il sociale.

Le esperienze di didattica operativa hanno consolidato le dinamiche d'apprendimento in cui gli alunni sono dunque i soggetti attivi di un modo di ricerca/azione dove il sapere è progressivamente costruito e non solo esclusivamente fornito; anche il curricolo parte dai contenuti ma ne delinea l'articolarsi delle tappe e delle scansioni temporali d'apprendimento e di rielaborazione, d'acquisizione di obiettivi e di competenze.

In un contesto così articolato la

stretta connessione tra conoscenze e competenze risulta fondamentale e non è tanto più importante la "vasta conoscenza" del sapere tecnologico quanto l'acquisizione sicura e ragionata di un percorso che partendo da alcuni contenuti consenta di realizzare autonomia cognitiva, flessibilità mentale ed interazione tra differenti discipline di uno stesso ambito o di ambiti diversi; l'educazione tecnica ha proprio nei suoi epistemi i presupposti per un approccio trasversale dei saperi.

Nell'ipotesi della scuola riformata appariva evidente l'importanza della progettualità curricolare; nella scuola attuale (chiaramente di transizione) appare ormai esplicito l'attuarsi di una progettualità che depone a favore di un percorso

flessibile, progettuale in cui la professionalità del docente si mette e confronto con l'organizzazione metodologica di contenuti semplici o complessi e si organizza secondo l'aspetto imprescindibile della trasversalità dei saperi e degli interventi, degli approcci "poliedrici" perché sono tante le facce attraverso cui osservare la realtà tecnologica. Analizzare un artefatto secondo differenti punti di vista ci permette di capire come strette siano le relazioni tra fatti e/o fenomeni umani nell'evoluzione di una tecnica, o come l'utilizzo di un artefatto abbia nel tempo prodotto termini linguistici propri di quell'oggetto ed entrati nel linguaggio corrente

per esprimere azioni.

È importante che sia definito un percorso attraverso il quale gli alunni siano poi in grado di:

- interpretare
- produrre
- organizzare
- contestualizzare

La differenza tra conoscenza e competenza diventa fondamentale in quest'ottica della trasversalità e della stretta relazione interdisciplinare o, se mi è concesso il termine, interambito; già nell'attuale struttura razionalizzata degli istituti comprensivi sono condotte esperienze didattiche che vanno

nell'ottica del curricolo, della verticalità dei saperi e nella "calibrata" strutturazione d'unità didattiche il cui risultato finale è quello di fornire "una chiave di lettura" della realtà tecnologica e degli oggetti che ci circondano.

Nell'esempio sintetizzato viene illustrato un'unità o meglio un modulo curricolare per alunni di scuola elementare che prendono coscienza di un artefatto relativamente semplice come il martello. È una proposta prodotta al convegno di Bellaria nell'Aprile 2001 (organizzato dall'allora IRRSAE) da un'esperienza sviluppata in una classe terza elementare ed in parallelo in una classe di prima media.

FASE 1 - Riconoscimento

Domande	Competenze	Contenuti	Aspetti interdisciplinari
Come si chiama? A cosa serve?	Identificare e definire la funzione principale di un utensile. Riconoscere in un insieme di utensili quelli che possiedono una "determinata" caratteristica. Formulare ipotesi relative ai cambiamenti che può subire un utensile in rapporto a funzioni specifiche.	Il martello e le sue funzioni principali. Identificare tutti gli utensili di percussione I vari tipi di martello	La narrazione: il ritrovamento di "Hammer" e i suoi cugini FASE 3

FASE 2 - Esperienza operativa

Domande	Competenze	Contenuti	Aspetti interdisciplinari
Com'è fatto? Con quali materiali? Come funziona?	Identificare e denominare le parti che compongono un semplice utensile. Riconoscere la funzione delle singole parti che compongono un semplice utensile. Progettare un semplice utensile. Costruire un semplice utensile, utilizzando materiali adeguati all'età. Effettuare semplici esperienze relative alla funzionalità di un utensile. Verbalizzare le osservazioni e ricavarne regole generali.	Testa, bocca, occhio, penna, manico ... Le specifiche funzioni Il progetto Il manufatto Il corpo umano e l'oggetto Semplici regole	La fotografia di "Hammer": "Ciao, mi presento..." Dicono di me...: proverbi, verbi, giochi di parole.

Area pedagogico - culturale

FASE 3 - Storia			
Domande	Competenze	Contenuti	Aspetti interdisciplinari
Com'era fatto una volta?	<p>Cogliere le trasformazioni nel tempo di un semplice utensile (forma, materiale, ecc.)</p> <p>Ipotizzare semplici ragioni che hanno prodotto la trasformazione nel tempo di un semplice utensile.</p>	La narrazione: la storia di "Hammer".	Aiutiamo "Hammer" a ritrovare i genitori...

A livelli di conoscenza più approfonditi lo stesso percorso può essere realizzato nelle classi successive, introducendo strumenti di analisi e di lettura sempre più complessi che consentiranno agli alunni di passare da una analisi descrittiva ad una analisi procedurale, da modelli analogici a modelli logici. Questa esperienza infatti prendeva in esame l'applicazione dei nuovi curricoli e l'attuazione di un percorso che iniziava dal primo ciclo per introdurre a livello elementare la "nuova disciplina" educazione tecnica.

Obiettivo formativo:

Costruire un modello logico per:

- ordinare
- raggruppare
- analizzare dati, conoscenze, concetti.

Ovvero costruire un modello di unità didattica se l'unità didattica è un modello logico

Macrocompetenze:

- interpretare il mondo fatto dall'uomo.
- produrre
- organizzare.
- contestualizzare la tecnica e la sua evoluzione nell'ambiente e nella società.

L'obiettivo finale della unità didattica è quello di produrre un MODELLO LOGICO (da parte degli alunni) i cui indicatori sono il risultato di una ricerca personale e di esperienze condotte con lo stimolo di tutte le risorse presenti nella classe, nella scuola e nel

"mondo" circostante.

La trasformazione di uno strumento formativo in modello logico comporta un passaggio ad un livello di astrazione sicuramente impegnativo per alunni di questo ciclo della scuola di base ma siamo convinti che solo attraverso l'interiorizzazione e la crescita personale si possono fare propri percorsi ed esperienze che portano gli alunni ad essere soggetti attivi e ad acquisire reali competenze.

Nella tabella che sintetizza l'attività di "programmazione", le colonne *domande e competenze* si possono considerare gli elementi di base dell'impostazione didattica e utilizzabili come modello per altri percorsi.

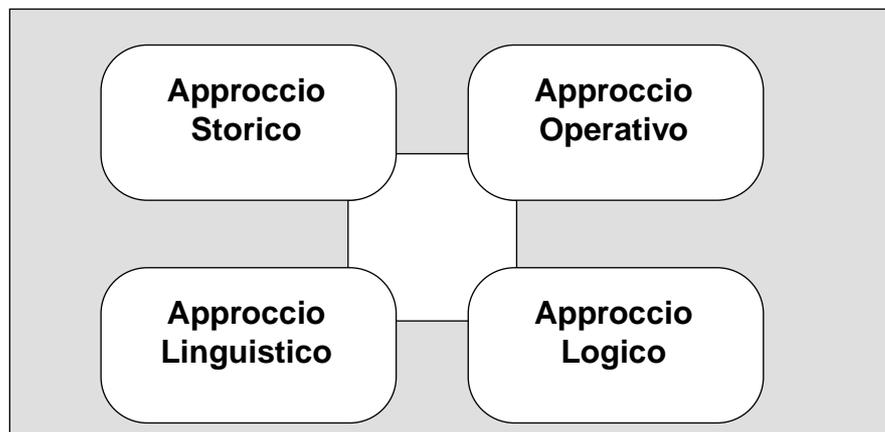
Si mettono in evidenza anche le azioni interdisciplinari legate per esempio all'ambito linguistico, sia della lingua italiana che straniera.

Lo sviluppo del percorso curricolare si può visualizzare a spirale come avviene per quello tecnologico e deve prendere avvio fin dai primi anni della scuola di base per

progredire progressivamente così come sicuramente è avvenuto nell'evoluzione del "pensiero tecnologico". ■

Bibliografia

- Maria Famiglietti (a cura di), *Progetto ICARO – La ricerca sul pensiero tecnologico come motore della formazione per tutti e per tutta la vita*. IRRSAE. 2000.
- Maria Famiglietti (a cura di), *Teche now*, IRRSAE Emilia Romagna, Bologna 1999.
- Maria Secchi Famiglietti, Giacomo Giustolisi, *Operare per sistemi*, Istituto Geografico De Agostini, Novara 1985.
- Maria Secchi Famiglietti, Giacomo Giustolisi, *Strumenti operativi e modelli didattici*, Istituto Geografico De Agostini, Novara 1987.
- Claudio Dellucca, Giuseppe Bazocchi (a cura di), *Istituto comprensivo e nuova identità della scuola*, con il patrocinio dei Comuni di Galliera e San Pietro in Casale, 2000.



Matematizzare il mondo nella scuola dell'infanzia

di Laura Longhi
IRRE Emilia Romagna

La scuola dell'infanzia, attraverso le innumerevoli attività percettive, motorie, logiche, linguistiche, sociali ... che propone quotidianamente ai suoi piccoli utenti, svolge un ruolo di straordinaria importanza per l'apprendimento della matematica. I dati di un'esperienza bolognese.

Afferma Bruno D'Amore: "Nella scuola dell'infanzia non si dovrebbe parlare tanto di insegnamento di matematica, quanto di *protomatematica*. Il termine significa letteralmente *prima matematica* e vuole sottolineare che le attività che si svolgono in questo tipo di scuola sono le prime in ordine di tempo, ma non per questo sono le meno importanti. Anzi: sulle esperienze percettive, motorie, logiche, linguistiche, sociali svolte nella scuola dell'infanzia si basano le acquisizioni nei successivi ordini di scuola."¹. L'uso dell'espressione *protomatematica* anziché *prematematica* impedisce di pensare ad attività che anticipano la scuola elementare: occorre "far compiere esperienze che contribuiscano a sviluppare capacità di pensiero: in questo senso la *protomatematica* ha un suo posto e una sua funzione nella scuola dell'infanzia."².

M. Bartolini Bussi sostiene: "Nell'impostazione piagetiana il concetto matematico è collegato alla interiorizzazione di azioni, che entrano a poco a poco a far parte di una struttura o schema operatorio. Questa struttura o schema operatorio è sostanzialmente fondato sulla maturazione intellettuale del bam-

bino e l'influenza dell'ambiente culturale e della comunicazione linguistica è secondaria. Essa non modifica infatti la dinamica del processo genetico. Oggi si tende a sottolineare come l'influsso ambientale e la comunicazione linguistica giochino un ruolo assai più importante. Lo stesso sviluppo linguistico del bambino sembra essere uno strumento di lavoro intellettuale assai più incisivo di quanto suggerisse lo studioso ginevrino."³

Entrambi i matematici citati sostengono che occorre accettare una pluralità di impostazioni e di sviluppi nella definizione dei numeri naturali, che il tradizionale approccio cardinale va integrato.

Le esperienze sul numero nella scuola dell'infanzia riguardano, in accordo con la psicologa americana Fuson:

un approccio non aritmetico:

- il significato simbolico del numero (il numero è oggetto di scrittura e lettura, es.: qui è scritto otto),
- il numero con significato linguistico (il numero per indicare il numero delle scarpe, del telefono...);

e un approccio aritmetico:

- il conteggio come corrispondenza dei numerali agli oggetti,
- il significato cardinale, ordinale e di misura.

Il processo di matematizzazione nella scuola dell'infanzia: un'esperienza

Alla luce di quanto esposto sono state individuate, con le insegnanti del 6° circolo di Bologna, alcune esperienze *protomatematiche* per la scuola dell'infanzia:

- il conteggio come corrispondenza

dei numerali agli oggetti e con significato cardinale e ordinale. Vanno utilizzate tutte le attività di vita quotidiana che offrono spunti (compilazione del calendario, conteggio dei presenti e degli assenti, del numero dei piatti necessari per apparecchiare...), le cantilene e le filastrocche con una numerazione.

- Il numero con significato di misura: approccio alla misura con l'utilizzo diretto del metro e della bilancia per osservare l'accrescimento fisico.
- Conoscenza delle unità di misura e di peso per usi di lavoro (Es.: il metro del sarto, la bilancia di precisione dell'orafo...). Conoscenza delle misure di capacità con esperienze di cucina. Conoscenza del termometro per misurare la temperatura del corpo e dell'ambiente.
- Conoscenza della clessidra e dei vari tipi di orologio (da polso, sveglia...) per misurare il tempo.
- Il significato simbolico del numero: favorire il riconoscimento dei simboli numerici arricchendo la scuola di notazioni (numerare le sedie, gli armadietti...), favorire la notazione grafica con la corrispondenza biunivoca, gli istogrammi, i numeri.
- Il numero con significato linguistico: sottolineare con conversazioni questo aspetto (ricercare il numero delle scarpe, di casa...).

Diamo un breve resoconto dell'attività svolta in sezione.

I bambini più piccoli hanno lavorato alacremente alla costruzione del libro delle filastrocche dei numeri utilizzando quanto più materiale di recupero possibile.

E' stata curata in particolar modo la strutturazione del calendario, uno è stato organizzato sulla setti-

mana scolastica con un approccio ordinale al numero: il primo giorno della settimana è indicato con un dito della mano e via via in successione fino all'ultimo giorno indicato con le cinque dita; per riconoscere il giorno della settimana le dita sono colorate di diversi colori.

Un altro calendario ha tappezzato le pareti della sezione perché, per dare l'idea del tempo che passa (per alcuni bambini il tempo si ferma, per altri no), le varie strisce sono state mantenute fino al termine dell'attività. Potremmo definirlo "calendario dei numeri" perché presenta i numeri dei giorni a doppio contorno, il bambino li colora in base al giorno della settimana: rosso per il lunedì, giallo per il martedì, blu per il mercoledì, verde per il giovedì, nero per il venerdì; per il sabato e la domenica compare il disegno della casa. Sotto alcune date vengono collocati i disegni degli avvenimenti particolari: compleanni, nascite di fratelli...

I più grandi, oltre al calendario a tabella a doppia entrata, una per le date, una per i nomi dei bambini che segnano la presenza, hanno sperimentato un "calendario globale": delle stagioni, dei mesi, delle settimane e giornaliero.

Su un foglio prestampato con i nomi dei bambini (si cancellano gli assenti) e del giorno della settimana, viene di volta in volta scritto il numero del giorno; il foglio viene collocato nella settimana corrispondente nel riquadro del mese all'interno della stagione.

I più grandi, dopo aver misurato, travasato, pesato, si sono impegnati in lunghe discussioni sui negozi del quartiere in cui ritrovare gli strumenti di misura e...che divertimento andare di persona a curiosare, a esplorare, a raccontarle!

Un aspetto da non sottovalutare è stata l'attenzione verso gli apprendimenti.

La nostra indagine sul processo di

matematizzazione negli anni prescolari offre alcuni elementi per seguire i livelli evolutivi della sequenza, del conteggio, della cardinalità.

L'aver identificato questi livelli consente di individuare i processi da promuovere e da sostenere, soprattutto per i bambini che presentano difficoltà, per un tempestivo raccordo metodologico-didattico tra scuola dell'infanzia ed elementare.

Se pensiamo a una continuità di abilità tra le due scuole può essere utile testimoniare il percorso di concettualizzazione del numero nei bambini con alcune prove; ciò ha valore non solo per l'adulto, ma per il bambino stesso che può valutare, nel tempo, i cambiamenti delle proprie competenze.

Con le insegnanti sono state predisposte le seguenti prove annuali:

1. Contare 4-7-10 gettoni (registrare la tipologia di conteggio, gli errori, la risposta ultimo numerale alla domanda "Quanti sono?" come avvio alla cardinalità).
2. Rappresentare graficamente la quantità contata o rappresentata (es.: immagini).

Se il conteggio e la cardinalità non sono state analizzati da molti ricercatori, diversi sono gli studi sulla notazione numerica (Sastre e Moreno, 1976; Hughes, 1982, 1983, 1987; Pontecorvo, 1985; A e H Sinclair et al. 1984, 1987, 1988; Liverta Sempio, 1990; Bialystok, 1992; Agli e Martini, 1995) che convergono nell'aver individuato come costanti le seguenti forme rappresentative:

- notazione con grado informativo nullo per l'osservatore, codice strettamente personale,
- notazione basata sulla corrispondenza biunivoca,
- notazione convenzionale.

Si rimanda a queste modalità di classificazione l'analisi della simbolizzazione della quantità che il bambino è in grado di effettuare.

3. Riconoscere i numerali tra quat-

tro vignette rispettivamente con quattro tipi di grafie (lettere, numeri, segni astratti privi di significato, figure geometriche).

4. Riconoscere e rappresentare il numero nei suoi diversi aspetti. Si riporta la storia di Pallino⁴ che il bambino può rappresentare graficamente.

C'era una volta un bambino di nome Pallino che abitava al quarto piano di un condominio al n.6 di via dei Topastri. Un giorno Pallino invitò a casa sua due suoi amici: Allegra e Musone. Fecero una gran festa. Giocarono al gioco dell'oca, il primo arrivato ebbe come premio una tavoletta di cioccolato di 9 quadretti, il secondo una tavoletta più piccola con un quadretto in meno, il terzo una ancora più piccola con un quadretto in meno del secondo arrivato.

La ricerca (che ha interessato una scuola) e l'attività di matematizzazione secondo le linee-guida prospettate, che ha coinvolto tutte le scuole del 6° circolo, sono state valutate positivamente dalle insegnanti per l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze metodologico-didattiche, per la maggior facilità nell'individuare aspetti di matematizzazione nelle varie attività, per il proficuo scambio di idee, per la ricchezza dei materiali prodotti.

Le insegnanti ritengono inoltre che si sia sviluppata una maggior capacità di dialogo a livello di sezione, di scuola, di collegio docenti.

In una scuola l'attività di matematizzazione è diventata progetto di lavoro di intersezione per gruppi di bambini di 4 e 5 anni.

I risultati e l'impegno dei bambini hanno sempre stupito e sono andati oltre le aspettative; si è preso atto di processi sicuramente notati, ma non sempre osservati adeguatamente ed evidenziati, imparando dal concreto "fare scuola".

L'esperienza ha mostrato quali abilità evolvono nell'arco presco-

lare e che è possibile collegare alla ricerca di base una attività di informazione/formazione degli insegnanti con ricaduta sulla pratica didattica.

Note

- 1 Bruno D'Amore, Paolo Oliva, *Numeri*, Milano, F. Angeli Ed., 1994, pp. 270-271.
- 2 *Ibidem* pag. 271.
- 3 Maria Bartolini Bussi, *Esperienze di matematica nella scuola dell'infanzia. Verso il concetto di numero. Rapporto tecnico N.9*, Comune di Modena, 1985, pag.18.
- 4 Francesco Agli', Aurelia Martini, *Rappresentazione e notazione della quantità in età prescolare in "Età Evolutiva"*, 30 (1995), pag. 36.

Riferimenti bibliografici

Bideaud J., Meljac C., Fischer J. P., *Pathways to number*, Lawrence Erl-

baum Associates Publishers, 1992.
 D'Amore B., Oliva P., *Numeri*, Milano, F. Angeli Ed., 1994.
 Fuson K. C., *Children's counting and concept of number*, New York, Springer-Verlag, 1998.
 Geary D. C., *Children's mathematical development: research and practical application's*, Washington, American Psychological Association, 1994.
 Karmiloff-Smith A., *Oltre la mente modulare*, Bologna, Il Mulino, 1995.
 Liverta Sempio O., *La notazione grafica delle quantità nei bambini dai 3 ai 5 anni*, Il Quadrante Scolastico, 51, 157-177, 1991.
 Liverta Sempio O., *La costruzione del numero del bambino della scuola dell'infanzia. Il contributo della psicologia*, Il Quadrante Scolastico, 56, 166-187, 1993.
 Liverta Sempio O., *Il bambino e la costruzione del numero*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1997.
 Nunes T., Bryant P., *Learning and teaching mathematics: an interna-*

tional perspective, Hove, Psychology Press, 1997.

Piaget J., Szeminska A., *La genesi del numero nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.

Pratt C., Garton A., *Systems of representation in children*, Chichester, Wiley J. & S, 1993.

Ranzi A., *Saggio sul pensiero logico nel bambino*, Bologna, Cappelli Ed., 19968.

Ranzi A., *Elementi di psicologia della conoscenza*, Bologna, CLUEB, 1992.

Venturini A., *Genesi psicologica del concetto di numero*, Bologna, Cappelli ed., 1979.

Venturini A., *Conflitti cognitivi e sviluppo del pensiero*, 1986

Un particolare ringraziamento alle insegnanti della scuola dell'infanzia Panzini, Garibaldi e Gualandi del 6° Circolo Didattico di Bologna e ai direttori che si sono succeduti che hanno consentito e collaborato allo svolgimento dell'indagine.

Recensioni

BAMBINI PROTAGONISTI AL COMPUTER CD-Rom delle Edizioni Junior € 25.000

Il CD-Rom è frutto del lavoro del gruppo provinciale di insegnanti di scuola dell'infanzia di Reggio Emilia che ha partecipato al progetto Re.Ma.Re. (Rete Materna Regionale) dell'IRRSAE Emilia Romagna.

Il progetto Re.Ma.Re. intende porsi come tentativo concreto di superamento dell'aggiornamento su temi astratti per fondare un laboratorio della formazione che produca cultura, per creare una agenzia in ogni provincia di approfondimento critico delle tematiche e problematiche della scuola dell'infanzia da mettere in rete per la diffusione. Cito alcuni temi trattati nelle diverse province: l'orientamento; la ricerca a scuola: senso e prospettive; agio e disagio nella scuola dell'infanzia; saperi, curricoli e competenze. Il contributo di Reggio Emilia riguarda l'attività del bambino con il computer nella scuola dell'infanzia. Gli insegnanti partecipanti hanno condiviso le seguenti coordinate formative:

- la scuola dell'infanzia non può non accogliere la sfida dei new-media;
- sfida che, tra la passiva ricezione, con conseguente addestramento alla nuova tecnologia, o l'accoglimento di nuovi miti, con inevitabili disillusioni, trova risposta nel considerare il computer un mezzo tecnologico che si affianca agli strumenti tradizionali per arricchire le attività quotidiane;
- è il bambino che deve essere protagonista, con l'aiuto dell'adulto, dell'utilizzo dell'elaboratore elettronico, è dal bambino che nascono prodotti multimediali o digitali per raccontarsi, narrare storie, comunicare emozioni...

Le testimonianze, le attività dei bambini raccolte nel CD-Rom dimostrano che questa strada è percorribile. Pertanto buona lettura e buon lavoro...con la certezza che è più facile di quanto si possa pensare rivedere l'attività didattica utilizzando il computer.

Laura Longhi

Tecnico I.R.R..E. Emilia Romagna - Coordinatrice progetto Re.Ma.Re a Reggio Emilia

Il CD-Rom è richiedibile alle edizioni Junior viale dell'Industria, 24052 Azzano S.Paolo (BG) tel 035/534123 fax 035/534143 - e-mail: edjunior@mediacom.it - www.edizionijunior.it.

di Gian Paolo Venturi
IRRE Emilia Romagna

Pensare Europeo: i Cercles Europe verso l'insegnamento dell'Europa

Le sette regioni interessate al progetto Europa, pur caratterizzate da diverse tradizioni culturali, amministrative e scolastiche, hanno cercato e trovato un modus operandi condiviso e un accordo sia su una didattica comune, sia su un possibile reciproco riconoscimento giuridico.

Abbiamo già avuto modo di parlare, fra le iniziative "europee" dell'IRRE (già IRRSAE), in questa rivista, dei "Circoli Europa". In precedenza, ho cercato di aiutare il lettore – facilmente insegnante, magari interessato alla novità – a capire in che senso si stava evolvendo questa interessante esperienza, insieme "regionale" e "didattica". Il seminario di gennaio ha dato, credo, una spinta decisiva al processo di inserimento della tematica europea nell'ambito della nostra scuola regionale (e oltre, come si vedrà); per ora, per la fascia di età alta; ma, in prospettiva, con dimensione più ampia.



A Bertinoro e Bologna, il 25-27 gennaio 2001 si sono tenuti tre giorni di incontro, riflessione, lavoro insieme fra i rappresentanti di sette regioni europee interessate (Pays de la Loire, Emilia Romagna, Schleswig-Holstein, Scania/Svezia, Balaton/Ungheria, Irlanda del Nord/European Studies, Repubblica di Irlanda) sul tema del "modulo Europa". Con una finalità concordata nel corso dei due anni passati: avviare nelle proprie regioni, nelle scuole già impegnate in progetti di "Circoli Europa" (ma anche in tutte le scuole che lo vorranno – e non è aspetto di piccola importanza) l'insegnamento delle tematiche europee; in una parola: "formare il cittadino europeo".

Cinquant'anni dopo il discorso di R. Schuman, un progetto sviluppato proprio qui, a Bologna, le cui istanze si erano manifestate, in modo analogo, in altre parti d'Europa, si avvia a diventare progetto inter-regionale (quindi: *inter-nazionale*). Un giorno (chissà?) questo progetto potrebbe essere presentato al Comitato delle Regioni, e un altro giorno... Ma tratteniamo la nostra fantasia, anche se giustificata da un lungo lavoro, ormai di oltre 20 anni.

Il lettore sarà curioso di capire qualcosa di più di questa "novità", doppiamente curioso chi ha a che fare con la scuola; tanti, se si guarda alla cosa non solo dal lato degli insegnanti, ma da quello delle famiglie. Lo accontentiamo nello spazio più breve possibile.

Innanzitutto, l'idea dei "Cercles Europe", nata nei Pays de la Loire, regione gemellata con la nostra dell'Emilia Romagna: un modo per porre l'Europa, in senso lato, informativo, e in senso specifico, nelle vesti di una scuola corrispondente di altra regione europea, al



centro della didattica. "I Circoli Europa sono più semplici del *Socrates* - ripete sempre Annaik le Bossé, *boss* dell'istituzione- e non lo escludono, se mai lo preparano". E' vero: partecipare a questa iniziativa richiede solo di inserirsi nel programma (oggi, anche in *sito web*) e fare una proposta di ricerca e attività che possa essere accolta da altra scuola di una delle altre regioni collegate nella rete. Sono ormai centinaia le scuole che hanno accolto l'iniziativa e questo ha attivato una infinità di collegamenti, culturali e linguistici: francese, inglese, tedesco, italiano... Lo schema è semplice, non implica preparazione di domande complesse, né spostamenti di persona, anche se non esclude affatto questi ultimi; anzi, finisce con il promuoverli. Insomma, la filosofia dei piccoli passi che tutti possano fare, piuttosto che di quelli difficili, che scoraggiano l'iniziativa.

Poi: il "modulo Europa". Anche qui, l'idea è semplice: per formare il "cittadino europeo", occorre spiegare agli studenti, fin da ragazzi, perché si è voluta una Comunità Europea. Che cosa speravano i Padri fondatori? Come era il mondo nel quale hanno preso le

loro decisioni? Quali strumenti hanno adottato per raggiungere il duplice obiettivo della pace e della cooperazione fra gli Europei? Che cosa ne è seguito? Che cos'è oggi l'Unione? Quali sono i suoi obiettivi?

Nella diversità delle tradizioni scolastiche, di formazione culturale, di strumenti amministrativi e di insegnamenti che caratterizza le sette regioni chiamate in causa, non è stato facile trovare un modo comune di inserimento del progetto, una soluzione che centrasse l'obiettivo e insieme lasciasse libertà di variabili. Si sono dovute riesaminare più volte le proposte di base, per trovare un accordo di valutazione che significasse da un lato didattica comune, dall'altro possibilità di riconoscimento reciproco giuridico. Ma l'obiettivo è stato raggiunto, con reciproca e tangibile soddisfazione.

Se, quindi, non interverranno ostacoli imprevisti, nei due anni prossimi nelle sette regioni indicate si potrà sviluppare il nuovo progetto di insegnamento europeo: sulla base minima di cinquanta ore, meglio se cento, con possibilità di visita alle sedi europee, con invito a promuovere viaggi e scambi culturali e la reciproca conoscenza linguistica. Forse il testo proposto come base di riferimento, frutto, tra altri, dell'esperienza bolognese, più che ventennale, verrà, almeno in parte, tradotto nelle varie lingue regionali. In ipotesi, anche una regione della Spagna (la Comunità valenciana?) dovrebbe aggiungersi ai Paesi già impegnati, ampliando la presenza dell'iniziativa. Quali che siano gli sviluppi, un seme è gettato e sta fruttificando in un'area enormemente maggiore della precedente, con un accordo di base passibile di ulteriori sviluppi. L'idea di insegnare Europa nella scuola non è più utopia, e fra due anni, formati gli insegnanti di base e avviata l'esperienza con i ragazzi delle sette regioni, lo sarà ancora di meno.

Certo, dirà qualche maligno, è tutto più facile quando, per raggiungere un obiettivo del genere, si sceglie l'ospitalità – e la cucina – bolognese e romagnola...

Potrà essere utile, a verifica del lavoro fatto e avvio di ulteriore riflessione, anche in vista delle future applicazioni, riportare in Appendice gli schemi essenziali dell'accordo raggiunto.

Appendice

Lo schema di argomenti approvato alla fine del seminario è così concepito:

1. che cos'è l'Europa;
2. istituzioni politiche europee;
3. Europa, nazionalità e cittadinanza (europea e propria);
4. l'Europa e il mondo.

Il progetto prevede: nell'anno scolastico 2001/2002, la formazione dei formatori; per il 2002/2003, la sperimentazione nelle scuole. I corsi

dovranno essere di minimo 50 ore di lezione, meglio se 100, con possibilità di comprendervi le ore di visita alle sedi istituzionali europee (Strasburgo, Lussemburgo, Bruxelles). Le modalità varieranno secondo i Paesi e, quindi, in relazione ai diversi percorsi e caratteristiche. Alla fine del corso verrà rilasciato un attestato con le indicazioni almeno essenziali, valido per tutte le regioni coinvolte nel progetto. ■



Insegnanti al timone

Pubblicazione a cura del gruppo U.L.I.S.S.E. (Uniamo Le Idee Su Significative Esperienze) della provincia di Piacenza, nell'ambito del progetto IRRE Emilia Romagna Re. Ma. Re (Rete Materna Regionale).

Vi compaiono:

- varie notizie dal Convegno "Saperi e curricoli" a cura di Carla Romani e Lucia Fontana;
- una sintesi delle attività del gruppo formatori sull'argomento "La scienza in ... gioco" a cura di Lidia Pastorini
- alcune riflessioni su "La capacità di guardare il mondo...", a cura di Laura Longhi
- le informazioni utili per godersi la mostra itinerante "Giochi per fare scienze". Esperienze scientifiche proposte per la Scuola dell'Infanzia, condotte dall'IRRE Veneto: resterà aperta dal 10 al 15 settembre 2001 presso la scuola materna statale "Dante", via Dante Alighieri a Piacenza dalle 15.00 alle 18.00 (sabato 15/9 dalle ore 9.00 alle ore 12.00).

di Rossella Garuti
IRRE Emilia Romagna
e Giusy Caviglia
Insegnante

La didattica del confronto

La didattica del confronto, che ottimizza l'intervento formativo attraverso la costruzione sociale di conoscenze e abilità, si configura come un efficace ambiente di apprendimento e un'attività fondamentale per ridurre i casi di disagio scolastico.

Introduzione

La Didattica del Confronto (DDF) è basata sul presupposto vygotkiano [cfr. Vygotskij L.S., 1992] che il mettere in relazione, in riferimento allo stesso contesto (esperienza, problema o argomento di studio), ciò che è stato prodotto da parte di persone diverse, costringa a considerare molteplici possibilità di attribuzione del significato chiarendo il significato stesso.

Tale processo è controllabile da parte dell'insegnante che predisponde le condizioni in cui si realizza il confronto, coordinando l'attività in modo da porre l'attenzione sulla produzione di testi o sulla com-

preensione o su specifiche difficoltà. I bambini sono costretti ad uscire dal proprio prodotto individuale e trovano, nella considerazione del prodotto altrui, la possibilità di ampliare la propria produzione, ma soprattutto la possibilità di comprendere ciò che è detto da altri, in un processo di costruzione sociale di conoscenze e abilità.

Avvicinarsi alla produzione di un estraneo attiva una serie di processi: lettura attiva dei testi proposti, messa in atto di sistemi di controllo del proprio modo di operare (attraverso la riflessione sulle strategie utilizzate per attuare il confronto), avvio di processi di astrazione (denominare punti comuni o diversi rintracciati nei testi) e di deduzione (produrre inferenze).

Un elemento significativo della DDF riguarda la riflessione, guidata dall'insegnante, sulle strategie di attuazione del confronto stesso al fine di rendere consapevoli i bambini del proprio modo di operare. Le strategie vengono discusse e le più funzionali socializzate. Si tratta di un intervento a livello metacognitivo che rende coscienti i bambini del proprio modo di procedere: le ricerche di R. Feuerstein in situazioni limite ci dimostrano che esistono risorse, sulla possibi-

lità di controllare il proprio modo di procedere mentalmente, anche all'età di cinque anni e che tali possibilità possono e devono essere educate.

La DDF è inserita nel Progetto "Bambini, maestri, realtà" ¹ in continuità con l'attenzione, presente nel Progetto, nei confronti del linguaggio: in esso, fin dalla prima alfabetizzazione, viene curata la strutturazione del linguaggio orale e il passaggio dal testo orale al testo scritto attraverso la mediazione dell'insegnante. Dal 1986 ad oggi ² la DDF si è progressivamente strutturata in una serie di modalità correlate, ma con caratteristiche distinte. Le modalità di confronto sono essenzialmente tre: *confronto con la realtà, confronto di testi, confronto anticipativo*. Caratteristica comune è l'attenzione alla costituzione del significato delle parole dette o scritte: il passaggio da significante a significato e l'utilizzo della rappresentazione linguistica nel processo di pensiero. Inizialmente, nelle nostre sperimentazioni, sono stati evidenti i risultati nel miglioramento della produzione di testi, in seguito ci si è resi conto di una notevole influenza nello sviluppo della comprensione.

Il campo d'esperienza "ombre del sole"

Nel Progetto "Bambini, maestri e realtà" il campo di esperienza delle "Ombre del sole" costituisce per le classi III° e IV° di scuola elementare un motivo conduttore importante: al suo interno si arriva alla modellizzazione matematica (geometrica e aritmetica) del fenomeno. Risulta inoltre un campo d'esperienza fondamentale per la produzione di ipotesi e la costruzione degli aspetti linguistici ad essa legati.



.....
Che cos'è poi quest'ombra? Vorrei anch'io una risposta alla domanda che tanti mi han rivolto. Quest'ombra ritenuta un bene tanto prezioso a cui l'astuto mondo non può fare a meno? Non sappiamo ancora rispondere dopo millenni di esperienze: continuiamo a dar corpo alle ombre e vediamo d'altra parte i corpi svanire come ombre!
Adalbert von Chamisso, Storia meravigliosa di Peter Schlemihl

La DDF, pur nascendo nell'ambito linguistico, si è via via sviluppata anche in ambito matematico e scientifico-tecnologico.

Modalità di confronto

1 Confronto con la realtà (esempio 1)

Nel confronto con la realtà si tenta di attuare la produzione linguistica del bambino, passando dalle parole da lui scritte per spiegare un procedimento, all'effettiva realizzazione dello stesso. Nel tentativo d'esecuzione vengono alla luce imprecisioni, lacune, errori logici o di successione; scontrandosi con la realtà il bambino si appropria, nel momento in cui riesce ad esprimersi in modo adeguato dal punto di vista linguistico, di concetti che potrà utilizzare in successivi approcci alla realtà.

Parafrasando quanto scrive Vygotskij³, l'approccio alla realtà, che è inizialmente azione, diventa parola: il tentativo di agire fa sì che vi sia un controllo dell'effettiva portata di significato delle parole ed un'interiorizzazione dell'azione che, adeguatamente simbolizzata nel linguaggio, fa diventare lo stesso linguaggio mezzo per simulare l'intervento sulla realtà. La rappresentazione linguistica diventa sostegno, modalità di pensiero: pensiero verbale, tipico della nostra cultura, a cui ognuno dei nostri bambini deve poter accedere.

Il confronto con la realtà rende consapevole il bambino dell'utilizzo del linguaggio come strumento del pensiero: il progetto verbale può guidare l'azione; il progetto scritto, attraverso la rilettura, può diventare sostegno al ragionamento. A lungo termine l'attività risulta produttiva soprattutto quando c'è un'incoerenza nel testo o un errore logico o di procedura: il bambino, seguendo lo schema d'azione cristallizzato nelle sue parole scritte, si può trovare nell'impossibilità di portare a termine il suo progetto. Ciò lo costringe a prendere coscienza del significato di cui sono portatrici le parole stesse.

Esempio 1 - Confronto con la realtà (classe III°)

“ Come possiamo misurare la nostra ombra da soli? ”

Dato che le vostre idee sui motivi per cui le ombre cambiano di lunghezza in una giornata sono molto diverse, dobbiamo studiare meglio le ombre. Sarà molto utile che ognuno possa misurare la propria ombra.

SCRIVI CON MOLTA PRECISIONE UN PROGETTO PER MISURARE L'OMBRA DA SOLI ”.

La consegna mette in gioco la capacità progettuale degli allievi, il concetto di misura di spazio e non dell'oggetto che occupa lo spazio, l'invarianza della misura per traslazioni.

Giovanni ha scritto il seguente progetto e la maestra chiede al bambino di realizzarlo

“Ti metti con la faccia rivolta verso l'ombra con un metro lungo 200 cm e lo metti vicino ai tuoi piedi, metti un sassolino alla fine dell'ombra e sai quanto è lunga la tua ombra ”.

Il confronto con la realtà porta Giovanni a rendersi conto che nel suo testo c'è qualcosa che non va: se lui si sposta anche la sua ombra si sposta! Sorge quindi la necessità di avere dei punti di riferimento per misurare la propria ombra da soli, per misurare lo spazio occupato dall'ombra e non l'ombra stessa.

2 Confronto di testi (esempio 2)

Nel confronto di testi la rappresentazione del significato avviene ad un livello diverso; non si costituisce nel rapportarsi alla realtà, ma nel riferire parole diverse ad uno stesso contenuto. Al bambino viene chiesto di confrontare il contenuto di due testi: la tecnica che inizialmente si propone è quella di sottolineare con un colore i punti in cui si parla della stessa cosa e con un altro i punti in cui si parla di cose diverse. Per prima cosa il bambino deve rendersi conto che il significato può essere comunicato in modi diversi; con il procedere delle attività di confronto, ai bambini può essere chiesto di “dare un nome” agli argomenti comuni

(denominare) e di distinguere fra argomenti e informazioni su di essi (gerarchizzazione). Tale processo deve essere guidato dall'insegnante e proposto collettivamente, all'inizio, perché i bambini devono imparare a denominare e a gerarchizzare. Si tratta di un risultato importante: attraverso il confronto e la richiesta di denominazione si insegna ai bambini ad astrarre e ad appropriarsi di un linguaggio astratto che molto spesso in famiglia non hanno avuto modo di assimilare. La denominazione e la gerarchizzazione sviluppano abilità che vengono naturalmente trasferite nella comprensione e nella capacità di studiare, aumentando l'autonomia del bambino.

Esempio 2 - Confronto di testi (classe III°)

I bambini hanno già fatto negli anni precedenti confronto di testi, in questo esempio si richiede di riconoscere le informazioni relative all'argomento trattato (giochi in cortile con le ombre). I bambini cominciano quindi a familiarizzare con la distinzione fra argomento e informazione relativa all'argomento.

“Simone - Io mi mettevo con il sole alle spalle e dopo muovevo le braccia, aprivo le mani e giravo e vedevo che l'ombra faceva la stessa cosa che facevo io.

Ambra - Un gioco che ho fatto con l'ombra è stato di correre per vedere se mi ricopiava. Ho visto che l'ombra mi rincorreva e non si staccava mai da me.

Rosy - Io ho osservato che l'ombra mi inseguiva ovunque, in qualsiasi posto andavo ”

I tre enunciati parlano dello stesso argomento.

Dai un nome all'argomento.

Che informazioni danno?

Nel lavoro successivo di discussione si arriva ad un testo collettivo di sintesi

“ Gli enunciati di Rosy, Ambra e Simone trattano l'argomento GIOCHI CON LE OMBRE e ci danno due informazioni: l'ombra copia i nostri gesti (Simone e Ambra); l'ombra non si stacca mai da noi (Rosy e Ambra) ”.

Il confronto in un primo momento può avvenire fra il testo prodotto dallo stesso bambino ed un altro testo, in seguito fra testi prodotti da compagni, ma su esperienza vissuta, nel secondo ciclo anche su esperienze estranee e infine su argomenti di studio, con brani tratti da libri confrontati fra di loro o con testi di sintesi elaborati in classe sullo stesso argomento.

Inoltre, è bene specificare che per “testo” non si intende esclusivamente un testo scritto; col procedere delle attività di confronto, si possono anche confrontare rappresentazioni grafiche di una certa situazione, strategie di risoluzione di problemi matematici (sia in termini di sequenza di operazioni, sia come descrizione del ragionamento seguito) fino ad arrivare al confronto di formule algebriche (esistono esperienze documentate relative alla scuola media e superiore) [cfr. Garuti R., 1992]

In anni di ricerca l'attività si è strutturata in una dettagliata tipologia di modalità di confronto di testi, che permette di portare i bambini ad affrontare con gradualità le difficoltà insite nel confronto:

- confronto del testo del bambino con un testo prodotto dalla classe e selezionato dall'insegnante, avendo cura di non scegliere un testo molto buono, su argomento noto ai bambini (primo ciclo);
- confronto fra due testi prodotti nella classe e selezionati dall'insegnante, su argomento noto ai bambini (primo ciclo);
- confronto di un testo scelto dall'insegnante con una scaletta preparata dall'insegnante e riguardante i punti principali da trattare (secondo ciclo);
- confronto del testo del bambino con un testo estraneo alla classe e selezionato dall'insegnante, su argomento noto ai bambini, ma non relativo ad esperienze attuate dai bambini (secondo ciclo);
- confronto fra due testi estranei alla classe relativi ad un argomento ben noto ai bambini

(secondo ciclo);

- confronto fra due testi estranei alla classe su un argomento poco noto ai bambini (classe quinta).

Nel corso dell'evolversi delle modalità di confronto si attua un progressivo decentramento della produzione dalla produzione e dall'esperienza personale del bambino, ed egli si confronta via via con testi di sempre maggior lunghezza e complessità, anche relativi ad argomenti poco noti, dimostrando l'effettivo ed autonomo accesso alle idee altrui.

3. Confronto anticipativo (esempio 3)

Il confronto anticipativo si riallaccia in parte al confronto con la realtà: si ritorna ad un testo orale o scritto, unico, che non deve essere riferito ad un altro testo, ma di cui deve essere giudicata la validità. Non si tratta più di una produzione personale del bambino, ma nel confronto anticipativo il giudizio è sul lavoro di un estraneo e non vi è più l'immediato riscontro con la realtà.

Si chiede ai bambini di produrre un progetto (per i più piccoli qualcosa di pratico, per i più grandi può essere anche una costruzione geometrica). Il progetto estraneo viene proposto ai bambini senza che egli abbia mai svolto prima tale attività: egli deve giudicare la validità del progetto dalla sola lettura, deve inoltre argomentare la sua valuta-

zione, cioè dichiarare perché il progetto riesce o non riesce.

Il presupposto teorico è che si possa giudicare anche senza essere in grado di fare, si dovrebbe poter comprendere anche ciò che non si riesce a realizzare. Per tali motivi il confronto anticipativo si colloca ad un livello diverso rispetto al confronto con la realtà, in quanto non vi è la mediazione dell'esperienza; ugualmente si differenzia dal confronto di testi. Il bambino deve rappresentarsi in modo univoco il significato delle parole scritte da un altro ipotizzandone l'attuazione, concatenando tutte le azioni necessarie e giudicando globalmente il processo. Il confronto anticipativo permette di verificare l'accesso alle idee altrui e di forzare lo sviluppo delle abilità che intervengono nella comprensione.

Indicazioni didattiche

A livello generale le modalità di confronto rispondono a diversi obiettivi:

- migliorare la produzione dei testi e quindi la capacità di esprimersi e di comunicare;
- migliorare l'attenzione al significato e quindi la comprensione arrivando a gerarchizzare i contenuti di un testo distinguendo argomenti ed informazioni e vari livelli di generalizzazione;
- migliorare l'attenzione alla concatenazione logica quindi la pro-

Esempio 3 – Confronto anticipativo (classe III)

I progetti proposti per il confronto anticipativo riguardano “la misura della propria ombra”; in questa classe non era stato effettuato il confronto di realtà relativo a questo progetto. Una variante dell'attività può essere quella di scegliere un progetto realizzabile e uno non realizzabile.

Progetto di Simone - Ti metti con la faccia rivolta verso l'ombra con un metro lungo 200 cm e lo metti vicino ai tuoi piedi, metti un sassolino alla fine dell'ombra e sai quanto è lunga la tua ombra

Immagina se possiamo utilizzare il progetto di Simone per misurare l'ombra dai soli (cosa va bene e cosa non va bene? Perché?).

Un confronto successivo può essere fatto con un progetto realizzabile:

“Progetto Marwan - Io mi sposto finché arrivo al gradino del marciapiede in cortile, e la testa dell'ombra la metto vicino al gradino, cioè attaccata. Poi metto un bastoncino per ricordare dove avevo i piedi, poi mi posso togliere e misurare lo spazio che c'è fra il bastoncino e il gradino.

Cosa dice di diverso Marwan rispetto a Simone? Immagina se possiamo realizzare il progetto di Marwan e spiega perché”.

gettualità e la capacità di esprimere chiaramente un proprio ragionamento;

- migliorare la capacità di risolvere problemi attraverso il contatto con molteplici strategie e la decontestualizzazione delle stesse;
- migliorare la capacità di utilizzare e interpretare formalismi.

L'insegnante che adotta la DDF utilizza le diverse modalità di confronto e varia le consegne in relazione agli scopi che si pone, ed è importante che ogni volta il contratto didattico e la consegna siano sempre chiari. In altre parole i bambini devono sapere che, per esempio, un certo confronto di testi è proposto per imparare a comunicare in modo più efficace, mentre un altro confronto, ad esempio fra due procedimenti, è proposto per imparare a progettare meglio, ed infine che il confronto fra il proprio testo e una scaletta di argomenti fornita dall'insegnante ha lo scopo di farci imparare a scrivere testi più completi.

La DDF comporta, in tutte le modalità, momenti di attività individuale e momenti di attività collettiva (scrittura collettiva di testi di sintesi, discussione [cfr. Bartolini Bussi & al., 1995]). Il lavoro di confronto è pertanto costituito da un insieme di consegne. In genere la consegna iniziale di confronto è individuale, segue una discussione sui risultati del confronto stesso, dopo di che si richiede una ricaduta individuale e, a distanza di tempo, si può porre una consegna valutativa per verificare se il lavoro svolto ha lasciato una traccia nei singoli bambini.

L'insegnante che si prepara a proporre un'attività di confronto ai propri allievi deve analizzare attentamente a priori la situazione, considerando in quale ambito sta lavorando, quali sono gli scopi che si pone, quale modalità di confronto è più adatta per raggiungerli e quale percorso didattico far fare ai bambini. Deve, inoltre, scegliere accuratamente i testi da confronta-

re per non proporre ai bambini una somma di difficoltà ingestibili che non permetterebbero di raggiungere lo scopo del confronto stesso, ed ovviamente la scelta è condizionata dall'intervenire sulla produzione o sulla comprensione. Quando si vuole intervenire sulla produzione occorre proporre testi con ambiguità o lacune, mentre si devono proporre testi chiari, ma espressi in modi diversi o portatori di punti di vista diversi, quando si vuole intervenire sulla comprensione.

Per ovviare alla difficoltà di reperire sempre testi adeguati si può ricorrere all'espedito di ritoccare i testi dei bambini o di costruire appositamente un elaborato. Inoltre per evitare che l'attività di confronto diventi un momento in cui si danno giudizi di valore, è necessario proporre presto i confronti, fin dalla classe seconda, e non proporre mai i testi migliori della classe né i peggiori, cercando inoltre di proporre a rotazione testi di tutti i bambini (si tratta di accortezze che diminuiscono d'importanza con allievi più grandi). Infine è importante che nel percorso didattico di una determinata attività di confronto siano previsti momenti e consegne di tipo valutativo, per dar modo all'insegnante di verificare a livello individuale se sono passati i contenuti o le abilità evidenziate nel momento di discussione o di applicazione.

Nella DDF il bambino si pone in maniera attiva di fronte a comunicazioni o testi scritti. Essa chiarisce il significato di ciò che si legge, innescando forme attive di rapporto con il testo, migliora la capacità di comprensione degli alunni. I bambini nella DDF sono "soggetti" e uno dei fini di questa didattica è quello di rendere cosciente il bambino di ciò che sta facendo, nell'ipotesi che il controllo consapevole migliori le prestazioni. Il linguaggio viene a chiarire la propria valenza simbolica e il suo ruolo di mediazione nel rap-

porto pensiero-realtà. Dopo anni di ricerca possiamo dire che la DDF si configura sempre più come ambiente di apprendimento ed attività fondamentale per ottimizzare l'intervento formativo scolastico e diminuire i casi di disagio nel secondo ciclo e nella scuola media. ■

Bibliografia

- M. Bartolini Bussi, M. Boni, F. Ferri, *Interazione sociale e conoscenza a scuola: la discussione matematica*, Centro Documentazione Educativa, Comune di Modena, 1995;
- R. Garuti, *Funzioni come trasformazioni associate a formule, grafici e modelli di fenomeni, L'insegnamento della Matematica e delle Scienze integrate*, Centro Ricerche Didattiche U. Morin, Paderno del Grappa (TV), 1992;
- L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, edizione critica di L. Meccacci, Bari, Laterza, 1992.

Note

1 Il Progetto è realizzato dal Gruppo di Ricerca Didattica dell'Università di Genova, Dipartimento di Matematica, diretto dal prof. Paolo Boero. Il Gruppo di Ricerca è attivo dal 1974 e ha prodotto, per la scuola elementare, un Rapporto Tecnico (5 volumi, ed. 1996). Le ricerche che hanno condotto all'elaborazione delle idee e alle sperimentazioni presentate nel Rapporto Tecnico sono state svolte da gruppi misti di insegnanti e di ricercatori universitari presso i Poli Scolastici di Piossasco (TO), Recco, Chiavari, Lavagna e Voltri (GE).

2 Attualmente la DDF è sperimentata, oltre che nei gruppi di scuola elementare della nota precedente, anche nelle classi di scuola media afferenti allo stesso Gruppo di Ricerca. In Emilia Romagna è in corso una sperimentazione, coordinata dall'autrice di questo articolo, presso l'Istituto Parificato "San Tomaso" di Correggio (RE) che coinvolge insegnanti di scuola elementare e media di ambito linguistico e matematico.

3 Secondo Vygotskij nei primi anni di vita ci sono due canali di sviluppo: azione e parola. Ad un certo punto la parola sostituisce l'azione nei progetti, andando oltre l'esperito. Essa permette non solo di comunicare concetti, ma anche di utilizzarli come strumenti di pensiero. Il linguaggio verbale avrebbe inoltre la funzione di rallentare la risposta consentendo la pianificazione dell'azione.

di Maria Fabrizia Liberati
Insegnante

Alla ricerca della qualità

Ricerca la qualità totale del "sistema scuola" significa, in ricerca – azione, indagare con gli strumenti adeguati all'interno dei fattori portanti del sistema stesso, consapevoli che la scuola non può essere "semplicemente" un'azienda, lo studente non è un prodotto, il processo di insegnamento non è sovrapponibile a quello dell'apprendimento.

Il termine "qualità" è entrato da alcuni anni nel lessico scolastico con accezioni diverse, non sempre ben chiare e definite. Infatti le operazioni sottese alla ricerca della qualità sono molteplici, come pure vari sono i settori d'intervento da analizzare e valutare.

La qualità della scuola è formata da un insieme di fattori paritari e interdipendenti, esplicitati nel Piano dell'Offerta formativa:

- insegnanti,
- istituto scolastico e organizzazione,
- azioni e direttive di politica scolastica a livello nazionale e locale,
- contesto e uscite formative.

L'integrazione di questi elementi, intersecati dall'intenzionalità e dal senso che al sistema scolastico si vuole attribuire, dalla progettazione esplicita, visibile, dalla direzione prospettica condivisa delinea una scuola di qualità.

La sua valutazione sarà, quindi, la registrazione e la conoscenza delle soglie di integrazione dinamica o di disintegrazione.

Non è sufficiente osservare, descrivere o rendicontare per conoscere la soglia di qualità, né può consistere solo nell'identificarla con la soddisfazione dei bisogni del cliente; da

un lato "va promossa all'interno sulla base di standard e di procedure predefinite" (Romei) e nel contempo va rapportata, all'esterno, ai parametri valutativi nazionali.

La qualità va quindi oltre la soddisfazione dei bisogni; è un carattere, una marca, un segno, è l'integrazione di vari fattori.

Il *Total Quality Management* fa riferimento, come metodologia operativa di ricerca della qualità totale, all'assenza di difetti nei prodotti e nei servizi, in tutti gli aspetti di un sistema; ciò, tradotto in prassi operativa, in ricerca – azione, significa indagare con adeguati strumenti, all'interno dei fattori portanti del sistema scolastico, consapevoli che "la scuola non è un'azienda, lo studente non è un prodotto, il processo di insegnamento non è sovrapponibile a quello dell'apprendimento."

La formazione dello studente è il prodotto. La riuscita del prodotto richiede che lo studente partecipi in prima persona. (Tribus) In termini metaforici è come aprire tante scatole cinesi, dalla più grande alla più piccola, per poi ricomporle secondo un assetto chiaro e preciso o esplorare i capitoli di un libro, navigando con orientamento, per costruirne il senso.

Bronfenbrenner specifica come l'analisi di qualità di sistemi complessi, quale quello della scuola, sia un'operazione molto articolata e difficile, in quanto formata da "microsistemi", come la classe, e da "mesosistema" composto da altre strutture, quali il collegio docenti, il consiglio d'interclasse, le famiglie, le agenzie presenti nel territorio.

Per tutti questi aspetti difformi si possono compiere operazioni valutative che si differenziano a seconda dello scopo, dell'oggetto, dei soggetti a cui viene richiesto un giudizio di valore.

Il concetto di qualità deve poi essere analizzato ponendo in relazione ciò

che sta all'interno, all'esterno e intorno (in termini topologici: regione interna, esterna, confine) all'istituzione scolastica.

Esiste quindi, oltre la qualità intrinseca relativa agli aspetti del sistema, una "percepita" dai vari soggetti che hanno a che fare con l'istituzione scolastica (genitori, allievi, insegnanti, diversi ordini di scuola) da comparare con la qualità promessa, la qualità attesa, la qualità standard, la qualità reale o erogata.

Minore è il gap, maggiori saranno la soddisfazione del cliente e la riduzione dei costi.

Dal dichiarato scritto, esposto, illustrato nel POF, all'agito, al realizzato; il filo di connessione è la rilevazione dello scarto attraverso il monitoraggio, cioè il controllo del processo e delle sue variabili, e alcuni strumenti d'indagine che evidenziano i punti di forza e i punti di debolezza.

Nella predisposizione iniziale del piano di fattibilità sono stati individuati due obiettivi prioritari da realizzare:

- Valutazione del sistema scolastico per conoscere i bisogni e le attese dell'utenza, cogliere indicazioni per apportare modifiche al POF, individuare finalità educative comuni per costruire insieme alle famiglie il patto educativo.



Miglioramento del servizio offerto



Strumento d'indagine utilizzato: questionario distribuito a tutti i genitori delle scuole del Circolo.



- Autoanalisi di circolo per conoscere le necessità, i bisogni del sistema (delle persone e dell'organizzazione), per trasformarli in offerta formativa

(progettazione).

↓
 Miglioramento del servizio erogato e soddisfazione delle persone coinvolte nel processo stesso.

↓
 Strumento d'indagine: questionario rivolto a tutti gli insegnanti del Circolo.

(da effettuarsi ad aprile)

Il primo obiettivo è stato realizzato lo scorso anno scolastico attraverso la predisposizione del questionario suddiviso in settori:

- utenza
- informazione
- partecipazione
- ambiente di apprendimento
- area educativo – didattica.

È stato testato, prendendo come campione la scuola elementare "Bollitora" del 4° Circolo di Carpi con 202 genitori. L'operazione successiva, oltre alla divulgazione nelle assemblee di classe e nel Consiglio d'Interclasse, è stata quella, assai laboriosa, di tabulare su griglie predisposte le risposte, per poi rappresentarle in grafici.

La lettura e l'interpretazione dei dati raccolti e la restituzione, intesa come trasmissione dei risultati dell'indagine ai soggetti che hanno costituito oggetto della ricerca stessa, hanno comportato una revisione di atteggiamento da parte dei ricercatori, in quanto coinvolti nel processo stesso.

Si è reso necessario un distanziamento quale garanzia di lettura oggettiva e nel contempo una identificazione ben chiara delle richieste e delle aspettative del cliente, inteso come partner, "stakeholder", partecipante, compartecipe, parte integrante del processo, mediante una mappatura delle necessità, una suddivisione in categorie o gruppi organizzati in una gerarchia.

La rilevazione dei punti deboli ha permesso di effettuare un progetto di miglioramento, con l'ausilio di alcuni strumenti quali: il modello S.C.O.R.E. (sintomi – cause - obiettivi – risorse – effetti), che analizza lo stato attuale o stato problema, ne

individua i sintomi, le possibili cause e la rimozione di esse attraverso la definizione puntuale degli obiettivi, delle risorse da utilizzare, la previsione degli effetti d'impatto che il cambiamento può creare, al fine da raggiungere lo stato desiderato.

Altresì il *diagramma a lisca di pesce di Ishikawa* ha permesso di rappresentare in modo sintetico, i problemi emersi, a partire da categorie molto generali fino a quelle più dettagliate, identificando i fattori che ostacolavano o facilitavano l'implementazione di un cambiamento.

Questo processo valutativo sorto da una esigenza di ricerca è approdato, infine, ad un momento di discussione, confronto, con i genitori, gli insegnanti, il dirigente scolastico e l'assessore alle Politiche scolastiche. Una opportunità formativa significativa in cui i vari punti di vista hanno letto una stessa realtà, quella scolastica, con elementi di analogie e differenze e soprattutto con un atteggiamento di riconoscimento dell'altro (utile sarebbe il "gioco dei ruoli", del "cambio dei punti di vista"), superando l'autoreferenzialità, in direzione del decentramento. Ciò mediante la negoziazione delle parti e l'utilizzo di "una razionalità discorsiva" (Lecoq – Rebinguet), al fine di perseguire un obiettivo comune: *il cambiamento di situazioni disfunzionali e il miglioramento continuo*.

La qualità della scuola

La qualità del sistema scolastico è formata da un insieme di fattori paritari e interdipendenti, esplicitati nel Piano dell'Offerta Formativa:

- Modello organizzativo – didattico scelte organizzative e metodologiche che strutturano l'azione formativa.
- Modello curricolare - organizzazione dei saperi (progetto formativo).
- Modello relazionale - rapporti tra docenti e docenti, docenti e direzioni d'istituto, allievi e famiglie.

L'integrazione di questi fattori, intersecati dall'intenzionalità e dal senso che al sistema scolastico si vuole attribuire, dalla progettazione

esplicita, coerente, dalla direzione prospettica condivisa, delineano una scuola di qualità. La sua valutazione sarà quindi la registrazione e la conoscenza delle soglie di integrazione dinamica o di disintegrazione. La qualità, quindi, va oltre la soddisfazione dei bisogni; è un carattere, una marca, un segno. Esiste, oltre alla qualità intrinseca, relativa agli aspetti del sistema, una "percepita": autorappresentazioni e rappresentazioni che i soggetti interni ed esterni hanno dell'identità della scuola, da comparare con *la qualità promessa, la qualità attesa, la qualità standard e la qualità reale o erogata*. Minore è il gap, maggiore sarà la soddisfazione del cliente, inteso come partner, compartecipe e i costi, in termini di risorse.

Sulla base di questi assunti teorici si è cercato di costruire, come insegnante F.O. e il gruppo operativo composto da docenti del 4° Circolo di Carpi e da genitori rappresentanti di classe, un percorso di valutazione del sistema scolastico. È stato predisposto un questionario rivolto a tutti i genitori, per conoscere i bisogni e le attese dell'utenza, cogliere indicazioni per apportare modifiche al POF, individuare finalità educative comuni per costruire insieme alle famiglie *il patto educativo e migliorare il servizio offerto*.

Questo processo valutativo, sorto da un'esigenza di ricerca, ha costituito una opportunità formativa su vari piani:

- confronto fra docenti per la lettura e l'interpretazione dei dati emersi,
- superamento dell'autoreferenzialità e decentramento,
- ricerca di soluzioni di miglioramento dei problemi evidenziati,
- confronto con i genitori, gli insegnanti, il dirigente scolastico e l'assessore alle Politiche scolastiche in un dibattito aperto.

I vari punti di vista hanno portato ad una riflessione approfondita, ad un arricchimento di proposte e ad una flessibilità mentale tale da correre il rischio, noi addetti ai lavori, di "metterci in gioco" fino in fondo. ■

di *Francesca Barigazzi (1)*
Insegnante

Valutazione d'istituto *un'esperienza di autovalutazione*

Alcuni insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare hanno promosso una ricerca-azione sulla cultura valutativa nella loro scuola. Ne è scaturita un'attività formativa tesa a sviluppare un alto grado di condivisione di conoscenze e capacità in ordine alla valutazione didattica e d'istituto.

Nel 1° Circolo didattico di Reggio Emilia è stato costituito un gruppo di ricerca/azione composto da 4 insegnanti di scuola dell'infanzia e 3 insegnanti di scuola elementare, il cui coordinamento è stato affidato al Dott. Armando Luisi. Tale gruppo, guidato da una funzione obiettivo, rappresenta un'importante risorsa a disposizione di tutti i colleghi del Circolo.

Come primo obiettivo ha indagato la cultura valutativa diffusa nella scuola e le relative pratiche. Sulla base delle informazioni raccolte si è poi progettata un'attività formativa *ad hoc* che, partita dalle pratiche dei saperi in atto è tesa a sviluppare un alto grado di condivisione di conoscenze e capacità in ordine alla valutazione didattica e d'istituto.

Nel primo anno di lavoro di tale gruppo si è pensato di fissare il percorso e gli obiettivi che si riteneva di dover raggiungere. Va da sé che, nel vasto orizzonte della valutazione, si è dovuto operare una scelta di campo sul "che cosa" analizzare.

È evidente che se si tende alla possibilità di una condivisione sempre più allargata della cultura valutativa in oggetto, non si può che ini-

ziare il percorso da un'analisi delle conoscenze che i singoli insegnanti hanno di tale problematica.

Questo è divenuto per noi il punto di partenza del lavoro, che potremmo articolare in tappe.

I TAPPA - In questa fase il gruppo ristretto di lavoro ha condiviso i concetti e le problematiche della valutazione confrontandosi su di esse.

II TAPPA - Tale confronto ha prodotto una prima definizione di valutazione molto generica che è confluita nel P.O.F.; inutile sottolineare come questo abbia creato le premesse per un allargamento del confronto dal piccolo gruppo al circolo.

III TAPPA - La riflessione si è quindi diretta sul "come" allargare il confronto e comprendere i diversi significati che gli insegnanti attribuiscono alla valutazione. Risultando complesso un lavoro che coinvolgesse tutti i docenti del circolo, si è pensato di monitorare l'esistente attraverso uno strumento della valutazione: il questionario.

IV TAPPA - Dato l'esiguo tempo rimasto lo scorso anno scolastico e l'impossibilità di impadronirsi delle tecniche di costruzione dei questionari, si è optato per un'analisi di strumenti già esistenti tra i quali si è deciso di scegliere quello che maggiormente si adattava alle nostre esigenze. Sono stati così messi a punto due diversi questionari, uno per la scuola elementare e uno per la scuola dell'infanzia.

V TAPPA - Si è, quindi, passati alla somministrazione dei questionari dopo aver definito preventivamente il campione su cui compiere la rilevazione. In questo caso tutti gli insegnanti del I circolo didattico di Reggio Emilia. Il questionario è stato presentato attraverso

una lettera d'accompagnamento appositamente strutturata.

VI TAPPA - La regola per la compilazione del questionario, che sarebbe rimasto anonimo, era la compilazione e restituzione immediata. Ciò per verificare le conoscenze consolidate.

VII TAPPA - È stata fatta una raccolta e tabulazione dei risultati dei questionari da parte del piccolo gruppo.

VIII TAPPA - Lettura dei risultati del questionario durante il Collegio Docenti ed invio delle lettere personali ai singoli insegnanti con i medesimi risultati.

Tale percorso ci ha consentito di individuare delle linee di sviluppo possibile del lavoro che potremmo suddividere in due filoni principali:

- formazione del personale insegnante sulla valutazione partendo dai dati emersi dal questionario,
- formazione del piccolo gruppo sulle modalità di costruzione di questionari o altri sistemi di rilevazione e monitoraggio.

Conclusioni "inconclusive"

Due sono le ragioni che rendono queste conclusioni assolutamente "inconclusive":

- Prima di tutto se la valutazione è un processo di osservazione, raccolta dati, tabulazione, interpretazione per tarare il processo educativo e determinarne l'efficacia, non si potrà mai considerare di essere giunti ad una conclusione.
- Secondariamente, la caratteristica di ricerca - azione di questo lavoro ci costringe attualmente a non poter fornire che una semplice documentazione del percorso fin qui svolto.



(1) Gruppo ristretto di valutazione del 1° Circolo didattico di Reggio Emilia

La nuova generazione scopre la sua impronta

di Carla Laghi

Scuola Media di Bagnara

e di Maria Cristina Laghi

Responsabile Ecosistema Urbano ARPA-RA

Una proficua collaborazione tra la scuola dell'Autonomia e l'ARPA ha dato vita ad un laboratorio scientifico-ambientale dedicato allo sviluppo sostenibile, nel quale l'alunno è, consapevolmente, protagonista del processo di insegnamento/apprendimento.

La Scuola dell'Autonomia ha l'ambizione di proporsi come elemento integrante e qualificante della realtà locale in cui opera. La riorganizzazione del curricolo didattico – educativo apre lo spazio a laboratori finalizzati a far diventare l'alunno il vero protagonista del processo di insegnamento/apprendimento. Percorsi di questo tipo devono essere sviluppati per progetti che prevedano il lavoro cooperativo di insegnanti, studenti, esperti del territorio e tutti quei soggetti che sono impegnati a

capire e proporre soluzioni a problemi della realtà locale.

ARPA (Agenzia Regionale Prevenzione Ambiente) tra le sue attività prevede la promozione di percorsi di formazione-informazione sulle problematiche ambientali legate al territorio e fornisce supporto tecnico- scientifico, mettendo a disposizione strumenti attuali e innovativi.

La reciproca disponibilità delle due agenzie ha portato alla progettazione di un percorso propedeutico per calare una tematica come quello dello "Sviluppo Sostenibile" dalla tecnica alla didattica e perché non al quotidiano?

Il progetto si è concretizzato in un Laboratorio attivato, nell'anno scolastico 2000/2001, presso la scuola media statale di Bagnara di Romagna ed ha coinvolto alunni di tutte le classi, insegnanti, ARPA e poiché non bastava anche famiglie e amministrazione locale.

Il percorso, fissato nelle sue linee generali, è stato costruito, di volta in volta, a partire dal laboratorio, cioè dagli alunni che con la loro

curiosità hanno fornito gli *input* sui quali elaborare risposte.

I ragazzi sono stati così motivati al percorso formativo diventandone attori e promotori.

Fasi del lavoro

Fase 0: Percepito - come i ragazzi vedono la loro "realtà"

Fase 1: Conoscenza - lo "Sviluppo Sostenibile": che cos'è, perché, quando, come, dove.....

Fase 2: Interpretazione - La Misura: impronta ecologica

Fase 3: Risposta: Elaborazioni e proposte

Partendo dalla percezione che hanno i ragazzi dell'ambiente in cui vivono, sono state individuate ed approfondite le problematiche legate all'uso e alla disponibilità di risorse ed energia.

I ragazzi sono diventati consapevoli dell'esistenza di problemi "globali", cioè di problemi che non coinvolgono solo l'equilibrio degli ecosistemi naturali ma sono conseguenza dell'organizzazione storica della società umana e delle concezioni economiche tradizionali:

"ogni problema ambientale è anche un problema sociale ed economico con cause ed effetti più o meno equamente distribuiti su tutte le popolazioni".

Prenderne coscienza significa orientare le proprie azioni verso una concezione non più di crescita ma di sviluppo: *"crescita significa diventare più grandi e possedere più cose, mentre sviluppo vuol dire diventare migliori"*. Uno Sviluppo Sostenibile significa soddisfare **"La regola delle tre E: Ecologia, Economia, Equità"**. Questi tre elementi non possono essere separati



ma in sinergia tra di loro: non può esserci Sviluppo Sostenibile se si è in presenza di un ambiente naturale ben tutelato ma con un livello di equità sociale molto basso; oppure se l'economia è qualitativamente avanzata ma l'ambiente circostante è degradato.

Il gruppo di lavoro ha riconosciuto la necessità di "un cambio di paradigma":

- l'ambiente è un bene collettivo ed è un patrimonio indivisibile dell'umanità,
- tutti devono poter accedere alle risorse con pari opportunità,
- ognuno, per la propria quota parte, deve contribuire alla sua difesa e al suo mantenimento per garantire un benessere presente e futuro.

"Non abbiamo ereditato la terra dai nostri padri, l'abbiamo presa in prestito dai nostri figli"

I ragazzi sono arrivati ad una loro definizione di sostenibilità:

"Un insieme di fattori ambientali, economici e sociali che contribuiscono a migliorare le condizioni di vita di noi umani senza compromettere l'ambiente, le sue risorse e le libertà dei popoli. Vivere in modo sostenibile significa vivere in armonia con gli altri e con l'ambiente."

Essere sostenibili è difficile ed impegnativo e pone alcune domande:

- Si può misurare lo sviluppo sostenibile?
- Quando qualcosa è sostenibile e quando non lo è?
- Come si può sapere se sono rimaste risorse naturali sufficienti per le generazioni future?
- Noi viviamo in modo sostenibile?

Non esistono risposte esatte a queste domande: la natura non è come un'auto in cui, quando è a corto di

benzina, si accende la spia. Esiste sicuramente un limite allo sfruttamento delle risorse, alla capacità della Terra di assorbire e degradare rifiuti ed inquinamento. Non è ancora chiaro quanto l'uomo sia lontano o vicino da questo limite e per questo occorrono indicatori che permettano di monitorare direttamente le condizioni dell'ambiente e di verificare l'impatto degli stili di vita.

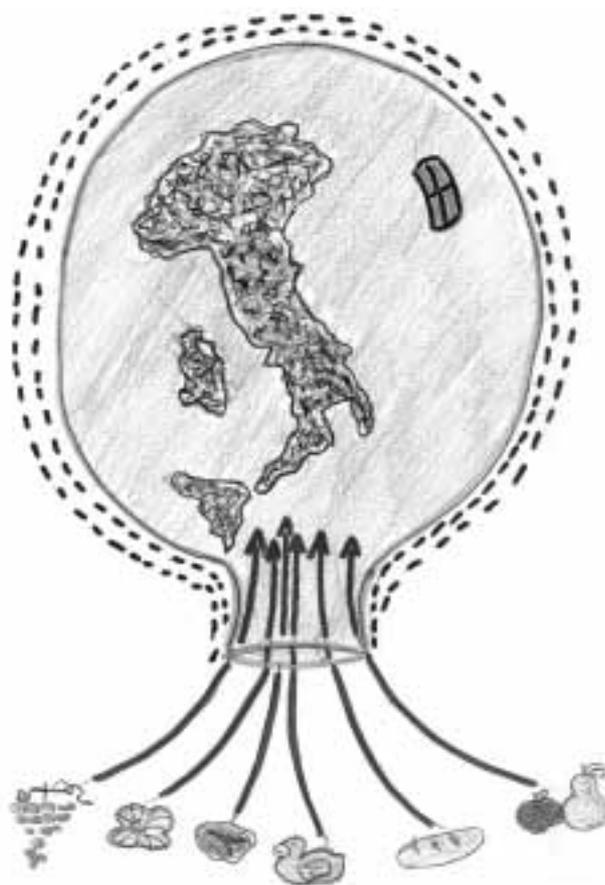
L'indicatore scelto è "l'**Impronta ecologica**" il cui concetto, semplice e approssimativo, offre, però, un vasto campo di applicazione. Tecnica sia analitica che didattica, essa non solo valuta la sostenibilità delle attuali attività umane ma può essere un efficace strumento per creare consapevolezza sociale.

Ciascuno di noi ha impatto sulla terra perché usa i prodotti e i beni della natura per mangiare, per la sua abitazione, per spostarsi, per avere a disposizione beni di consumo e usufruire di servizi. Per produrre e utilizzare tutto ciò occorrono sistemi ecologici in grado di fornire il materiale e l'energia richiesta e capaci di riassorbire i rifiuti conseguenti.

Tutte le società usano materia ed energia e producono rifiuti.

L'impronta ecologica è la superficie di territorio (terra, aria, acqua) ecologicamente produttiva necessaria per:

1. *fornire tutte le risorse di energia e materia consumate*



2. *assorbire tutti i rifiuti prodotti.*

Secondo recenti indagini l'umanità nel suo insieme ha un'Impronta ecologica molto superiore alla disponibilità offerta dalla Terra.

Lavori in corso!

All'interno del laboratorio i ragazzi sono impegnati nella stima dell'impronta ecologica: per una settimana campione si calcola l'uso e il consumo di cibo, alloggio, trasporti e beni di consumo.

Ognuno compila la sua tabella e il risultato dirà chi pesa di più e quanto pesiamo in totale.

Anche un gruppo di adulti ha volentieri accettato di "pesarsi" sulla "bilancia ecologica".

Chi peserà di più?

La risposta a lavori conclusi!

Alle origini dell'italiano

Spunti di didattica

di Monica Longobardi
Insegnante

Nelle istituzioni scolastiche che ancora ne prevedono lo studio, l'insegnamento del latino è incentrato sugli autori della nostra classicità. Scelta motivata da indubbi criteri di eccellenza, ma che dovrebbe essere integrata - a nostro avviso - anche da una riflessione sugli aspetti diacronici della lingua e da un maggior utilizzo di documenti e materiali di uso pratico.

“Nel Medio Evo, al di sopra delle frontiere linguistiche, esiste una comunanza culturale fra i paesi della “Romània”. Molti Italiani compongono versi provenzali... Brunetto Latini, il maestro di Dante, scrive la sua opera più importante in francese. È significativo un componimento del trovatore Raimbaut de Vaqueiras (circa 1200), composto di cinque strofe che sono nell'ordine, in provenzale, italiano, francese, gascone, portoghese...”.

“nessun periodo della storia letteraria europea è stato tanto negletto quanto la letteratura latina del primo e dell'alto Medioevo...”.

“da secoli, oramai, la letteratura è sottoposta ad una censura che spesso è passata inavvertita... insegnata nelle scuole, la letteratura è sottoposta all'approvazione di determinate istanze pedagogiche, in nome del “buon gusto” (che molto spesso ha un certo sapore moralistico)... Per noi, non esiste diversità fra elementi nobili ed elementi umili della tradizione. Occorre assumere il patrimonio nel suo complesso; soltanto allora si riuscirà ad afferrare la continuità della letteratura euro-

pea...” (E. R. Curtius, *Letteratura europea e Medio Evo latino*, a cura di R. Antonelli, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1992).

Lo studio scolastico del latino è incentrato sugli autori della nostra classicità, specie aurea. Se la scelta è motivata da indubbi criteri di eccellenza, un'attenzione complementare dovrebbe essere riservata anche allo studio diacronico di tale disciplina, per comprendere, per esempio, il diffondersi del Cristianesimo o la cultura romano-barbarica, prima di mettere nuove etichette alle lingue neolatine. Forse una motivazione ulteriore di questo silenzio didattico è dovuto al privilegio che la scuola ha da sempre accordato agli aspetti letterari della cultura. La linguistica e la filologia romanza, invece, chiamano in causa anche documenti notarili e cancellereschi, iscrizioni, cronache e trattati di uso pratico (architettura, agronomia, veterinaria, dietetica, arti applicate); in fondo, anche quella che quasi da tutti è considerata la prima attestazione dell'italiano, l'*indovello veronese*, per esempio è una *probatio pennae*, una scrittura marginale.

Altra pregiudiziale del tutto scolastica è che una lingua sia rappresentata unicamente dalla sua forma scritta, ovvero non si dà il debito rilievo alla comunicazione orale, men che meno per il latino. In Italia, inoltre, raramente ci occupiamo a scuola di quanto sia successo in questo lungo periodo (dal tardoantico al XIII secolo, quando possiamo riparlare della nostra letteratura) nelle altre parti dell'impero: la Spagna visigotica di un Isidoro di Siviglia e poi mozarabica, così avanzata in tutte le arti, compresa la lirica solo di recente acquisita alla letteratura delle origini europee; più tardi, la Francia carolingia, che attinge i suoi intellettuali riformatori

fin nella brumosa York e che dà voce, tre secoli dopo, a un Chrétien de Troyes; la Britannia maior, quella della raffinata (e sconosciuta fuori del mondo ristretto dei filologi) cultura della corte di Enrico II Plantageneto (sec. XII).

Tale asimmetria di interessi verso il mondo altro da sé è attestata fin da epoca molto remota: dall'*Anthologia latina*:

“Inter eils goticum scapia matzia ia drincan non audet quisquam dignos educere versus” (A. Zamboni, *Alle origini dell'italiano, Dinamiche e tipologie della transizione dal latino all'italiano*, Roma, Carocci, p. 181)

Un altro limite da rimuovere nello studio del latino è quello di immaginarlo come una lingua statica e monolitica, inalterabile come lingua *artificiale* di dantesca memoria:

“Il lungo e complicato processo di sottomissione a Roma non comportò di per sé un'opera rapida e forzosa d'omogeneizzazione culturale e linguistica. Come si sa, i Romani adottarono una politica molto flessibile... Davvero molte e potenti sono infatti le forze che favoriscono la romanizzazione... dei popoli entrati nell'orbita romana...: i modi e i processi di colonizzazione, l'amministrazione e la rete di comunicazioni viarie (unicum nell'antichità), il commercio e le relazioni culturali, l'esercito e la sua capillare disposizione; l'interconnessione di politica militare e colonizzativa (ruolo civile dei legionari e dei veterani), il diritto, la scuola e l'educazione, l'ideale universalistico ripreso e completato dalla diffusione generale del Cristianesimo”, (ibidem pp. 22-23).

Una mole imponente di informazioni e testi che vanno a costituire il cosiddetto latino volgare o latino della parola deriva proprio dalla cosiddetta *Romania submersa* ovvero tutta quella serie di fenomeni

propri della lingua, ma che non hanno concorso alla formazione del modello urbano: qui si inseriscono tutte quelle forme attestate in seguito nelle lingue romanze, ma solo ipotizzabili nella compagine del latino, grazie alle quali è possibile seguire il lungo periodo della transizione.

Per quanto attiene al problema della cosiddetta morte del latino e origine delle lingue neolatine, molto c'è ancora da lavorare a scuola: riguardo ai problemi annodati continuità - transizione, infatti, "scartata l'ipotesi non dimostrabile d'un brusco rivolgimento - in sostanza di una vera e propria catastrofe - si tratta dunque d'un cambiamento graduale e progressivo che mal si concilia con la crudezza della formulazione tradizionale relativa a quando s'è cessato di parlare latino o s'è cominciato a parlare romanzo" (ibidem p. 72).

Intanto vanno applicati anche al latino, lingua viva, codici ibridi naturalmente ipotizzabili tra lingua dominante e lingue subalterne, come nei moderni regimi coloniali. Tra continuità e transizione si forma il concetto di creolizzazione, propria delle lingue in contatto.

Dalla lunga compresenza di una lingua egemone (il latino), progressivamente semplificata (perdita del neutro, riduzione dei casi, congiunzioni subordinanti) e di lingue subalterne si generano progressivamente fasi di interlingue, poi *pidgin*, poi creolo, prima di arrivare al bilinguismo segnato dal sorgere sfalsato delle lingue romanze.

In queste fasi di compromesso si annoverano "povertà di morfologia, prevalenza di determinazioni lessicali, morfosintassi di tipo coordinante...formazione dell'articolo... la sostituzione di costruzioni sintetiche con altre analitiche" (Zamboni, p. 76).

Così come non si può parlare di caduta politica dell'impero ed immediata catastrofe, analogamente non si possono generalizzare le fasi evolutive del cambiamento tra aree geografiche dell'impero di diversa romanizzazione.

Stando alla comunicazione e al discrimine della comprensione del latino, secondo Banniard, "la comunicazione verticale sarebbe venuta meno nei territori dell'Impero d'Occidente nel corso di vari periodi che coprono ognuno una cinquantina d'anni... secondo la seguente scansione: Francia d'oïl 750-800; Francia d'oc (con la Catalogna) 800-850; Spagna Mozarabica 850-900; Italia settentrionale e centrale 900-950".

Intanto possiamo basarci su di una nomenclatura d'annata: quella *rustica Romana lingua* equiparata alla Theotisca fissata dal canone 17 del Concilio di Tours all'813, che la prescriveva nel cuore dell'ufficio liturgico, ovvero al momento dell'omelia.

Rimandiamo, per una trattazione esauriente ad un volume, *La transizione dal latino alle lingue romanze. Atti della Tavola Rotonda di Linguistica Storica*, Università Ca' Foscari di Venezia 14-15 giugno 1996, a cura di J. HERMAN, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1998, di cui si è tratta una recensione piuttosto dettagliata ("Studi Mediolatini e Volgari" XLIV (2000), pp. 231-239).

Il denso contributo di Banniard in tale volume (*Diasystème et diachronie langagières du latin parlé tardif au protofrançais (III-VIIIe siècles)*, pp. 131-153) affronta i problemi centrali della Tavola Rotonda, quali la transizione, i diasistemi comunicativi, i metodi della linguistica e sociolinguistica finalmente applicati anche al latino.

Il suo campo di osservazione spazia tra l'inizio della latinofonia tardiva (III sec.) e l'inizio della romanofonia arcaica (dall'VIII sec.), concentrandosi preliminarmente sul secolo-chiave della transizione. Egli indaga infatti quelle situazioni comunicative verticali che devono vedersi compendiate in quella *rustica romana lingua* prescritta dal Concilio di Tours. Con il termine - precisa Banniard - non dobbiamo figurarci un codice ristretto ed esclusivo degli illetterati, magari solo orale, ma un latino ben poco corretto né elegante usato anche dal clero, pur istruito, in

occasioni non formali (scale di implicazioni). È quanto si intende per *sermo rusticus* d'epoca merovingica. Quindi il canone 17 riguarda non solo l'orale, ma una norma consuetudinaria (e quindi meno distante dalla comprensibilità dei fedeli), anche grafica, precedente alla riforma carolingia.

La comprensione della lingua degli illetterati - prosegue Banniard - dovette essere assicurata da parte dei letterati che intrattenevano con loro scambi frequenti. Erano monasteri e parrocchie a mantenere in contatto costante l'illetterato con il latino della Chiesa. Quanto alla produzione del parlato, le occasioni saranno repertoriabili come segue:

- solenne: celebrazione della Messa, lettura del Vangelo.
- solenne localizzata: lettura di vite dei santi, inni locali, omelie.
- solenne individuale: impartizione dei sacramenti, preghiere per i malati
- rapporti privati coi fedeli: visite...

Quanto al controllo della ricezione del parlato, si immaginino varie circostanze:

- la recita collettiva di preghiere,
- l'ascolto dei sermoni,
- i dialoghi in occasioni di cerimonie private,
- i dialoghi spontanei informali.

La descrizione del problema si completa con le domande sui locutori (CHI PARLA? Vescovi, preti...) e sui luoghi dello scambio (DOVE SI PARLA? Luoghi ufficiali Vs spontanei).

In generale, per la latinofonia tardiva egli distingue tre categorie di strutture (p. 144):

- evanescenti, ovvero quelle che si defunzionizzano tra il VI e il VII (desin. *ibus* ed *ium*; neutri; *ut*),
- semistabili, quelle che perdurano fino all'VIII (Futuro II; gen. in *orum*, comparativi e superlativi sintetici; passivo sintetico),
- stabili, quelle che resistono oltre l'VIII (dat-gen. sintetici; ordine OV).

Per quanto riguarda il cambiamento, ancora Banniard propone un modello linguistico nuovo che riposa su

due conclusioni:

- 1) il cambiamento non è frutto di accidenti meccanici, ma il risultato di forze creatrici in azione presso l'intera comunità dei parlanti
- 2) il cambiamento non è prodotto da una maggioranza di locutori incolti a detrimento di una minoranza di letterati conservatori.

Con queste affermazioni crolla definitivamente un ulteriore pregiudizio puristico che vige ancora nello studio del latino (o della storia) negli studi medi: il vecchio concetto di decadenza da uno stato ideale insidiabile, addebitabile ad elementi incolti - romani o barbari - e che, partendo sempre da un'ottica italica, impedisce di vedere nella fusione romano-barbarica, le radici dell'Europa moderna (cfr. M. Banniard, *La genesi culturale dell'Europa*, V-VIII secolo, Roma-Bari, Laterza, 1994).

Una cosa è certa: occorre contemplare un mondo di referenti linguistici non-letterari, ma fondamentali per la tenuta culturale e sociale del latino della transizione:

“dal sec. VII... appare assai depauperato... ad opera d'una classe di semicolti, laici ed ecclesiastici (cancellarii, notarii, clerici) sempre più professionalizzati e linguisticamente limitati a stili formulari nella vasta produzione di capitolari, contratti, diplomi, editti, leggi e testamenti da un lato, di *Vitae* e testi d'edificazione religiosa dall'altro. Parallelamente infatti all'aristocrazia ed alla burocrazia, che non partecipano più alla creazione letteraria o tramandano una forma di latino assai deteriore, anche il clero, a partire dal sec. VI, si fa sempre più professionale” (Zamboni, p. 92).

La politica linguistica della Chiesa si muove su di un duplice registro: umile quello (da Sant'Agostino ai *Dialogi* di San Gregorio Magno) per la catechesi e quello alto per la teologia.

Questo naturalmente non è detto per inficiare lo studio delle regole della lingua letteraria d'età classica, fulcro dell'insegnamento medio, ma

per aprire tra gli studenti già maturi ed addestrati un percorso di storia della lingua (di registri e di stili) tra latino e italiano e tra latino e lingue romanze, europee ed extraeuropee (la Romania nuova) che certo non nuoce alla consapevolezza della persona mediamente istruita.

Ed è proprio nelle maglie di questa lunga evoluzione che Zamboni (Cap. 4. *Verso l'italiano*) cerca l'identità sorgiva della lingua italiana con una convinzione esplicita, ovvero quella, ad onta della cronologia asseverata da Banniard, di allineare le prime attestazioni dell'italiano, notoriamente tardivo (X) a quella delle lingue più precoci, prima tra tutte il francese.

Egli comincia, dunque, a riconoscere nella precoce *latinitas iuxta rusticitatem* i prodromi dell'italiano, per esempio nelle invettive del popolo contro papa Vigilio in partenza da Roma per Costantinopoli: *famis tua tecum! Mortalitas tua tecum! Male fecisti cum Romanis, male invenias ubi vadis!* (*Liber pontificalis*, fatti rapportabili al 22 novembre 545, cfr. p. 183-4). Procedo quindi con i papiri ravennati (VII), col famoso *Breve de inquisitione* (715) e con altre fondamentali attestazioni, seguendo da vicino gli studi di Francesco Sabatini (*Italia linguistica delle origini, Saggi editi dal 1956 al 1996* raccolti da Vittorio Coletti, Rosario Coluccia, Paolo D'Achille, Nicola De Blasi, Livio Petrucci, Lecce, Argo, 1996).

Ma è nel secolo VIII che lo studioso individua la reale emersione dell'italiano: *ritmo di San Zenone*, *leggi di Liutprando* (713-35), *Compositiones Lucenses, trattato di arti applicate*. È nell'interpretazione (talvolta contestata, come si sa, o messa sotto cautela) della piena italianità dell'*indovinello veronese* (770-780) che intanto si afferma la precocità dell'italiano d'area settentrionale; dato che si corrobora con il *graffito di Commodilla*, d'area centro-italiana, ante 850, interamente volgare, contemporaneo dei *Serments de Strasbourg* (842), ma meno ufficiale e formulare (p. 208). Il quadro geografico si completa, in

area meridionale, con un documento d'oblazione di Tito in Calabria, dell'823, dove nelle parti libere, ovvero quelle che il notaio doveva leggere (e far comprendere ai testimoni) c'è una forma di proto italiano, con forme monocasuali, plurali in -i, -e, (p. 213), antecedente tipologico dei tardi placiti campani del pieno X secolo.

Per quanto attiene propriamente al rapporto tra latino e lingue romanze, esso fa parte di un discorso, quello dell'identità europea, di attualità e di non poca portata. Dal punto di vista letterario, per esempio, mi sentirei di segnalare un'opera in più volumi, coordinata da Maria Luisa Meneghetti, che prevede *Le origini* (prima edizione Laterza, 1997 da lei curata), *L'area iberica* (di V. Bertolucci, C. Alvar, S. Asperti, 1999), *L'area francese* (L. Lazzerini, M. Liborio, S. De Laude); *L'area italiana*, (M. Picone) è di prossima uscita.

Il volume della Charmaine Lee (Ch. Lee, *Linguistica romanza*, Roma, Carocci, 2000), è un manuale nel quale l'esemplificazione è essenziale, ma l'esposizione è ordinata. I fenomeni vengono ben visualizzati con l'aiuto di griglie e, cosa non comune, una dozzina di cartine linguistiche corredano l'esposto. Si approntano indici analitici (*Indice delle lingue e Indice dei termini*), ulteriore strumento per sveltire la consultazione.

Come in ogni altro manuale di filologia romanza, anche un insegnante di scuola media superiore può attingere spunti per trattare - tra i temi più idonei - il discorso dei sostrati, dei superstrati (germanico, arabo) e dei prestiti, sempre allo scopo di articolare la visione monolitica del latino. Aspetto che potrebbe essere espanso e completato per l'Europa, sulla scorta di una lettura, quale quella di H. Walter, *L'avventura delle lingue in Occidente*, (Laterza, 1999).

di *Stefania Riccò*
Insegnante

Proposte di lavoro per la continuità

II parte

Azioni programmate di “raccordo curricolare”

“Gli insegnanti lavorano insieme”

(la prima parte è sul numero 1 del 2001)

Uno degli ambiti privilegiati di esercizio della continuità risulta essere l'individuazione di un itinerario curricolare che assicuri la gradualità e la progressione delle esperienze attraverso la specificità dei segmenti scolastici della formazione di base. La costruzione di un *curricolo-continuo* valorizza la professionalità docente, ne accresce la dimensione interpretativa e comparativa del *lavoro progettuale* e, al contempo, ne eleva la *corresponsabilità*.

Il curricolo deve presentarsi come un percorso dinamico e flessibile, in un rapporto di interazione tra programma e programmazione, per assicurarne il perfezionamento continuo. In tal senso il modello curricolare prefigura un itinerario dove elementi di specificità sono disposti secondo *assi formativi* e tenuti insieme da transizioni e negoziazioni pedagogiche didattiche. Dalla scuola dell'infanzia gli assi formativi *linguistico - storico - scientifico - artistico* seguono la progressione che va dai *campi di esperienza*, all'*ambito predisciplinare e disciplinare* della scuola elementare, alle *discipline* della scuola media.

La continuità curricolare assicura così che un sistema di *competenze* già maturato trovi condizioni di successivo ampliamento e sviluppo ad un livello di padronanza sempre più alto, attraverso *abilità* semplici che, in seguito, si strutturano in sistemi di padronanza sempre più complessi fino all'obiettivo di tipo metacognitivo di costruzione delle conoscenze.

La realizzazione del raccordo non può, però, trascurare la definizione specifica degli *standards formativi* dei singoli gradi scolastici che gli

insegnanti dovranno concordare sulla base anche delle disposizioni ministeriali.

La continuità, inoltre, in una prospettiva di raccordo verticale e orizzontale, conferisce alla scuola elementare un ruolo “ponte” tra materna e media per la ricomposizione e organizzazione dei fattori di rilevanza socio-affettiva e cognitiva sia scolastici che extrascolastici in stretta collaborazione con gli Enti preposti all'azione formativa. L'extrascuola è concepito come occasione formativa interagente con la scuola e la famiglia, in uno scambio e riequilibrio continuo delle esperienze del bambino

Attività possibili

Incontri fra docenti dei tre ordini di scuola

- per identificare le aree più caratterizzanti l'intervento educativo,
- per definire finalità e obiettivi longitudinali comuni,
- per stabilire criteri di coordinamento dei curricoli con particolare attenzione agli anni iniziali e terminali,
- per individuare le linee di raccordo strutturale dei saperi,
- per determinare gli obiettivi-cerniera per un lavoro coordinato,
- per concordare concetti chiave sui quali operare trasversalmente,
- per definire le abilità e le competenze da privilegiare,
- per definire i traguardi in ordine a identità - autonomia - competenza,
- per concordare modalità di accertamento, di verifica e di valutazione,

- per conoscere e sintonizzare le metodologie didattiche e le strategie di insegnamento-apprendimento,
- per determinare i criteri per la raccolta dei materiali soggetti a comparazione,
- per raccordare programmazioni - progettazioni,
- per elaborare e realizzare forme di compresenza degli insegnanti nei “momenti di passaggio”,
- per stabilire forme di collaborazione incrociata, in classe, dei docenti delle scuole contigue su specifici progetti.

Incontri con i soggetti territoriali

- per valorizzare esperienze di formazione continua,
- per interagire con le proposte educative territoriali,
- per finalizzare le risorse al raggiungimento di obiettivi condivisi,
- per predisporre piani di prevenzione, di intervento e di orientamento,
- per realizzare “progetti di area” integrati tra le scuole contigue,
- per utilizzare in modo interattivo strutture e servizi degli Enti territoriali da parte delle scuole,
- per favorire l'utilizzo di edifici e attrezzature scolastiche fuori dall'orario delle lezioni.

Progettuale “Gli insegnanti progettano insieme”

Nella consapevolezza di operare all'interno di un'area vasta quale quella della programmazione delle azioni formative (cioè della combinazione dei mezzi e la sequenzialità delle azioni per il conseguimento di obiettivi prefissati), si è scelto di dare risalto ad un aspet-

to flessibile della pianificazione: il *progetto*.

Il progetto, come soluzione di un problema o soddisfazione di un bisogno, non può essere realizzato indipendentemente dalle persone che l'hanno fatto nascere; deve, cioè, tenere conto delle motivazioni, dei bisogni e delle competenze degli allievi. Nella mediazione tra reale (allievi) e ideale (obiettivi dell'apprendimento), gli insegnanti del Circolo, dell'Infanzia e dell'Elementare, in collaborazione con la scuola media, possono concentrare l'attenzione al "progetto" come *procedura d'apprendimento* all'interno di una precisa area del sapere e come *strategia* per raggiungere determinate finalità.

La continuità riferita ai progetti-ponte consente di iniziare in una scuola particolari percorsi didattici che proseguono sistematicamente e si concludono nel primo periodo della scuola successiva.

In questa ottica si possono prevedere progetti (Lettura Informatica Ambiente La nostra Storia...) da

condursi in parallelo nelle classi-ponte, coinvolgendo gli allievi di scuole di ordine diverso in un percorso didattico che fa riferimento ai *principali assi formativi* e a *competenze progressive* da potenziare. Il progetto può prevedere parti specifiche per ogni ordine di scuola e parti comuni, parti da effettuarsi con modalità e sedi separate e parti da svolgere insieme, parti da svolgere in collaborazione agli Enti Territoriali e/o con la partecipazione dei genitori nella gestione o nella conduzione di esso.

La continuità progettuale si pone quindi in una prospettiva verticale e orizzontale, conferendo alla scuola un valore molto più alto rispetto al suo modo di porsi come "luogo altro" rispetto ad altri luoghi dove si realizzano esperienze di uguale valore formativo per i bambini.

La scuola diventa così luogo di *integrazione* dei saperi, di *interazione* autentica delle persone ed anche di *sinergie* di intenti e di risorse, che muove diversi soggetti

e salva una preziosa pluralità culturale ed ancora che, attraverso il dialogo e il confronto evita separazioni-dispersioni-isolamenti. ■

Bibliografia

Articoli

Manifesto sulla programmazione, Scuola Se, n°5, Gennaio, 1994

Programmazione chiama obiettivi, Scuola Se, n°2, Ottobre, 1993

La Pedagogia per obiettivi, Scuola Se, n°1, Settembre, 1993

Le tematiche della continuità, Scuola Viva, n°1, a. 29, 1993

Testi

M. Melino, *Continuità educativa e formazione di base*, Ethel editoriale Giorgio Mondadori, Milano, 1994

M. Caroli - A. Giurato - V. Mattedi, *Materna Elementare Media: La continuità possibile*, Juvenilia, Brescia 1986

Fattori emozionali nell'insegnamento e nell'apprendimento

di Stefano Fanara
Insegnante

Considerazioni personali sul corso biennale di formazione

Frequentare il corso mi ha permesso di arricchire il mio bagaglio culturale e di sperimentare con maggiore consapevolezza, all'interno delle classi ove opero, strategie comunicative sicuramente più mirate.

L'analisi dell'osservazione in situazione mi ha permesso di analizzare bene ogni singolo istante, vedere bene i momenti d'interazione e modificarne successivamente gli aspetti negativi, adattare i suggerimenti dati dagli esperti del settore (psicologi) direttamente sul campo e vederne giorno dopo

giorno l'evoluzione.

La discussione in gruppo, il confronto con gli altri colleghi, con gli esperti inglesi e italiani mi ha permesso di effettuare una crescita professionale e di avere sempre più chiaro il concetto che l'integrazione dei bambini disabili è possibile se si sviluppa la collaborazione con la famiglia, gli enti territoriali, le associazioni e si tengono presenti nell'iter educativo-didattico due ordini di motivi utili da seguire.

Anzitutto quello riconducibile al comandamento etico della ugua-

glianza fra i membri della società. Il diverso, qualunque sia la causa della sua diversità, non può arbitrariamente essere emarginato dal contesto comunitario, sottraendogli l'esercizio dei diritti essenziali. Come tutti gli altri bambini, anche "il diverso" deve essere posto nella condizione di potere esprimere le sue capacità in un clima di solidarietà, di comprensione, di rispetto.

In secondo luogo, parallelamente al primo, va tenuta presente una motivazione di natura formativa.

In quest'ottica la collaborazione reciproca con il gruppo famiglia e

la competenza professionale degli insegnanti diventano punti fondamentali per lo sviluppo e la crescita anche dei bambini in situazione di handicap.

Nelle mie considerazioni ho tenuto presente che oltre alla famiglia è anche la scuola (*in primis* quella elementare) ad esercitare la più significativa influenza sul processo di sviluppo e di formazione della personalità umana.

Proprio la scuola è il primo luogo, nel quale il bambino si cimenta al di fuori dell'ambiente familiare, dove egli deve mettere alla prova le sue capacità di adattamento e socializzazione, dove impara che esistono dei limiti alla propria "egoità" cui bisogna assoggettarsi senza poter ricorrere alla protezione dei familiari, dove il bambino deve imparare ad affrontare da solo la realtà. Questa collaborazione non è necessaria, ma fondamentale e propedeutica per una integrazione che conduca a successi sul versante educativo/istruttivo del bambino in situazione di handicap.

Parallelamente a ciò, una maggiore competenza nasce a mio avviso dall'esigenza di capire bene tutte le dinamiche relative all'osservazione, all'interazione, alla comunicazione e alla necessità di rendere i contenuti specifici accessibili ai bambini in situazione di handicap, con l'utilizzazione di metodologie che possano permettergli di giungere all'approccio e alla conquista dei problemi attraverso una progressiva comprensione e definizione dei concetti, sempre collegati al proprio vissuto personale.

La comunicazione: un aspetto molto importante

La frequenza del corso mi ha per-

messo di analizzare la mia ricerca in materia di comunicazione interpersonale nell'ambito sociale in generale ed educativo in particolare.

La mia analisi parte da ricerche effettuate da diversi studiosi come M. Buber e C.R. Rogers.

L'uomo mette a punto la propria identità personale "fuori" nel mondo, in mezzo agli altri, in una reciprocità di rapporti, percettivi e reattivi, che costituiscono il dato vitale e vitalizzante dell'esperienza vissuta dall'uomo.

Per realizzare se stesso, per chiarire lo spazio di mistero che ha in sé, l'uomo ha bisogno dell'altro con cui rapportarsi. - L' IO si costituisce nel suo essere nella relazione stessa, e la vita dell'IO e il farsi dell'esistente si attuano solo perché c'è il rapporto IO - TU-; come afferma M. Buber: "l'uomo si fa nel TU".

La relazione autentica è reciprocità, è consapevolezza di essere l'uno con l'altro, è rapporto dell'uomo con l'uomo. Tale relazione si stabilisce, stando sempre ad una definizione di M. Buber: "Quando l'uomo vede nell'altro la sua alterità" e vuole comunicare con lui in una sfera comune, nella sfera che Ibid chiama di "Interrelazione", che viene a costituirsi come momento di crescita comune, come esperienza arricchente per entrambi i soggetti.

La comunicazione presuppone un atteggiamento di partecipazione, di implicazione, di "risonanza", che permette di penetrare nell'intima esperienza altrui; Bertolini lo chiama *modo simpatetico di consentire con l'altro*, che richiede un impegno personale, in quanto si tratta per ciascuno di saper vedere nell'altro ciò che sarebbe egli stes-

so se fosse al suo posto; è soltanto in questa reciprocità che "IO" sono "IO" nei confronti dell'altro, e che l'altro è se stesso nei miei confronti.

È quindi, a mio avviso, necessario superare l'incapsulamento dal proprio mondo privato ed egocentrico, per capire il modo di essere del bambino, per porsi in sintonia con i suoi schemi cognitivi, adottare la sua prospettiva per condividere i suoi sentimenti, emozioni ed esperienze, senza riserve mentali e pregiudizi.

E questo risulta tanto più vero quando questa persona ha bisogno di essere ascoltata e compresa perché in situazione di handicap.

Come afferma C.R. Rogers, si arriva all'accettazione dell'altro quando si giunge all'empatia. Per raggiungere tale scopo occorrerà raccogliere, interpretare, condividere quelle che sono le necessità del bambino.

Infatti solo rispecchiandosi nell'altro, cercando di assimilare e accomodarsi alle sue possibilità espressive verbali e/o non verbali (posture, tempo/ritmo, gestualità...) si incomincia davvero a vedere, ascoltare, capire il mondo così come lo vede, sente ed intende il discente.

Alla fine di questo corso, le mie convinzioni sull'importanza degli aspetti emozionali, relazionali e comunicazionali nell'insegnamento e nell'apprendimento hanno rinforzato la tesi che "*comunicare è vita, comunicare è vivere e qualunque bambino deve essere sollecitato ed educato a farlo, vivendo in un caldo clima relazionale che costituisce l'origine della sicurezza, derivante dalla conferma del sé*".