

# Sommario

## **INNOVAZIONE EDUCATIVA**

*Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi*

Numero 5/6  
novembre 2004

### **Direttore**

Franco Frabboni

### **Segretaria di redazione**

Maria Cristina Gubellini

### **In redazione**

Angela Assirelli  
Gian Luigi Betti  
Laura Cerrocchi

### **Direttore Responsabile**

Antonio Crusco

Autorizzazione  
del Tribunale di Napoli  
n. 28 del 16 marzo 2004  
Edizioni Tecnodid  
Piazza Carlo III, 42  
80137 Napoli  
P. IVA 00659430631  
Tel. 081.441922  
Fax 081.210893

Abbonamento annuo euro 45,00  
Costo fascicolo euro 10,00



**IRRE E. R.**

ISTITUTO REGIONALE DI RICERCA  
EDUCATIVA PER L'EMILIA ROMAGNA

e-mail: [Innoedu@irreer.it](mailto:Innoedu@irreer.it)

## *Il punto*

### *Editoriale*

Franco Frabboni ..... 2

## *La parola a ...*

### *Walter Tega*

a cura di Gian Carlo Sacchi ..... 4

## *Il dibattito*

### *Quale società della conoscenza?*

Franco Frabboni ..... 6

### *Licealità e riforma*

Gian Carlo Sacchi ..... 8

### *La riforma degli ordinamenti scolastici in Emilia Romagna: dalla sperimentazione alla formazione*

Luciano Lelli ..... 12

## *La ricerca*

### *Mente, corpo, movimento*

Franca Pinto Minerva ..... 17

### *I laboratori di scrittura per gli studenti di Scienze della Formazione*

Angela Chiantera - Emanuela Cocever ..... 22

### *Italianistica e processi di internazionalizzazione*

Pasquale Guaragnella ..... 25

### *La pedagogia familiare come scienza "riflessiva"*

Barbara De Serio ..... 28

## *Il saggio*

### *Teorie della conoscenza come fondazione dei programmi scolastici*

Gabriele Boselli ..... 31

## *La professionalità docente*

### *Forme di rappresentazione in un'attività di modellizzazione*

Rossella Garuti ..... 43

### *Adotta un diritto*

Rosanna Facchini ..... 50

## *La valutazione*

### *Verso l'istituzione di un Sistema Nazionale di Valutazione*

Mauro Levratti ..... 61

### *Valutazione e autovalutazione: un'esperienza territoriale*

Paola Bacci ..... 65

## *Lo scaffale*

Recensioni ..... 69

## *Convegni*

## Editoriale

Franco Frabboni\*

### Gli IRRE e le “Competenze-didattiche” dei docenti

1. In questi ultimi anni la contestazione degli studenti ha posto sotto i riflettori della sua rumorosa denuncia - oltre ai gravi e irrisolti problemi delle *strutture* (l'archeologica edilizia scolastica: a partire da quella fatiscente del nostro mezzogiorno), dei *servizi* di sostegno all'istruzione (mense, biblioteche, spazi-studio, punti di informazione, tutors, borse di studio, et al.) e dell'*organizzazione curricolare* (formalistica, burocratica, rigida: malgrado l'autonomia scolastica) - la persistente *dittatura della lezione* quale “mediatore” disciplinare dominante (spesso esclusivo) nei percorsi dell'insegnamento-apprendimento.

Con questo duplice esito *negativo*: il primo esito negativo è stato quello di enfatizzare i *saperi riproduttivi* dei singoli insegnamenti; il secondo esito negativo è stato quello di sottrarre agli allievi la possibilità di disporre di più rotaie comunicative, di più mediatori culturali (per via della citata egemonia della *forma/lezione*). Ci riferiamo alla *forma/e-learning*, alla *forma/seminario*, alla *forma/laboratorio*, alla *forma/ricerca*, alla *forma/tirocinio*. Come dire, queste restano su posizioni di “subalternità” didattica, se non del tutto assenti.

La persistente anomalia didattica di cui soffrono i “mediatori” culturali nell'apprendimento scolastico (per via dell'ipertrofia della *lezione*) è l'*imputato numero uno*, perché colpevole del persistente fenomeno dei *ritardi-abbandoni* nei canali del postobbligo.

Dunque, non solo il *binario-lezione*, ma anche i binari *e-learning-seminario-laboratorio-ricerca-tirocinio*. Questo “esagono” didattico garantirebbe alle singole materie di insegnamento di dare respiro alla propria *morfologia disciplinare*: non più identificato nei soli *contenuti-saperi* (che trovano nella “lezione” un affidabile mediatore culturale), ma valorizzato *anche* per la specificità del proprio *linguaggio* (che trova nell'“e-learning” un affidabile mediatore culturale), nonché nella propria logica *ermeneutica* (che trova nel “seminario” un affidabile mediatore culturale), *interdisciplinare* (che trova nel “laboratorio” un affidabile mediatore culturale), *investigativa* (che trova nella “ricerca” un affidabile mediatore culturale) ed *euristica* (che trova nel “tirocinio” un affidabile mediatore culturale).

La pratica diffusa di un ampio repertorio di *mediatori cognitivi* ha il merito di prevenire le *tentazioni autoreferenziali* ancora diffusamente annidate nelle singole materie del curriculum. Quindi, di superare la persistente *legittimazione gerarchica* - ideologica e ascientifica - delle discipline di insegnamento (quando le materie scolastiche ricevono un più elevato credito culturale se sono etichettate come *fondamentali*: allocate per lo più nelle ore del mattino) per inoltrarsi verso le frontiere di una loro *legittimazione epistemologica* (quando le materie scolastiche ricevono il proprio credito culturale in virtù della “qualità” del loro statuto logico e formale).

2. A partire da questa radiografia e da queste ipotesi di innovazione pedagogico-didattica, ci sembra fondamentale mettere a disposizione dei docenti del nostro sistema accademico *cinque competenze didattiche*, *cinque ferri del mestiere* per la valigetta ventiquattrore del professore del duemila. Chiamato a

rendere *altamente qualitativa* - quanto a “cifre” culturali, formative e professionali - la sempre più ramificata offerta di istruzione della scuola di casa nostra .

(a) *Prima competenza didattica.*

Capacità di promuovere e di gestire nel proprio corso di insegnamento *più* mediatori culturali. Ci riferiamo alle citate sei “rotaie” didattiche della *lezione*, dell’ *e-learning*, del *seminario*, del *laboratorio*, della *ricerca* e del *tirocinio*.

(b) *Seconda competenza didattica.*

Capacità di promuovere e di gestire i processi di *autoapprendimento* dell’allievo e dell’allieva (a partire dall’uso dei mediatori elettronici a distanza).

(c) *Terza competenza didattica.*

Capacità di promuovere e di gestire *percorsi individualizzati* di insegnamento-apprendimento: costruiti a “misura” degli *stili cognitivi* del singolo studente. Per esempio, attraverso la strategia didattica del *mastery learning* che chiede un’adeguata assistenza da parte di tutor ad elevata specializzazione didattica.

(d) *Quarta competenza didattica.*

Capacità di promuovere e di gestire *percorsi socializzati* di insegnamento-apprendimento: costruiti a “misura” degli *stili cognitivi* che emergono da gruppi di allievi che intendono studiare-insieme, in forme aggregative: per esempio, attraverso la strategia didattica del *cooperative-learning*.

(e) *Quinta competenza didattica.*

Capacità di rendere diffuso nei corsi di insegnamento un denso *clima relazionale*. Cosparsa di contesti formativi “multipli”: possibili in un ambiente scolastico dagli elevati coefficienti di *flessibilità* e di *modularità* (quindi, antiautoritario e non-direttivo). Questo per dire che gli istituti scolastici hanno il compito di allestire i propri luoghi e i propri tempi didattici quali punti di incontro di una copiosa trama di *vissuti socioaffettivi* (ricca di “contrappunti” emotivi e sociali di natura transferenziale e controtransferenziale) ed *etico-valoriali* (ricca di “vissuti” di amicizia, responsabilità, disponibilità, collaborazione, impegno, cooperazione).

3. Agli IRRE potrebbe essere assegnato il compito di promuovere e condurre - in stretta collaborazione con gli *Uffici scolastici regionali* - un variato repertorio di *master* di elevata specializzazione didattica. Rivolti sia ai futuri insegnanti (già in viaggio nella *formazione iniziale* instradata nelle Facoltà universitarie di *Scienze della formazione*, *Lettere e Filosofia*, *Scienze*, *Lingue straniere*, *Scienze motorie* et al.), sia ai docenti in servizio per fornire loro un’aggiornata *valigetta ventiquattrore*: corredata delle *cinque competenze didattiche* sopraindicate. Ineludibili per un sistema scolastico che intenda rendere lo studente *co-pilota* dell’impegnativo (ancorchè affascinante) viaggio scientifico e culturale che attraversa i variopinti paesaggi della scuola del nostro Paese.

\* Presidente IRRE Emilia-Romagna

---

**Walter Tega\***

---

### **Il cambiamento normativo in atto sia nella scuola che nell'università come riconfigura il rapporto tra scuola e università?**

L'università si sta accorgendo finalmente che è importante un rapporto con la scuola secondaria superiore.

Innanzitutto attraverso un'azione di orientamento degli studenti, già a partire dal penultimo anno, soprattutto perché l'offerta formativa universitaria è molto cambiata, sia a livello quantitativo che di complessità, anche per effetto della riforma dei corsi di laurea e delle lauree specialistiche. Qui si tratta non solo di facilitare l'informazione, ma di consigliare gli studenti circa l'accentuazione di aspetti della loro preparazione in vista delle scelte future. E' questo un segnale dato anche alle scuole, facendo vedere come è cambiata l'organizzazione disciplinare dell'università stessa, anche al fine di orientare la declinazione dei programmi scolastici.

L'università non può più stare a guardare, limitandosi a criticare la scuola per la più o meno scarsa preparazione degli studenti.

### **Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, la nuova riforma rilancia fortemente il ruolo dell'università, sia attraverso il ruolo delle facoltà, sia quello di strutture intermedie di ateneo: come si sta organizzando l'università di Bologna?**

Si è ancora un po' in fase di attesa, soprattutto per conoscere il destino delle attuali scuole di specializzazione, tuttavia l'università di Bologna è già pronta ad organizzare una struttura di livello superiore che dovrà servire alla formazione degli insegnanti. Si sta costituendo una sede anche per la formazione continua, ma soprattutto è in atto una collaborazione tra le facoltà e le scuole.

Questo è un compito molto delicato, perché la formazione in servizio degli insegnanti non può ridursi ad una serie di conferenze, occorre costruire modalità di ritorno degli insegnanti stessi all'università, non come semplici discenti, ma come occasioni di ricostruzione delle proprie batterie intellettuali.

### **Per quanto riguarda la formazione iniziale l'università è pronta anche ad attuare la nuova legge, mentre per la formazione in servizio deve cambiare anche l'approccio, soprattutto tenendo conto che l'insegnante ha accumulato una certa esperienza professionale sul campo.**

Sarei stato molto favorevole a quella tesi che proponeva l'anno sabbatico per permettere agli insegnanti di tornare all'università, per tornarci non in veste di ascoltatore, ma di allievo interno ad un dipartimento, dove la didattica e la ricerca si intrecciano.

Vanno poi valorizzate anche le nuove modalità di insegnamento/apprendimento: l'università sta lavorando intensamente sull'e-learning. È importante che gli insegnanti che transitano all'università prendano coscienza delle nuove forme della didattica.

Quest'azione, insieme a quella di orientamento degli studenti, vuole diffondere nella scuola gli obiettivi di un insegnamento che va oltre la scuola stessa, non per anticipare la formazione universitaria, ma per creare le condizioni perché lo studente arrivato all'università abbia già raggiunto i traguardi della formazione generale.

L'università è il luogo della formazione specialistica, sia triennale, che ad un livello successivo: all'università si richiedono delle conoscenze che vanno direttamente verso una loro specializzazione; la base per tutto ciò però va costruita nelle scuole secondaria superiore.

### **La legge Moratti parla di un “centro di eccellenza” che le università potranno costituire per la formazione in servizio: c’è una proposta dell’università di Bologna?**

Noi stiamo lavorando per organizzare centri di iniziativa che vanno a costituire questa entità. Non pensiamo ad un’istituzione pesante per queste cose, ma a progetti articolati, che confluiscono in un programma di alta formazione destinato agli insegnanti.

### **L’intesa sottoscritta dall’università di Bologna, dall’IRRE e dall’Ufficio Scolastico Regionale potrebbe rappresentare una strategia da centro di eccellenza?**

L’università sta già potenziando un centro a Castelsampietro dove si svolgono da anni corsi per i docenti di matematica, questo è già un piccolo tassello, ma l’intesa diventa un passaggio decisivo verso questo programma. È forse l’unica iniziativa di questo genere a livello nazionale; noi siamo molto soddisfatti della fase di avvio.

I grandi capitoli dell’intesa sono: l’intervento nelle scuole, anche al fine dell’acquisizione da parte degli studenti di crediti universitari nell’insegnamento dell’informatica e della lingua inglese.

Il terzo elemento di questo intervento è l’apertura nelle scuole di una finestra sull’università. Vorremmo mettere a disposizione delle scuole materiali storici, scientifici, artistici che l’università produce e fare così circolare elementi utili alla didattica della scuola stessa.

L’altro capitolo molto importante dell’intesa è relativo alla formazione degli insegnanti. L’università ritiene di poter realizzare con l’Ufficio Scolastico Regionale e con l’IRRE una serie di iniziative che nel loro insieme costituiscano questa struttura superiore che ci chiede la nuova legge; l’università questa struttura non la vuole realizzare da sola. Il programma delle attività va costruito chiamando in causa la scuola, addirittura i singoli istituti, che oggi hanno la loro autonomia. Tutto ciò, nella cornice istituzionale dell’Ufficio Scolastico e dell’IRRE, deve poter arrivare agli insegnanti, per far nascere tra loro e le facoltà universitarie interessate, progetti di formazione continua che interessino davvero gli insegnanti.

Non si vuole calare dall’alto nulla, ma nemmeno abbassare il livello del sapere disciplinare, sul quale peraltro si costruisce la stessa università. La redazione di piani di formazione e di autoformazione va dunque concordata.

L’ultimo punto sul quale la convenzione insiste è relativa alla formazione di figure che avranno un ruolo decisivo nella realizzazione di una buona riforma. Questo è un terreno molto interessante anche per l’università. La stessa riforma universitaria dovrà poter contare a breve su figure intermedie che devono intervenire sull’analisi dei processi formativi. Servono figure nuove, che non siano solo quelle dei docenti.

\* Prorettore per la didattica dell’Università di Bologna  
*l’intervista è stata raccolta da Gian Carlo Sacchi*

### Quale società della conoscenza?

**Franco Frabboni\***

Le parole d'ordine, gli spot di plastica ripetuti ossessivamente nel villaggio globale dell'informazione e della comunicazione di massa - quando prendono la forma di slogan con il compito di far passare "idee" da consumare e interiorizzare come verità inossidabili e inconfutabili - tendenzialmente ci insozzettiscono, ci consigliano di guardare nello specchietto retrovisore del "dubbio". Per poi metterli in lista di attesa. A volte inviamo loro un avviso di garanzia, in modo da avviare una accurata istruttoria sul significato sociale e culturale che stanno assumendo e imponendo.

Accenderemo questa procedura interpretativa anche su una delle parole d'ordine di largo consumo, oggi, che lampeggiano nelle offerte di mercato dei surgelati della cultura: da scartare, riscaldare e consumare, senza batter-ciglia. Il suo nome è società della conoscenza. Non perdiamola di vista, non facciamo cela scappare - perché è un irrinunciabile "capitale" umano - gridano, a voce alta, i massimi organismi politici europei e i megafoni massmediologici. È un conto in banca di cui tutti debbono potere godere. Siamo all'elegia, al totem, all'altare pagano da venerare. È un assioma, per l'appunto: "una proposizione che si accetta per vera, senza discussione" (dal Dizionario).

Da quasi un decennio, questo battimano continentale alluviona i nostri timpani. Per questo ci consiglia una riflessione pedagogica. La sintetizziamo, con l'ovvio rischio di una sua lettura unilaterale.

Il titolo di testa società della conoscenza debutta e popola ogni pagina del Report (1996) della Commissione europea Insegnare ed apprendere: verso la società conoscitiva (curatori Edith Cresson e di Padraig Flynn). Ha poi avuto la sua consacrazione definitiva nelle Conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona del 2000. Queste, chiamano a raccolta il mondo dell'economia, delle arti e delle scienze, dell'istruzione e della formazione perché attingano, senza incertezze, a questa nuova sorgente di vita culturale. In particolare, i tam tam continentali non cessano di dare voce a questo messaggio: la società della conoscenza è fonte di "saperi" democratici, in virtù del fatto che i suoi linguaggi mediatici ed elettronici sono alla portata cognitiva di tutti. In altre parole. I suoi alfabeti dispongono di un raggio planetario, godono del compasso della globalizzazione culturale: così da essere "comprensibili" tanto nei Paesi (poveri) dell'analfabetismo cronico, quanto nei Paesi (ricchi) della scolarizzazione compiuta.

La domanda (la riflessione) a cui diamo voce è un po' questa. Cosa intende oggi l'Europa dei venticinque per era della conoscenza? Da un punto di vista pedagogico, è questa la via maestra per formare cittadini dal pensiero plurale e dall'etica solidaristica? La nostra risposta è gonfia di se e di ma.

Partiamo dal grido d'allarme lanciato dal vecchio continente. Nella società dell'economia immateriale - informatica, telematica, robotica - occorre sollecitamente mondializzare un'alfabetizzazione in grado di assicurare, a chi abita questa contrada storica, una "scatola nera" (una macchina cognitiva) capace di registrare e di utilizzare i linguaggi on-line che popolano il villaggio globale dell'informazione digitale. La circolazione no-stop dei linguaggi in rete (elettronici) inonda la mente di chi popola l'attuale oceano mediatico, per navigare il quale occorrono zattere ben equipaggiate di bussole informatiche. Se privi di queste imbarcazioni si corre un duplice rischio.

Da un lato, quello devastante della "cecità" alfabetica, dell'uscita senza ritorno dall'odierna comunicazione sociale a base digitale; dall'altro lato, quello altrettanto letale dell'essere sommersi e inghiottiti negli abissi di questi codici spesso esoterici, a volte anche criptici.

Questo il monito gridato a voce alta a Lisbona. Lo condividiamo, ma soltanto in parte. Argomentiamo. Siamo certamente con l'Unione europea quando osserva che coloro che vivono il duemila non possono in alcun modo rischiare l'analfabetismo informatico. Pena, la loro relegazione e autoesclusione dalle sedi più avanzate della produzione economica, sociale, culturale e scientifica. Assolta questa convinta dichiarazione di fede, resta comunque sulla punta della nostra lingua una "confutazione" (del tutto pedagogica), che rivolgiamo a questa visione monista e totalizzante della comunicazione e della conoscenza (digitali). Soprattutto quando si assegna all'informatica il compito di ridisegnare la cultura che dovrà campeggiare nel ventunesimo secolo. Come dire. La mistica elettronica maschera a fatica il suo ingenuo sguardo culturale. La mozione finale redatta nella capitale portoghese identifica lo zaino della cultura da porre sulle spalle dell'uomo e della donna del duemila con il microset della conoscenza. Per conquistare il quale è sufficiente disporre della funzione "monocognitiva", intesa come capacità di accumulare (assimilare) e selezionare (eliminare e/o memorizzare) i saperi galleggianti in Internet. Che sono tendenzialmente "esogeni": di uso e di utilità sociale per chi vive nell'odierna società dell'informazione elettronica.

Di converso, gli appelli dell'Unione europea appaiono ingiustificatamente disattenti nei confronti del macroset della conoscenza: inteso come funzione "metacognitiva", endogena, di non-immediato uso e utilità sociale. Stiamo parlando del triplice dispositivo ermeneutico (capacità di comprendere e di interpretare le conoscenze), investigativo (capacità di scoprire e produrre conoscenze) ed euristico (capacità di inventare e creare "nuove" conoscenze).

In proposito, il nostro punto di vista pedagogico ha i contorni molto netti. Questa la tesi. Soltanto una formazione mono e metacognitiva diffusa sull'intera popolazione scolastica fino al diciottesimo anno (obbligo formativo) si fa valere da zattera di navigazione (e di possibile salvataggio) per potere procedere nell'odierno mare dei massmedia e dei personalmedia, fino a raggiungere le spiagge della risorsa umana intitolata alla "singolarità" del soggetto-persona: una "singolarità" non-cliccabile, non-manipolabile, non-utile. E una zattera che dovrà avere in carico anche il macroset della conoscenza. Inteso come padronanza logico-formale di natura "endogena". La sola in grado di farsi sentinella a difesa della comunicazione: sempre più in ostaggio, oggi, al linguaggio simbolico (on line e dell'immagine). Una parola-simbolica troppo spesso prefabbricata: surgelata, metallica, senza anima. Con il risultato di espropriare l'uomo e la donna dall'uso-consumo di modalità di comunicazione sintonizzate con l'azione, la manipolazione delle cose, il contatto diretto con la realtà. Il doppio primato dell'immagine (alfabeto mediatico) e del codice informatico (mail o chat) potrebbe mettere in soffitta sia il linguaggio orale, sia il linguaggio della corporeità (gestuale, mimico, sonoro, grafico). Con il rischio che questo doppio binario comunicativo venga represso e mutilato. Il deragliamento della parola e del corpo dalle rotaie della comunicazione condurrebbe senza scampo alla distruzione del potenziale formativo dei linguaggi: che sta nella "pluralità" dei loro codici e delle loro funzioni.

Questo, il nostro "pensierino" pedagogico. Una **società della conoscenza** va rispecchiata in un cielo costellato di una miriade di città delle idee: in grado di liberare l'universo delle forme di comunicazione, nonché i pensieri individuali e collettivi della sua popolazione. Città possibili soltanto attraverso il dialogo, il confronto e la co-costruzione da parte dei suoi cittadini degli alfabeti e dei punti-di-vista: non solo logico-formali, ma anche emotivo-trasgressivi. Nella consapevolezza che una "cittadinanza" attiva e solidale nasce e si consolida se popolata di donne e di uomini dai codici variopinti e dalle menti plurali.

\* presidente IRRE Emilia Romagna

### Licealità e riforma

Gian Carlo Sacchi\*

Il dibattito più recente sui temi della licealità si è avuto quando i tanti tentativi di riforma della scuola secondaria di secondo grado sono stati accompagnati da un'intensa azione di sperimentazione un po' in tutte le direzioni, in modo da provocare rispetto a certi indirizzi di studio, come ad esempio quello linguistico e scientifico, una riflessione circa l'appartenenza all'area liceale o a quella tecnica.

È stato il momento in cui la licealità prendeva il largo da una visione idealista, che legava i contenuti alla ricaduta sul piano della gerarchia sociale e si faceva strada un'idea più realista in cui la cultura doveva essere riferita alla formazione della persona da considerare sempre inserita nella propria realtà, la quale, peraltro, soprattutto quella legata al mondo del lavoro, richiedeva una sempre maggiore competenza di carattere generale.

In quel periodo aveva preso a circolare una distinzione di licealità a due livelli: *una diffusa*, caratterizzata da obiettivi di acquisizione di conoscenze sistematiche, di linguaggi complessi, di atteggiamenti critici e di disponibilità al cambiamento, da raggiungere attraverso curricoli e strumenti disciplinari diversificati in ciascun ordine di scuola secondaria superiore, ed una *licealità specifica* che invece si identifica nella scelta di sistemi di sapere e linguaggi definiti prevalentemente sotto il profilo teorico anche se con la consapevolezza dei loro possibili riflessi pratico – operativi. La caratterizzazione di quest'ultimo livello di licealità non risiede solo nella particolare scelta dei contenuti, ma soprattutto nel tipo di strategia metodologica e curricolare.

La definizione del primo modello di licealità apre la via all'allargamento delle attuali scuole di questo tipo alle problematiche emergenti dalla parte più viva del mondo sociale e del lavoro; il secondo livello comporta l'elaborazione di indirizzi più spiccatamente liceali, caratterizzati da unitarietà di metodo, pur attraverso specificità disciplinari.

Questa impostazione fa emergere l'esigenza di una didattica che fa della riflessione metadisciplinare un importante obiettivo della formazione liceale, che si conquista non secondo una prospettiva astrattamente sistematica, ma seguendo, in una logica sistemica, il progresso delle consapevolezze che l'alunno via via acquisisce, sia sul piano delle conoscenze che nell'operatività.

La riforma Berlinguer si stava orientando verso una riduzione quantitativa dei contenuti in favore di un maggiore approfondimento dei "nuclei fondanti" delle diverse discipline e degli strumenti per sviluppare ulteriormente l'esplorazione e la conoscenza e accrescere le relative capacità, lasciando alle scuole un margine forte di autonomia sia sulla costruzione dei percorsi sia sull'attivazione di un'offerta specifica compatibile con gli obiettivi nazionali.

Tutto questo favorisce un processo di valorizzazione della collaborazione con altre agenzie formative e con quelle del lavoro. Pertanto i programmi ministeriali dovranno trasformarsi da indicazioni di oggetti di studio a definizione di obiettivi e di standard di apprendimento, in un'ottica che riconosce ad ogni livello scolastico ed in ogni settore della vita lavorativa l'integrazione di componenti culturali e professionali.

Nella progettazione del sistema formativo secondario la precedente riforma si basava sui criteri strutturali della *unitarietà* di impostazioni culturali, metodologiche e didattiche, *differenziazione* di percorsi, in rapporto all'emergere di interessi diversi negli alunni e alle esigenze della società, *identità* dei caratteri

dei diversi corsi di studio superando la gerarchizzazione discendente dalla normativa preesistente, e curricolari della *gradualità* del processo di differenziazione e di orientamento lungo il corso di studi, *dell'equilibrio* di componenti culturali essenziali da collocare in ogni curriculum, suddivisi nei tre gruppi: linguistico - letterario - artistico, storico - antropologico - sociale, matematico - scientifico - tecnologico, del *potenziamento* di aspetti della cultura e della civiltà attualmente poco presenti nella scuola: lingue straniere, scienze sperimentali, sapere giuridico ed economico, organizzazione sociale, *dell'integrazione* di conoscenze generali e conoscenze settoriali, che insieme concorrono a delineare una più adeguata formazione alle professionalità.

L'impianto generale è la soluzione di un problema ad alto grado di complessità e, come tale, è necessariamente un progetto di ottimizzazione, che vuole eliminare scelte rigide e definitive all'inizio della secondaria superiore, agevolare i passaggi da un corso all'altro di studi, despecializzare i percorsi e i titoli finali.

Si voleva cioè costruire una professionalità flessibile, basata su un'ampia formazione culturale di base, rinviando a momenti successivi gli aspetti più legati a specifiche mansioni, anche in riferimento alla formazione post - secondaria.

Il liceo è scuola di "principi e metodi"; non è dunque l'inserimento di una particolare disciplina a qualificare il processo educativo, quanto la funzionalità ed il rigore del curriculum fanno risaltare il ruolo formativo delle discipline stesse.

Se risaliamo alle origini, alla scuola veniva attribuito il compito di competere con la società, combattendone e correggendone distorsioni ed errori, oggi si oscilla tra l'adattamento e il distacco, anche se l'educazione costituisce un'attività sociale da cui non si può prescindere e da cui non si può rimanere estranei.

Lo scollamento tra scuola e società dipende dalla mancanza di corrispondenza tra i valori che si conviene di perseguire nella scuola ed i correlativi parametri sociali, soprattutto se non si tratta più di preparare alla vita, ma di essere parte della vita stessa, la dove si pensa ad una formazione permanente e ricorrente. Allora se la scuola deve farsi carico delle preoccupazioni e delle emergenze sociali, essa deve poter rivendicare autonomia di intervento e partecipazione alla definizione dei modelli di sviluppo dell'intera comunità ai diversi livelli.

L'educazione alla salute, alla pace, all'ambiente, ecc. devono potersi innestare su un'efficace mediazione culturale, e, d'altro canto, la nostra tradizione deve essere spesa per interpretare la realtà e dare significato alle relazioni ed ai comportamenti.

In quest'ottica anche le discipline dovrebbero superare il loro ruolo consegnativo, aprendosi ai saperi ed ai problemi, fornendo le chiavi interpretative della realtà, il sostegno della storia, le capacità di riconoscerli nelle loro specificità e interrelazioni, di riflettere su cause e conseguenze. Saperi e valori sono gli ingredienti che la scuola deve manipolare anche per far fronte dialetticamente a quanto avviene nella società.

È proprio nell'ambito liceale che è possibile il più alto livello di riconversione. Superato il pregiudizio che il liceo debba essere appannaggio dei *laudatores temporis acti* e che lo si debba contrapporre culturalmente e socialmente ai curricula che emanano da profili professionali e da modelli produttivi, è qui che si può creare una nuova sintesi tra cultura umanistica e tecnologica, nella prospettiva della reciproca integrazione, avendo l'una esigenza di incarnazione e di rimotivazione sul piano personale e sociale, e richiedendo l'altra una sempre più elevata formazione generale per far fronte all'evoluzione del mondo professionale e produttivo, in vista di una società che ha sempre più bisogno della scuola, che si fa spesso scuola essa stessa, e di una scuola che in gran parte è in grado di anticipare la società anche mettendo in atto al proprio interno modelli e dinamiche sociali.

Tale mutamento, anche se non viene ancora colto dalle riforme della struttura e dell'organizzazione scolastica, si manifesta già nel comportamento di coloro che si avvicinano alla scuola.

L'emancipazione culturale ed economica delle famiglie sposta l'iscrizione dei figli sempre più verso i licei, lasciando gli istituti professionali in balia di utenze deprivate sia sul piano cognitivo che sociale, ed in questi ultimi anni anche degli alunni immigrati, che tendono ad aumentare considerevolmente.

Gli istituti tecnici mancano di un'identità in quanto non si coglie nel loro futuro un investimento forte circa i livelli medio - alti dei loro profili professionali, in passato indirizzati verso l'ottica del "liceo tecnico".

L'attuale crisi complessiva del sistema sposta la domanda più avveduta verso cicli scolastici in cui vi sia una più ampia gamma di sbocchi, nella consapevolezza che una elevata formazione culturale e personale è utile, anche nei tempi brevi, per eventuali percorsi di professionalizzazione.

Una formazione liceale, come si è detto in precedenza, è auspicata su tutti i fronti; il problema dei licei in senso stretto è da porre in relazione ormai con la natura stessa della scuola, ed alla durata complessiva del percorso formativo che si vuole intraprendere.

Un altro equivoco infatti ha riguardato il processo di progressiva licealizzazione degli istituti professionali. Mossi dal desiderio di emancipare quegli studenti verso i più alti gradi dell'istruzione, l'istituzione di bienni/trienni post – qualifica prima ed il progetto 92 poi hanno assimilato progressivamente una didattica vocata all'inserimento precoce nel mondo del lavoro a quella tipica dell'apprendimento logico-sistematico praticata dalla scuola tradizionale, confondendo ancora una volta il sacrosanto diritto di tutti di arrivare all'università con l'esigenza di arrivarvi mediante una sola strada, quella della trasmissione culturale. La pezza, democratica e finalizzata a garantire pari opportunità, si è rivelata peggiore del buco, in quanto il non certo elevato numero di studenti che si sono iscritti all'università non ha compensato l'elevata percentuale di dispersione e di insuccessi rivelatisi in quegli istituti.

La garanzia del diritto allo studio non è legata al modello didattico praticato, semmai alla pari durata del ciclo di studi. Sarà il livello successivo che dovrà mettere in campo strategie per colmare l'eventuale soglia d'ingresso nel nuovo sistema. La propedeuticità, dalla media alle superiori e da queste all'università, ha di fatto costretto la didattica ad applicare quell'unico modello, trasmissivo e astratto che è caratteristica assoluta del nostro percorso accademico.

L'analisi incrociata di questi elementi pone l'allarmante questione di una dispersione soprattutto legata ad un cattivo orientamento e ad una prolungata ripetenza.

Particolare rilevanza ha in questo contesto il problema del biennio, un momento delicato di maturazione personale e di consolidamento della scelta. La valenza orientativa delle discipline, anche di quelle di indirizzo, oltre a percorsi di riorientamento, costituiscono la preoccupazione maggiore di tale periodo. Prima ancora di decidere sui passaggi e relative passerelle, occorre pensare alla flessibilità di un modello, che, proprio per tenere d'occhio i saperi personali e quelli applicativi, ha bisogno di poter mantenere un carattere di unitarietà senza però venir meno ad un dialogo efficace con i diversi indirizzi. A questo riguardo sono da vedere positivamente esperienze di studio e lavoro, in alternanza, per tutti, per quanto concerne un apprendimento in stretto contatto con il mondo produttivo e con l'assunzione di decisioni e responsabilità, in un sistema dove l'esperienza locale è sempre più in relazione con l'esigenza globale: la prima radica l'identità per poter poi "collocarsi nel mondo".

Il secondo ciclo deve formare una professionalità di base e non costituire un "utensile per l'economia", e questo in senso complessivo può corrispondere alle caratteristiche della licealità. Il concetto di professionalità di base torna dopo anni di dibattito sulla riforma della scuola superiore, non però, come in

## *Il dibattito*

---

passato, quale unico e rigido percorso dell'istruzione, ma all'interno di una pluralità di offerte già orientate, ma non concluse, da completarsi nel breve, canale regionale, nel medio, regionale – nazionale, e nel lungo periodo, ed anche nei luoghi di lavoro.

Se si guarda infine alle modalità di governo del settore indicate dalla riforma della Costituzione, si rischia di imprimere al doppio canale, licei e istruzione e formazione professionale, previsto dalla legge Moratti, una netta separazione di competenze istituzionali tra stato e regioni. Da qui è facile addivenire da un lato ad un antagonismo tra modelli formativi e, dall'altro, alla contaminazione nelle diverse scuole tra aree comuni e politiche orientative e di indirizzo. Occorre riprendere anche a questo livello il carattere unitario e articolato del sistema attraverso una "legislazione concorrente" che permetta ad entrambi i canali di integrare proficuamente le loro diverse caratteristiche in modo da evidenziare da un lato la specificità evolutiva dei settori professionali e produttivi, e, dall'altro, la sistematicità e la generalità epistemologica e pedagogica dell'acquisizione culturale e della formazione personale.

\* Vice Presidente IRRE Emilia Romagna

Il recente dibattito sulla licealità ha posto in luce - tra i vari aspetti - i rischi legati alla formazione di un doppio canale (Licei/Istruzione professionale): si tiene infatti una lenta separazione di competenze istituzionali tra Stato e Regione con il conseguente antagonismo tra modelli formativi ed una possibile contaminazione tra aree comuni e politiche orientativa di indirizzi

### ***La riforma degli ordinamenti scolastici in Emilia-Romagna: dalla sperimentazione alla formazione***

**Luciano Lelli\***

1. Fin dall'esordio del processo di riforma degli ordinamenti scolastici avviato dall'attuale maggioranza parlamentare, il rapporto tra lo stesso e il sistema scolastico dell'Emilia-Romagna si è connotato per l'incombenza di due aspetti, complessità e problematicità.

A determinare l'immanenza dell'uno e dell'altro hanno concorso tre diffusi atteggiamenti assunti da non pochi colleghi dei docenti prevalentemente di scuola primaria: una esplicita e urlata *preclusione ideologica* nei riguardi delle innovazioni in fase di messa a punto (egemonizzando la quale le menti le stesse hanno espresso solo reazioni di condanna e rifiuto, aliene da qualsivoglia intenzione di conoscere e comprendere le probabili movenze culturali e pedagogiche del progetto di cambiamento, rigettato in partenza per principio); un nugolo di *eccezioni epistemologiche*, vale a dire la manifestazione di obiezioni avverso le intenzioni esplicite ed implicite della riforma promananti da analisi e argomentazioni condotte con sincera passione e problematizzati convincimenti circa debolezze teoriche e inappropriately operative insite nel disegno di innovazione in atto; la messa in campo di *ragioni di opportunità* accentrate sul funzionamento degli assetti pedagogici, organizzativi e didattici da tempo praticati, ritenuti di buona qualità e dunque non necessitanti di ristrutturazioni di sorta.

Gli atteggiamenti richiamati per cenni (considero rilevante l'apprezzamento che segue, perché esso concorre in non piccola misura a dimensionare con pertinenza la relazione, dinamica e spesso conflittuale, della scuola emiliano-romagnola con la riforma) vengono espressi da un personale docente (in specie, si ripete, operativo nella scuola primaria) assai decoroso per preparazione culturale, passione formativa, competenza didattica, in larga misura disponibile a mettersi professionalmente in discussione e a implementare il proprio bagaglio di conoscenze e di attitudini (lo si ribadirà anche in un prossimo passaggio, dicendo della formazione alla riforma), che costantemente consegue, secondo reiterate indagini, esiti, in termini di competenze interiorizzate dagli allievi, più eminenti rispetto a quelli medi nazionali.

2. Prima dell'emanazione della legge 53 nel 2003, la riforma degli ordinamenti scolastici dalla stessa poi disposta è stata sperimentata, in Emilia-Romagna e nell'anno scolastico 2002/2003, da un esiguo "drappello" di scuole primarie, nove statali e dodici paritarie, avendo la stragrande maggioranza delle scuole primarie statali della Regione rigettato la proposta di partecipare alla sperimentazione, per l'incidenza dei tre atteggiamenti "critici" rilevati in precedenza.

Le ventuno scuole partecipanti hanno proseguito la sperimentazione anche nel 2003/2004, integrate da oltre altri sessanta istituti, impegnatisi sostanzialmente nel medesimo itinerario innovativo, etichettato però con la denominazione "innovazione".

Nel primo anno di attività le scuole della sperimentazione sono state monitorate sistematicamente da équipes di osservatori formate ciascuna da un dirigente tecnico, un dirigente scolastico o docente e da un ricercatore dell'IRRE ER. Nell'anno successivo le stesse e una congrua quantità degli istituti aderenti all'innovazione sono state per così dire cooptate dal progetto RISORSE gestito dall'IRRE ER, nell'ambito del quale, con modalità osservative e strumentazioni più formalizzate rispetto a quelle in precedenza adoperate, è continuata la strategia dell'attenzione nei riguardi dei processi attuativi e degli esiti comportati, sul piano pedagogico, organizzativo e didattico, dalla riforma degli ordinamenti scolastici.

Merito non irrilevante delle scuole che – anche mettendo tra parentesi perplessità e dubbi – hanno stabilito di cimentarsi nella sperimentazione è stato tra l'altro quello di bandire dai processi innovativi intrapresi ogni connotazione ideologica (di segno pregiudizialmente apprezzativo o repulsivo) per lasciare tutto lo spazio ad un approccio presso che esclusivamente professionale alle problematiche fatte oggetto di prova e di investigazione. Atteggiamento questo particolarmente significativo in un'ottica di sperimentazione, perché ha consentito di pervenire a valutazioni certamente provvisorie e approssimative per la ridotta rappresentatività quantitativa del campione ma comunque valide, in quanto non inficiate da un eccessivo condizionamento di aprioristiche disposizioni, di segno positivo o negativo.

3. Le risultanze analitiche delle indagini attivate da una pluralità di soggetti analizzatori sono consultabili nel volume *Sperimentazione della riforma in Emilia-Romagna*, pubblicato a cura dello scrivente dall'USR ER.

Qui ritengo pertinente, con approccio inevitabilmente ellittico e assai poco argomentato, esplicitare le considerazioni più ricorrenti e gli apprezzamenti più condivisi concernenti gli aspetti “topici” della riforma, esercizio ermeneutico questo probabilmente non “accademico” e meramente documentativo, perché fornisce punti di vista radicati in prassi già attivate e controllate, attinenti ad ambiti innovativi con i quali tutte le scuole dell'infanzia e del primo ciclo, volenti o nolenti, hanno iniziato a confrontarsi o lo dovranno comunque fare, a partire dall'anno scolastico corrente, ancora presso che all'esordio.

4. *Anticipo nella frequenza della scuola dell'infanzia e di quella primaria.* Consapevoli quasi tutti gli operatori coinvolti che l'anticipo non muove da corroborate motivazioni pedagogiche e didattiche bensì si fonda su ragioni di natura politica e di gestione complessiva del sistema scolastico nazionale, lo stesso, minimalmente praticato nella scuola dell'infanzia e in termini contenuti in quella primaria, non ha però evidenziato, in fase attuativa, insormontabili difficoltà di adozione.

Si può pertanto inferire che esso verrà metabolizzato, “a regime”, senza i risvolti drammatici paventati, in specie se, nella scuola dell'infanzia, le figure educative disposte dalla legge per sostenerlo saranno effettivamente messe in campo.

5. *Personalizzazione dei piani di studio.* Neppure questa assai relativa innovazione è parsa troppo ostica alle scuole, per la buona ragione che l'attitudine a personalizzare con forte consapevolezza operativa i percorsi di insegnamento curvandoli, per così dire, con la massima aderenza perseguibile secondo le peculiarità degli apprendimenti (vale a dire adattandoli intensamente alle necessità formative, alle motivazioni, alle potenzialità e alle vocazioni degli allievi) è parte integrante del patrimonio genetico delle scuole dell'infanzia e primaria, in particolare, ma non solo ovviamente, di quelle paritarie di ispirazione cattolica.

In occasione poi dei numerosi incontri organizzati a livello regionale per garantire coesione procedurale e unitarietà di intenti ai percorsi sperimentali attivati, è stato rappresentato che pareva inappropriata e strumentale la contrapposizione da qualcuno proclamata tra personalizzazione e individualizzazione: per cui le scuole erano legittimate a continuare sulla via dell'individualizzazione didattica, considerando la stessa un risvolto della personalizzazione, da integrare opportunamente nella strategia complessiva di attenzione e valorizzazione di tutti gli aspetti della personalità degli allievi, nella quale pare perspicuo sostenere che consiste una autentica personalizzazione.

6. *Didattica per laboratori.* Presso che tutte le scuole aderenti alla sperimentazione si sono adeguate con immediatezza e vivida disponibilità operativa alla sollecitazione loro rivolta di conferire tendenzialmente a tutta l'attività didattica una configurazione laboratoriale: per l'evidente motivo che, anche in questo caso, non di inedita novità si trattava ma dell'enfaticizzazione di una strategia professionale alquanto conosciuta e largamente condivisa sul piano della consapevolezza della sua opportunità, oltre che abbastanza praticata in concreto da anni.

Gli esiti in proposito conseguiti, pertanto, rafforzano la convinzione che una didattica laboratorialmente impostata è soluzione con tutta probabilità in grado di risolvere molte attuali situazioni problematiche di apprendimento.

7. *Portfolio delle competenze individuali.* Sulla messa a punto di tale strumento molte scuole si sono intensamente impegnate, anche operando in merito in rete. Le elaborazioni alle quali sono pervenute testimoniano l'opportunità della proposta, avanzata nell'ambito della riforma, del rinnovamento degli strumenti e delle procedure in atto di documentazione del lavoro scolastico. Le scuole aderenti però sono state messe in guardia avverso una mitizzazione del portfolio, da dimensionare appunto in relazione alla sua natura strumentale, non da reputare quale elemento essenziale della riforma, sorta di panacea innovativa atta a risolvere davvero le disfunzioni che al momento opacizzano il funzionamento del sistema scolastico italiano. Tra l'altro è stato ripetutamente fatto presente che il tasso di cambiamento insito nel portfolio non è poi immane, esistendo da oltre un decennio uno strumento di documentazione che con esso condivide molti tratti, il *Fascicolo personale dell'alunno*.

8. *Alfabetizzazione informatica e alfabetizzazione alla lingua inglese.* Sono stati i due oggetti di sperimentazione più diffusamente praticati, sia per l'immediato consenso che la loro messa in scena registra tra i genitori degli allievi, sia per la loro sottrazione ad ogni tipo di preclusione ideologica. Per quanto riguarda l'alfabetizzazione informatica comunque molto lavoro preparatorio occorre ancora compiere per mettere i docenti effettivamente in grado di adoperare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione al servizio del rinnovamento della didattica (la questione, dunque, non concerne solo l'abilità d'uso delle attrezzature ma principalmente la loro inclusione consapevole nei processi di approccio ai saperi costituenti l'intera gamma della cultura di cui la scuola si sostanzia).

L'alfabetizzazione alla lingua inglese, ancora, non ha comportato, a livello d'approccio virtuale, difficoltà di particolare consistenza, essendo abbastanza saldo e diffuso, in Regione, il *know how* occorrente per l'innovazione, grazie a svariate esperienze precedenti di accostamento precoce alla lingua inglese. Il problema reale, tuttora in parte irrisolto quindi da affrontare, è quello delle risorse di personale necessario per una pratica generalizzata della lingua inglese fin dalla prima classe della primaria, oltre che degli strumenti prevalentemente multimediali che agevolerebbero grandemente l'apprendimento dell'inglese (come del resto l'approccio a tutte le discipline del "piano di studio").

9. *Il docente con funzioni tutoriali.* L'introduzione di tale figura nell'ambito della sperimentazione ha comportato il più rilevante tasso di problematicità, non troppo dissimile, eccezion fatta per l'eccitazione a-professionale con cui tale innovazione viene generalmente affrontata e il trattamento ideologico della tematica dalla sperimentazione banditi, da quello che ancora connota, oltre la fase sperimentale, l'entrata in scena di detto insegnante.

Innanzitutto, proprio al fine di limitare un accentramento eccessivo di attenzione su detta figura, con

inevitabili effetti di sovraesposizione e di fraintendimento delle ragioni che ne motivano l'adozione, si è preferito porre prevalentemente l'accento sull'*équipe* dei docenti tenuti a collaborare al massimo all'interno di ogni classe, per favorire il successo formativo di tutti e di ciascuno. Entro tale *équipe* l'insegnante con funzioni tutoriali è stato considerato il coordinatore, l'animatore, il valorizzatore dell'apporto di tutti i colleghi, non già una figura caratterizzata da solitudine operativa o, come si dice assai erroneamente, da una sorta di supremazia gerarchica rispetto agli altri componenti dell'*équipe*.

Considerata la scelta diffusamente privilegiata all'inizio degli Anni Novanta in Emilia-Romagna (subito dopo il debutto della legge 148) di attribuire anche nell'ex primo ciclo ai docenti di ogni classe un numero di ore d'insegnamento sostanzialmente equivalente, fuori dall'organizzazione a tempo pieno, presso che nessuna classe statale partecipante alla sperimentazione si è avvalsa dell'intervento di un insegnante con funzioni tutoriali con 18 ore o più, come era previsto dal D.M. 100/2002 disciplinante la sperimentazione.

Messe però tra parentesi siffatte difformità in fondo accessorie, il senso della funzione tutoriale è stato complessivamente colto ed apprezzato, in specie dai genitori degli alunni che della sperimentazione sono stati i soggetti principali.

10. *Alcune considerazioni complessive, sulla sperimentazione attuata.* Gli esiti della sperimentazione hanno evidenziato che essa (quindi la riforma degli ordinamenti di cui la stessa ha messo alla prova le virtualità e le emergenze) non innesca un cambiamento radicale, almeno nella scuola dell'infanzia e primaria.

Non v'è pertanto ragione alcuna di porsi al suo cospetto con atteggiamenti grottescamente apocalittici, paventando chissà quali catastrofi dalla sua messa in scena. Così come non appare motivato un consenso entusiastico o addirittura coribantico.

La riforma né apporta alla scuola italiana un "nuovo rinascimento", né la fa precipitare nel "medioevo".

Se si avrà la saggezza civile e culturale di abbassare di toni e di ricondurre la problematica nel suo alveo che dovrebbe essere ovvio (dico dell'analisi critica razionale, della problematizzazione argomentativa, della contestualizzazione storica attivate con esclusivo spirito professionale) la riforma potrà costituire una occasione importante per ripensare il senso e l'azione della scuola da parte di tutti i cofattori e responsabili della stessa, per rilanciarne la funzione e la capacità formative nell'esclusivo interesse dei bambini e dei ragazzi, i diritti dei quali a prestazioni qualificate da parte di tutti gli attori della scuola – allorché l'inclinazione alla contrapposizione faziosa e massimalistica, la pulsione a distruggere ogni ipotesi di cambiamento senza mai offrire uno straccio di soluzione sensatamente alternativa, la voglia di antagonismo esasperato prendono il sopravvento – sciaguratamente si rischia di dimenticare o di calpestare.

11. È nel contesto di siffatta esplicita disponibilità a un approccio equilibrato e professionale alle tematiche della riforma che ha fin dal primo momento operato l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, sia nella sperimentazione e nell'innovazione di alcuni aspetti organizzativi, pedagogici e didattici investiti dalla riforma, sia, soprattutto, nella identificazione e nella proposta agli insegnanti di percorsi di formazione che non costituissero soltanto una mera e rituale presa d'atto dei cambiamenti in via di introduzione ma che rappresentassero, come in altra stagione avvenuto (mi riferisco esplicitamente al "Piano poliennale di aggiornamento sui nuovi programmi della scuola elementare" gestito, dal 1986 al 1990, dall'allora IRRSAE dell'Emilia-Romagna, con vasto consenso e risultati d'apprendimento e consapevolezza operativa ancora ricordati con nostalgia da molti docenti), una occasione altamente significativa di ripensamento sistematico da parte delle scuole delle loro tradizioni pedagogiche, organizzative, metodologiche e didattiche.

Ciò mediante un confronto al massimo approfondito tra “l’esistente” delle scuole e le richieste di mutamento insite nel processo di riforma, senza arretrare al cospetto di un’analisi critica serrata ed integrale delle innovazioni disposte, anzi esplicitamente prevedendola, in un’ottica di “libertà e non finitudine della ricerca”, all’esclusivo servizio dei cittadini-allievi, da tenere, si ripete, nella massima evidenza, in quanto primi detentori del diritto a un’offerta educativa munita di ogni qualifica di autorevolezza culturale e di “serietà” etica.

12. L’orientamento assunto dall’USR ER si è dimostrato ed è tuttora in rilevante sintonia con quello della maggioranza dei docenti: lo testimoniano il fatto che percentuali molto ampie di insegnanti, lasciandosi alle spalle polemiche e contrapposizioni, si sono iscritte alla piattaforma formativa PuntoEdu dell’INDIRE, si sono impegnate, ed è del tutto presumibile che continueranno in tale atteggiamento anche in avvenire, nella “formazione in presenza” sulle tematiche della riforma attivata dalle scuole singolarmente o in rete ed il fatto che quantità veramente rimarchevoli degli stessi si sono manifestate disponibili a collaborare con la funzione di tutor della formazione, affrontando specifici itinerari di qualificazione, offrendo in tal modo con molta generosità ed intelligenza la propria competenza corroborata a tutti i colleghi.

13. Detto molto sinteticamente, l’impianto del percorso di formazione identificato con respiro pluriennale dall’USR ER corrisponde ai seguenti connotati costitutivi:

sinergia operativa strutturale con l’IRRE ER, rete di intese con una pluralità di soggetti (università, associazioni culturali e professionali, istituzioni scolastiche, .....);

implementazione del modello formativo nazionale gestito prevalentemente dall’INDIRE mediante un complesso di iniziative regionali (offerta tramite WEB e strumenti informatici alle scuole di materiali e proposte “originali”; costruzione di occasioni rilevanti di riflessione sulle problematiche della riforma anche mediate con il costituendo sistema regionale di videoconferenza *Emilylink*; formazione approfondita dei tutor (della formazione) in seminari residenziali regionali e in specifici reiterati incontri provinciali;

corroborazione delle azioni di formazione tramite una sistematica attività di ricerca sulle problematiche “topiche” della riforma, condotta nel contesto di una intesa progettuale a vasto raggio, come appena premesso, con l’IRRE ER.

\*Dirigente Tecnico- Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia Romagna

### ***Mente, corpo, movimento***<sup>1</sup>

**Franca Pinto Minerva\***

#### **1. Corpo mediatore di conoscenze**

È a contatto con la varietà delle esperienze sensibili e percettive, linguistiche e cognitive, affettive e relazionali legate alla complessità della realtà umana e della realtà fisica (i suoni, le luci, le ombre, gli odori, i colori, i linguaggi), che il bambino e la bambina iniziano il lungo e difficile cammino per scoprire chi sono e come sono, alla conquista della propria identità e della propria autonomia.

Nel lento e faticoso processo di maturazione, di sviluppo e di apprendimento, che avviene, appunto, nella relazione, nella mutualità e nella reciprocità di un funzionale rapporto io-mondo, in cui l'uno rimanda – ricorsivamente - all'altro e in cui si ha una realizzazione scambievolmente dell'io e dell'altro, il punto di avvio e di partenza è il proprio corpo.

Attraverso il proprio corpo - toccando, afferrando, accarezzando, portando alla bocca, mordendo, scuotendo gli oggetti che gli sono attorno - il bambino apprende a fare domande e a dare un senso al mondo e, di conseguenza, impara a confrontarsi con gli oggetti e le persone e a costruire, mediante queste prime scoperte sensorie, motorie, relazionali, affettive, un'immagine del proprio io organica, singolare e operativa.

Il bambino che non riesce a sperimentare e a vivere il sentimento di appartenenza corporea, che non riesce a riconoscere che esiste un confine tra sé e il mondo, anche se si tratta di un confine flessibile e dinamico, rischia di non riuscire o di riuscire con molta difficoltà a vivere il fondamentale bisogno emotivo di mutualità e di reciprocità. Ogni corpo, infatti, ha i suoi confini, confini che, da una parte, caratterizzano e chiudono le singole identità, dall'altra, aprono e mettono in relazione le identità individuali con l'alterità.

Il corpo, pertanto, dapprima vissuto come del tutto indifferenziato dalla realtà circostante e dal corpo della madre, viene gradualmente percepito e scoperto come distinto e definito, strumento di conoscenza, di comunicazione e di amore.

Il bambino apprende e conosce, infatti, attraverso la mediazione del corpo, con tutto il suo movimento e con tutti i suoi sensi: con gli occhi, con l'udito, con l'olfatto, con il gusto, con il tatto. Il tatto è anzi, come dice Minkowski, l'elemento essenziale della reciprocità, poiché toccando si entra in diretta relazione con ciò che si tocca, toccando si è toccati<sup>1</sup>. Con il gesto, il corpo del bambino sperimenta la realtà.

Il corpo, sistema di relazioni, nasce psicologicamente quando il bambino riesce a riconoscersi come entità fatta di un dentro e di un fuori, quando il bambino si scopre come causa delle azioni, quando si riconosce come soggetto della propria storia, costruita in un rapporto di intersoggettività e in un universo ritmico spazio-temporale.

Il movimento, in tal modo, in spazi interni ed esterni, costituisce la condizione fondamentale per lo sviluppo di tutte le attività mentali.

I movimenti del bambino sono dapprima circoscritti ad uno spazio limitato e cioè lo spazio egocentrico e soggettivo. Successivamente, attraverso l'affinamento delle strutture senso-percettive e motorie, il bambino dilata ed amplia il campo dei suoi spostamenti, delle sue attività manipolative, trasferisce gli schemi

<sup>1</sup> Questo scritto si collega ai due precedentemente pubblicati su questa rivista e dedicati dalla stessa autrice ai processi di costruzione del pensiero nell'infanzia.

motori, già posseduti, a situazioni nuove, affina la scoperta della varie caratteristiche spaziali, arricchisce l'esplorazione dei rapporti e dei confronti fra sé e gli oggetti e degli oggetti fra loro, raggruppandoli e ordinandoli secondo colori, suoni, forme, volumi, pesi, qualità e quantità.

Attraverso la coordinazione e la padronanza del proprio *schema corporeo*, che si costituisce nel legame tra corpo visivo e corpo cinestetico, il bambino organizza sistemi di coordinate che gli permettono di orientarsi secondo le direzioni fondamentali dello spazio e del tempo, gli permettono, come efficacemente detto da Schilder, di “impegnarsi nello spazio e nel tempo”<sup>3</sup>. È noto, al proposito, come lo stesso Schilder abbia contribuito a chiarire che lo schema corporeo si costituisce non solo sulla base delle sensazioni (cinestetiche, tattili) ma soprattutto mediante l'integrazione di queste sensazioni con i vissuti esistenziali ed emotivi dei singoli soggetti.

Il concetto neurologico di *schema corporeo*, in tal modo, viene arricchito dal concetto di *immagine del corpo*. E sappiamo quanto tale *immagine* incida sull'intera storia evolutiva del soggetto. Quando, infatti, tale immagine non rientra all'interno dei modelli riconosciuti socialmente accettabili e positivi, il corpo diviene fonte di profondo disagio e frustrazione inducendo, in taluni casi, soprattutto in fasi evolutive particolarmente delicate come l'adolescenza, situazioni di vera e propria patologia (pensiamo, qui, fra l'altro, all'anoressia e alla bulimia).

In questa stessa prospettiva, Merleau-Ponty ha scritto che il corpo, più che *essere* semplicemente nello spazio e nel tempo, *abita* lo spazio e il tempo sottolineando, con questo, il nesso che collega la dimensione biologica con la dimensione psichica del corpo<sup>4</sup>. Nel concetto di “corpo vissuto”, egli esprime per l'appunto lo stretto e indissolubile legame con cui si intrecciano le condizioni fisiologiche con la storia personale e l'esperienza vissuta dal soggetto.

Con il corpo, dunque, il bambino indaga e interroga la realtà, la conosce, la struttura, la destruttura e la ristrutturata rielaborandola creativamente. Il corpo, in altre parole, diventa il *filtro* e il *tramite* attraverso il quale la mente dell'uomo (e con essa il suo linguaggio) entra in contatto con il resto del mondo.

## 2. Mente e “Io corporeo”

Sullo sfondo di queste considerazioni generali, entriamo ora più in dettaglio a considerare come i processi di sviluppo, adattamento e apprendimento vadano a radicarsi profondamente in un sistema uomo-ambiente che trova nel corpo e nell'attività senso-motoria il suo fulcro.

A partire, infatti, dai livelli considerati più elementari dell'elaborazione cognitiva - i fenomeni percettivi ancora sotto la soglia della coscienza - fino alle elaborazioni corticali dei messaggi - ove le informazioni trasmesse a livello sottocorticale vengono integrate coscientemente e sottoposte a valutazioni e decisioni, è il *movimento* a fornire al sistema nervoso gli elementi sub-simbolici e quelli simbolici che il sistema provvede, poi, ad elaborare interconnettendoli all'interno del proprio schema autopoietico. Nell'ambito dell'esperienza psicomotoria, pertanto, il sistema nervoso conduce (attraverso momenti automatici inconsci o attraverso momenti coscienti) il proprio dialogo con l'ambiente: percepisce i messaggi, li memorizza, elabora sistemi di riferimento spazio-temporali, integra i messaggi in tali sistemi, li inserisce in quadri di significati, di intenzioni, di finalità, li traduce, infine, in nuove azioni sull'ambiente. Azioni, queste ultime, a ben guardare, sempre in qualche modo implicanti, ancora una volta, l'esperienza sensomotoria (anche nel caso di attività apparentemente solo mentali).

<sup>2</sup> Cfr. E. Minkowski, *La schizofrenia*, Einaudi, Torino 1998

<sup>3</sup> Cfr. P. Schilder, *Immagine di sé e schema corporeo*, Franco Angeli, Milano 1973

<sup>4</sup> Cfr. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1965; Id., *Il corpo vissuto*, Il Saggiatore, Milano 1979

Sono ampiamente noti gli studi di psicologia genetica e cognitivista (da Piaget, Wallon, D'Ajuriaguerra a Vygotskij e Bruner), oltre che quelli della psicoanalisi freudiana e post-freudiana (da Freud a Erikson, Winnicott e Spitz), che hanno contribuito a chiarire il percorso evolutivo attraverso il quale si realizza la progressiva scoperta del reale da parte del bambino e a chiarire il ruolo svolto dal corpo e dalla corporeità in tale evoluzione.

In particolare, è con Piaget e Freud che la tradizionale dicotomia corpo/mente lascia il posto ad una nuova consapevolezza, quella che riconosce la matrice corporea e senso-motoria dell'intelligenza e della identità. L'intelligenza formale (quella simbolica e astratta, a partire dagli 11/12 anni), per Piaget, si fonda, infatti, su quella che egli definisce "intelligenza senso-motoria" (da 0 a 2/3 anni) e procede attraverso il "livello pre-logico" (da 2/3 a 5/6 anni) e, successivamente, il "livello logico concreto" (da 6/7 a 10/12 anni). Lungo tale percorso evolutivo, da una parte, il pensiero procede alle proprie trasformazioni strutturali operando sulle esperienze sensomotorie e, dall'altra parte, le fasi più antiche della motricità riflessa, inscritta nel messaggio genetico, vengono via via integrate in modelli motori maggiormente differenziati e complessi<sup>5</sup>.

Accade, in tal modo, che il pensiero si trovi profondamente immerso in un "Io corporeo" (Winnicott)<sup>6</sup>, in una dimensione umana, cioè, in cui la materialità biologica fatta di sensorialità e di movimento si trova continuamente impastata a emozioni e desideri, a intenzioni e progetti, all'istanza di relazione, di espressione e di comunicazione. E accade, conseguentemente, che la ricchezza e la precisione dei concetti, la capacità linguistica di astrarre idee e scopi, la capacità scientifica e artistica di anticipare il futuro siano tanto maggiori quanto più ricco e variegato è il contatto che il bambino, attraverso il proprio corpo, ha realizzato con gli oggetti del proprio ambiente<sup>7</sup>.

### 3. La mano organo per l'acquisizione delle conoscenze

In questa prospettiva, pertanto, è possibile affermare che la stessa acquisizione del pensiero scientifico, per il bambino, affondi le sue radici nelle esperienze senso motorie, ossia nei processi di *anticipazione* degli effetti delle azioni sulle cose dell'ambiente ivi attivati. Diversi studi nel campo della storia della scienza hanno argomentato come le capacità di fantasia e di inventiva tipiche dell'attività artistica e di quella scientifica siano state legate – nella storia dell'umanità - al sistema del movimento umano e del *lavoro*, in una circolarità di reciproci rinforzi<sup>8</sup>. Nelle loro immagini creative e costruttive, in altre parole, il pensiero artistico e quello scientifico incorporano le esperienze di azione e di movimento realizzate dalla specie umana nell'ambito dell'attività pratica e, in particolare, nell'ambito delle attività lavorative che da sempre vedono impegnato l'essere umano in complessi processi di costruzione e di uso di strumenti per la trasformazione del proprio ambiente.

Nel trattare la parte avuta (accanto al linguaggio) dal *lavoro* e dell'attività motoria ad esso associata, nel processo di umanizzazione della scimmia, diversi studi<sup>9</sup> hanno posto la centralità della *mano* per l'affinamento ed il perfezionamento delle stesse capacità motorie umane, per lo sviluppo del cervello e dei suoi strumenti immediati, gli organi di senso, primo fra tutti il *tatto*:

“Ma la mano non era isolata. Essa era soltanto un singolo membro di un organismo completo, estrema-

<sup>5</sup> Cfr. J.Piaget, *La nascita dell'intelligenza*, La Nuova Italia, Firenze 1972

<sup>6</sup> D.W.Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando, Roma 1970

<sup>7</sup> Cfr., in particolare, H.Wallon, *L'evoluzione psicologica del bambino*, Edizioni Scientifiche Einaudi, Torino 1957

<sup>8</sup> Cfr J.D. Bernal, *Storia della scienza*, Editori Riuniti, Roma 1956

<sup>9</sup> Cfr., in particolare, A.Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, Einaudi, Torino 1982

mente complesso. E ciò che era acquisito per la mano, era acquisito anche per tutto il corpo, al servizio del quale la mano lavorava. (...) Il dominio sulla natura iniziatosi con lo sviluppo della mano, con il lavoro, ampliò, ad ogni passo in avanti che veniva fatto, l'orizzonte dell'uomo"<sup>10</sup>.

Al perfezionamento degli organi di senso e del cervello, pertanto, legato al progredire nella storia dell'umanità delle tecniche e delle tecnologie del lavoro, si è accompagnata l'evoluzione della coscienza oltre che della capacità di astrarre e di ragionare e delle abilità linguistiche. Gli uomini divennero capaci di compiere operazioni sempre più complicate, di immaginare per se stessi e per la comunità obiettivi sempre più elevati, di pianificarne la realizzazione. D'altro canto, tutto questo retroagì sul lavoro stesso che, col passare delle generazioni, divenne più completo e multiforme: dalla caccia e dalla pesca si passò all'agricoltura, poi alla filatura, alla tessitura, alla lavorazione dei metalli, alla navigazione, al commercio, all'industria. Con questi ultimi comparvero l'arte e la scienza, sorsero le nazioni e gli Stati, si svilupparono il diritto, la politica e la religione.

Spostando il discorso dal piano della filogenesi a quello della ontogenesi, Kurt Meinel - fra i più autorevoli studiosi della motricità umana - ha individuato nel movimento la chiave di volta dell'intero sviluppo del bambino sano oltre che dei suoi processi di apprendimento e conoscenza. In particolare, Meinel ha argomentato come sia principalmente attraverso la mano che il bambino impara a "impadronirsi" gradualmente del mondo che lo circonda. Il bambino "impara a conoscere gli oggetti dello spazio più prossimo, o più distante che lo circonda, afferrandoli, toccandoli, manipolandoli, esaminandoli, con l'aiuto dei movimenti della mano e dei sensi, soprattutto la vista, il tatto ed il senso del movimento, e a differenziarli sempre più secondo le loro caratteristiche, le loro forme, le loro qualità d'uso e i loro rapporti nello spazio e nel tempo"<sup>11</sup>. La coordinazione occhio-mano, pertanto, viene utilizzata dal bambino per risolvere determinati problemi e, conseguentemente, è possibile affermare che "il movimento diventa *fonte* di processi *cognitivi* (...) La conoscenza attraverso i sensi è la prima forma di conoscenza. È la base sulla quale si costruisce il mondo percettivo e concettuale del bambino che, a sua volta, diventa il presupposto per un comportamento che deve essere sempre più adeguato alle condizioni oggettive"<sup>12</sup>.

#### 4. Sviluppo dei sensi e sviluppo della mente nel bambino lavoratore

La libertà e autonomia di manipolazione che la *mano* dell'uomo ha conquistato, nel corso dell'evoluzione della specie e che ha trovato fra le sue massime espressioni il *lavoro*, si riverbera, come appena detto, nella evoluzione senso motoria, cognitiva e conoscitiva del bambino.

Ed è nell'opera di Maria Montessori che tali idee trovano una inedita ed efficace sintesi pedagogica<sup>13</sup>. Il percorso di *autoeducazione* dell'infanzia si basa, per Montessori, sulla fondamentale attitudine del bambino ad applicarsi seriamente in attività di *lavoro*. Allorché il bambino viene coinvolto in occupazioni nell'ambito delle quali poter convogliare e trattenere con interesse la propria naturale curiosità ed attenzione nei confronti del mondo, *agendo direttamente* sulle cose, egli ha modo di evolvere gradualmente verso la piena maturazione intellettuale. Agendo sull'ambiente, infatti, il bambino stimola ed educa i propri sensi che sono alla base del ragionamento e del giudizio.

In questa prospettiva, Montessori individua proprio nella *mano* il principale organo dell'intelligenza,

<sup>10</sup> F.Engels, *Dialettica della natura* (1876), in *Opere di Marx-Engels*, Editori Riuniti, Roma 1972

<sup>11</sup> K.Meinel, G.Schnabel, *Teoria del movimento*, Società Stampa Sportiva, Roma 1984, p. 37

<sup>12</sup> Ivi, p.38

<sup>13</sup> Cfr., in particolare, M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1968; Id., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1972.

nella misura in cui, attraverso le infinite manipolazioni delle cose dell'ambiente che la mano consente, il bambino attiva il proprio intero apparato senso percettivo, coinvolgendolo in appassionati processi di osservazione, investigazione, ragionamento e conoscenza.

Afferma Maria Montessori che lo scopo dell'intelligenza è proprio il lavoro delle mani. Con la mano si può indicare e misurare lo spazio, con la mano si può percepire il liscio e il rugoso, con la mano si può plasmare, stringere, graffiare. Con la mano si può sfiorare e accarezzare.

La mano è, dunque, l'organo di quell'immenso tesoro che è appunto l'intelligenza, un vero e proprio *organo psichico* guidato dal cervello e dal cuore. Lo sviluppo della storia, lo sviluppo della civiltà, oltre allo sviluppo dell'intelligenza umana appaiono, pertanto, strettamente collegati allo sviluppo dell'abilità della mano.

Quando il bambino impara a conoscere le sue mani e quando con le sue mani impara a conoscere l'ambiente, lasciando in esso impresse le tracce della propria esistenza, il bambino esce dai suoi confini e vi ritorna carico, oltre che di esperienze sensoriali, di irrinunciabili esperienze conoscitive e affettive.

In questa prospettiva, appare chiaro come il bambino che per la prima volta varca la soglia della scuola possiede già una consistente quantità di conoscenze e di vissuti affettivi che ha elaborato, appunto, attraverso le ricche esperienze maturate esplorando e manipolando la realtà del proprio mondo di vita.

Compito della scuola è allora quello di partire dalla storia fisica, cognitiva e affettiva di questo bambino storico e intero per integrarvi la propria azione di moltiplicazione e di ampliamento di esperienze senso-percettive, motorie, plurilinguistiche, relazionali, affettive, fantastiche e creative. Esperienze caratterizzate da una precisa organizzazione ed intenzionalità educativa rispetto alla casualità e, talvolta, alla parzialità delle esperienze di vita prescolastica. Tutto questo, a fronte dei gravi rischi connessi al fenomeno della *de-realizzazione* in cui possono essere coinvolti i bambini ed i ragazzi in concomitanza con l'aumento delle situazioni di gioco, di studio, di relazione e di comunicazione mediate dalle tecnologie del virtuale, oltre che a quelli connessi alle pesanti forme di opacizzazione e standardizzazione delle offerte percettive ed estetiche, pone in primo piano la opportunità pedagogica e didattica di modulare interventi di formazione multidimensionale.

Si tratta, in tal modo, di prevenire la dispersione del potenziale creativo di larghe fasce di popolazione infantile e giovanile, attraverso:

- la valorizzazione delle potenzialità di sviluppo-apprendimento collegate alla "corporeità" del bambino (si pensi, in tal senso, alla ricchezza del "materiale sensoriale" ideato da Maria Montessori per contrastare i rischi di *de-realizzazione* connessi a situazioni di deprivazione sensoriale ed estetica)
- la valorizzazione ed il potenziamento di una educazione alla sensibilità estetica (si pensi, in tal senso alle preziose indicazioni che ci vengono dalla specifica "educazione dei sensi" proposta da Maria Montessori)
- la piena considerazione del peso formativo irrinunciabile che ha l'organizzazione dell'"ambiente" entro il quale si realizzano gli interventi intenzionalmente formativi nonché la predisposizione dei "mediatori culturali" che l'insegnante utilizza per sostanziare e sostenere gli interventi stessi.

\* Presidente IRRE Puglia

### ***I laboratori di scrittura per gli studenti di Scienze della Formazione di Bologna***

**Angela Chiantera - Emanuela Cocever\***

Negli ultimi anni, in diverse sedi istituzionali di formazione, si è sviluppato un ampio movimento di interesse nei confronti della scrittura; esso ha le proprie motivazioni in un complessivo fenomeno di “ritorno alla scrittura”, diversamente caratterizzato rispetto al passato in quanto collegato ad alcuni nuovi elementi della realtà contemporanea.

È accaduto infatti che le moderne tecnologie (dal fax, agli SMS, ai vari tipi di comunicazione in rete) abbiano recuperato la centralità della parola scritta, seppure all'interno di un rapporto complementare con altri codici; si può anzi dire che proprio la rete abbia rinforzato la convinzione di una funzione strategica della scrittura (la cui efficacia viene, per esempio, percepita come base fondante del successo di un'azienda).

Tra i tanti che si sono occupati di questa nuova realtà, Raffaele Simone ha ben mostrato come questo nuovo assetto comunicativo stia mutando il modo tradizionale di scrivere<sup>1</sup>: nuovi sono i tipi di strumenti usati e di testi prodotti, nuove le procedure di composizione e di archiviazione; nuova, infine, anche la percezione dell'intero fenomeno da parte degli stessi utenti.

Accanto alla progressiva presa di coscienza di questo rinnovamento, diffusa è la consapevolezza della carenza di proposte e occasioni formative offerte agli studenti dalle sedi tradizionalmente deputate all'educazione linguistico-comunicativa. Alcune recenti disposizioni ministeriali sulle prove scritte dell'esame di stato hanno immesso nella scuola spunti didattici innovativi e suggerito percorsi di scrittura differenziati, ma è difficile dire se questo porterà un effetto diffuso all'interno dell'intero arco scolastico o resterà nei limiti dell'ultimo anno di studi. Anche i corsi universitari hanno sinora offerto rarissime occasioni di pratica e di riflessione legate alla scrittura del singolo studente, di modo che oggi sono in molti a manifestare notevoli difficoltà nell'elaborare testi in forma di scrittura accademica e professionale.

Per rispondere a questa situazione di scollamento tra le competenze maturate dai laureati e le nuove richieste che, in fatto di scrittura, fanno i diversi ambiti professionali e gli stessi apparati dello Stato, alcune sedi universitarie italiane hanno attivato corsi specifici di scrittura professionale rivolti ai propri studenti. Non si può non citare, a questo proposito, l'esperienza pionieristica del SIS (Servizio d'Italiano Scritto) avviato a Ca' Foscari nel 1996 e rivolto a tutti gli studenti dell'ateneo veneziano per potenziare le loro competenze testuali e pragmatiche. Analoghe esperienze sono nate, in maniera sistematica, in altre università italiane (per esempio a Catania, Lecce, Milano, Pisa) e sono stati attivati progetti nazionali (collegati al MPI e alla CRUI) finalizzati all'elaborazione di progetti sperimentali di formazione centrati sulle tecniche di scrittura professionale.

Anche nell'ateneo di Bologna esistono esperienze di questo tipo, ma sono legate a singoli corsi di laurea o insegnamenti, come nel caso dei laboratori attivati presso i corsi di Scienze della Comunicazione e della Scuola per Interpreti e traduttori che ha sede a Forlì.

La positività degli effetti di tutte queste realtà formative, l'esistenza di una condivisa cultura legata

<sup>1</sup> Cfr. R. Simone, *La Terza Fase. Forme di sapere nel mondo che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

alla prassi didattica della scrittura accademica e professionale, la sempre più cogente necessità di rispondere alle carenze di formazione di base in questo ambito di competenze sono alla base anche dei laboratori di scrittura attivati presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna.

Ma il quadro delle proposte che nei singoli laboratori vengono fatte è più sfaccettato che altrove e soprattutto la maggior parte di essi è legato ad un progetto teorico e metodologico –ispirato all'esperienza di Elisabeth Bing<sup>2</sup> - che da anni sperimentiamo in situazioni di formazione di educatori<sup>3</sup>.

La storia degli atelier di scrittura in cui si inserisce la nostra proposta prende forma a seguito dei cambiamenti –più o meno radicali– introdotti nell'insegnamento e nella formazione da studenti, corsisti, insegnanti e professori a seguito dei movimenti studenteschi della fine degli anni '60 e dei cambiamenti politici e sociali che hanno interessato la scuola e la formazione negli anni '70.

Ricordiamo questi fatti ormai lontani perché sia chiaro che la tradizione nella quale ci collochiamo non è quella delle attività di scrittura tese allo 'scrivere bene' o al successo letterario (riassumibili in buona parte sotto l'ormai diffusa etichetta di "scrittura creativa"), ma delle attività che si preoccupano dell'accesso alla cultura da parte di soggetti e gruppi sociali abitualmente ai suoi margini e –questa è la nostra intenzione relativamente alle proposte in ambito universitario– della affermazione della possibilità di innovare le categorie e i modi della produzione culturale e scientifica.

Scrivere in prima persona", "implicarsi", "esprimersi", "prendere la parola" sono gli slogan che accompagnano i primi atelier di scrittura, negli anni '70, in area francofona. Nicole Voltz, attualmente responsabile del Dipartimento Universitario Animateur en atelier d'écriture dell'Università di Aix-en-Provence, sottolinea il ruolo di mediazione che i laboratori hanno giocato in un momento di grande ripensamento della scuola e dell'università: hanno rappresentato un luogo di trasgressione nelle sedi del sapere consacrato, hanno dato la possibilità di sperimentare rapporti sociali fra docenti desiderosi di uscire da modelli obsoleti e di trovare pratiche capaci di fare passare di nuovo la corrente fra sé, allievi e istituzione, restando comunque nell'ambito dell'impegno professionale, senza ricorrere a rimesse in discussione del mondo interno e dell'edificio sociale<sup>4</sup>.

Da allora ad adesso scuola e università sono cambiate: la formazione permanente è diventata una pratica diffusa ed approfondita e, per dirla con Boudrillard, "l'immaginario è passato dai muri di Nanterre ai cassetti del ministero". Sempre in area francofona, gli atelier di scrittura sono diventati -con la riforma Haby del 1975- parte dei programmi ufficiali di insegnamento della lingua e della formazione degli insegnanti e rappresentano una parte consistente delle attività di animazione culturale sul territorio attorno a biblioteche, centri sociali, carceri, etc.

Con le occasioni di attività, gli obiettivi degli atelier, le modalità di conduzione e di formazione degli animatori si sono diversificati e articolati.

Per quanto riguarda la scuola, riassumendo ed accorpando in maniera un po' forzata una varietà di intenzioni che vanno dal 'giocare con le parole' all'"appropriarsi della lingua', l'obiettivo demandato a questo tipo di attività è quello di far fare esperienza della lingua scritta come di un corpo vivente, non solo dato, ma agito; un materiale sul quale è possibile esercitare un'attività artigianale nella quale apprendimento e creazione, ripetizione e invenzione, procedono affiancate.

<sup>2</sup> E. Bing, *...Ho nuotato fino alla riga*, Milano, Feltrinelli, 1977.

<sup>3</sup> E. Cocever- A. Chiantera (a cura di), *Scrivere l'esperienza in educazione*, Bologna, CLUEB, 1996.

<sup>4</sup> N. Voltz et al., *Ateliers d'écriture et différences-références culturelles*, in *Colloque de Carisy-la-Salle Ateliers d'écriture* (sous la direction de C.ORYOL-BOYER), Grenoble, L'Atelier du texte, 1982.

Nell'ambito dell'animazione culturale e sociale l'accento viene posto sulla funzione espressiva della scrittura, quando questa viene proposta e sperimentata come ricerca della sintonia fra esperienza e rappresentazione scritta e sulle opportunità di scambio non conflittuale che essa apre.

Questi obiettivi non sono estranei ai laboratori che proponiamo in università, ma entrambi vengono collocati nella prospettiva della costruzione di competenze proprie delle professioni alle quali i diversi corsi di laurea formano gli studenti: insegnanti, educatori, formatori. In particolare lavoriamo sulla possibilità di costruire conoscenza a partire dalla pratica di formazione e professionale, attraverso l'elaborazione dell'esperienza che la rappresentazione scritta richiede.

La scrittura praticata nei laboratori mette in grado – almeno questa è la nostra intenzione nel proporli – di restare protagonisti delle proprie esperienze anche nei momenti di scambio e quando è necessario trasferirle da un contesto all'altro. Diversamente da quanto avviene di solito, il passaggio dal fare al dire/spiegare cosa e come si fa non è guidato da modelli di parola presi a prestito da altre discipline<sup>5</sup>, quanto piuttosto dal tentativo di far coincidere esperienza, senso e parola; una parola che risulti fedele a chi scrive, originale prodotto della sua rielaborazione di ciò che ha vissuto.

Quella verso cui tendiamo (e su cui lavoriamo con i partecipanti ai laboratori) è dunque una scrittura professionale che non si interessa tanto dei tipi di documentazione usati nel luogo di lavoro (osservazioni, verbali,...) né dei modi migliori per realizzarli. Piuttosto è una scrittura che permette, a chi è in posizione educativa, di riflettere sul suo lavoro secondo prospettive diverse e nuove che hanno il loro punto di forza nei diversi stili e nelle diverse tipologie testuali sperimentati.

Richiedere, per esempio, di raccontare un episodio assumendo il punto di vista di un altro, o di scrivere di una persona facendo riferimento ad un suo oggetto particolare, o ancora di descriverne brevemente un gesto caratteristico significa accompagnare i partecipanti al laboratorio in un percorso di rappresentazione personale di aspetti della loro esperienza spesso insondati, inespressi, o anche sconosciuti. Significa anche – come spesso hanno sottolineato – permettere loro di compiere un passaggio fondamentale: quello dalla fatica al piacere dello scrivere, legato alla messa a fuoco di che cosa può voler dire scrivere a partire da sé, dell'utilità di una simile scrittura.

In continuità con questi laboratori, per il secondo anno è stato attivato in Facoltà un percorso biennale di formazione finalizzato sia all'approfondimento della capacità di scrittura individuale, sia all'animazione di scrittura in gruppo. Aperto a studenti in corso e ad educatori e insegnanti già inseriti nella realtà lavorativa, il laboratorio di secondo livello "Animare attività di scrittura" (che rilascia un certificato finale) offre l'opportunità di continuare l'esperienza dello scrivere in gruppo proiettandola verso nuovi interlocutori, verso nuove situazioni educative, verso nuove scoperte.

\* Università di Bologna

---

<sup>5</sup> L. Muraro parla, a questo proposito, di deportazione: è un termine forte, ma ci sembra appropriato a descrivere la perdita che in questo caso si determina per i singoli studenti, operatori, docenti, per i servizi e per gli ambiti disciplinari.

### ***Italianistica e processi di 'internazionalizzazione'. Esperienze tra Puglia ed Europa orientale***

**Pasquale Guaragnella\***

Ormai da diversi anni l'opportunità di diffondere l'uso della lingua e della cultura italiana oltre i confini nazionali sembra far parte della 'coscienza' scientifica e professionale di quanti a vario titolo si dedicano allo studio, all'approfondimento dei contenuti e delle strutture che in particolare riguardano la nostra lingua. Superata ormai quasi del tutto la fase 'persuasiva', ovvero quella fase in cui si era reso necessario dimostrare la effettiva necessità di esportare la cultura italiana verso realtà nazionali e territoriali differenti, impegnandosi per questo a conferire alla lingua italiana la dignità di strumento veicolare, sembra che si punti, ora, al rafforzamento delle realtà che già si sono create, avvicinando molti paesi europei ed extra-europei alla nostra realtà nazionale; e che si guardi insieme alla costituzione di nuovi poli di studio dell'italianistica, che con sempre maggiore forza ed efficacia insedino in altre realtà nazionali concetti e strumenti linguistici legati alla 'italianità'.

In questo programma di estensione e di rafforzamento, si inserisce una serie di iniziative, a ragione definibili 'iniziative-pilota', poiché, pure nella loro solidità, esse rappresentano di fatto un evento 'pionieristico', di grande originalità ed intraprendenza, nell'ambito delle varie e numerose proposte avanzate a favore della lingua e della cultura italiana. Queste iniziative sono state rese possibili dal ruolo e dall'impegno attivo che alcuni settori della realtà universitaria italiana, e non solo, hanno profuso costantemente, giungendo, nei casi di cui si dirà, alla istituzione – o alla prossima istituzione – di corsi di laurea e di studio di vario ordine e livello.

La realtà pugliese può costituire a questo proposito un significativo esempio. Particolarmente l'ateneo barese ha iniziato di recente a rilevare i positivi riscontri dell'impegno profuso tanto nell'ambito di un più generale processo di internazionalizzazione (vale a dire di un processo che comprende settori scientifico-disciplinari anche non direttamente legati all'italianistica) quanto di uno più specificamente orientato. Le iniziative già avviate, e quelle programmate, possono contare sull'attività di coordinamento che già dal 2002 svolge il C.I.R.C.E.O.S. (Centro Interuniversitario per la Ricerca e la Cooperazione con i Paesi dell'Europa Orientale e Sud-orientale), fondato grazie all'impegno dell'ateneo barese, del cui comitato direttivo fanno parte Rettori e docenti universitari afferenti a numerosi paesi non solo dell'area balcanica e interadriatica, ma generalmente dell'Europa centrale e orientale (Slovacchia, Ungheria, Polonia, Ucraina, ecc.)

Dunque, se già l'impegno dell'università di Bari, integrato a quello di alcuni enti esterni, tra cui l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa (I.R.R.E.) diretto da Franca Pinto, ha potuto dare origine a iniziative intese ad un costante processo di diffusione della lingua e della cultura italiana (dai corsi residenziali di lingua, cultura e civiltà a convegni e seminari di studio, fino ad alcuni momenti di aggiornamento e riflessione su specifici contenuti, quali la didattica dell'italiano come lingua seconda)<sup>1</sup>, si assiste ora sempre più frequentemente ad attività ed iniziative di potenziamento e di ampliamento degli orizzonti geografici entro cui promuovere strutture e contenuti della italianità.

<sup>1</sup> Tra le iniziative più recenti, si segnala il Seminario di studio *Lingua e cultura italiana nelle relazioni interadriatiche* (Monopoli (Ba), 5 e 6 marzo 2004), organizzato dall'IRRE – Puglia in collaborazione con la terza cattedra di Italianistica della Facoltà di Lingue e letterature Straniere della Università di Bari; e a cura della stessa organizzazione il convegno *Lingua italiana e istituzioni formative europee* (Bitonto-Bisceglie, 26-28 maggio 2003). Dei corsi residenziali e di altre iniziative della Università di Bari si trova poi notizia nel volume di P. Guaragnella (a cura di), *Cultura italiana Mediazione linguistica Università europee*, Lecce, Pensa 2002.

I costanti e proficui rapporti di collaborazione tra l'università di Bari (particolarmente della terza cattedra di Italianistica della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere) e la Bosnia-Herzegovina, ad esempio, che avevano portato, già lo scorso anno, alla inaugurazione di un corso di laurea in Lingua e Cultura italiana nella università di Banja Luka, confermano quest'anno il proprio successo con l'apertura del secondo anno di corso, cui hanno presentato domanda di iscrizione già ottanta studenti, in parte vicini alla lingua italiana (dato che a Banja Luka essa viene già proposta in alcune scuole superiori, come ad esempio il locale ginnasio), e comunque desiderosi di entrare in contatto diretto con i contenuti e le strutture della italianità. Il corso di Banja Luka, unico corso di laurea in Lingua e Cultura italiana della Bosnia-Herzegovina, conta così al suo secondo anno dalla data di istituzione già 160 studenti distribuiti tra i due anni attivi. La realizzazione di questo obiettivo è stata sancita, nel mese di settembre 2004, da un incontro ufficiale, svoltosi a Bari, tra una delegazione della università di Banja Luka, il Rettore e alcuni docenti della università di Bari, impegnati a vario titolo nella diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero. Durante l'incontro è stato rinnovato il reciproco impegno in questa direzione: tra gli obiettivi futuri discussi durante l'incontro, la istituzione di un dottorato di ricerca in discipline afferenti all'italianistica in cooperazione tra i due atenei, primo, importante passo verso la creazione di possibilità di studio e specializzazione per laureati e giovani studiosi italiani e bosniaci.

Di recente è stato confermato ed esteso l'impegno in favore della lingua e cultura italiana anche verso la università polacca di Stettino (Szczecyn), dove già da alcuni anni, grazie all'impegno barese, l'insegnamento di Lingua e Letteratura italiana è presente nell'istituto di Filologia romanza (dopo essere stato introdotto in prima istanza nella locale facoltà di Diritto). Nella prima settimana di settembre del 2004 una delegazione di quella università è giunta in visita ufficiale presso l'università di Bari, al fine di porre le basi per la istituzione di un corso di laurea in Italianistica e Studi di storia cristiana presso la facoltà di Teologia, un progetto che coinvolge docenti e studiosi di italianistica e studi cristiani di entrambi gli atenei. Il corso di studi sarà organizzato in due 'stadi': un primo stadio elementare, per gli studenti dal primo al terzo anno di corso, con prevalenza di lezioni obbligatorie, inteso a fornire conoscenze e preparazione metodologica necessarie per la scelta della specializzazione. Alla fine di questo stadio, gli studenti possono conseguire la "laurea breve", che offre possibilità immediata di accedere al mondo del lavoro.

Il secondo stadio, rivolto agli studenti che si iscrivano al quarto e quinto anno di corso, si articola invece come un percorso di specializzazione. Diminuisce in questo caso la quantità dei corsi obbligatori: in favore di quelli facoltativi, scelti nell'ambito della Cattedra o in dipartimenti diversi. Agli studenti è offerta la possibilità di scegliere tra i corsi che più incontrano il loro interesse individuale, e che vanno a costituire il percorso curricolare di studi della specializzazione. Gli indirizzi di specializzazione proposti sono per il momento due: uno linguistico-letterario e uno letterario-religioso-filosofico. Tra gli insegnamenti previsti, si annoverano, oltre a quello di storia della letteratura italiana e al 'lettorato' di lingua italiana, quelli di linguistica italiana, storia della lingua italiana e grammatica descrittiva dell'italiano.

Sebbene l'assetto scientifico-didattico nei dettagli debba ancora essere perfezionato, la firma di un documento di intenti, prevista durante la visita, costituisce ineccepibile garanzia dell'ulteriore impegno assunto 'bilateralmente' dalle due università, a favore di una sempre più capillare diffusione della lingua e della cultura italiana in Polonia, un Paese che peraltro ha da più parti manifestato un concreto interesse verso l'ampliamento degli studi di italianistica<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> A questo proposito è forse opportuno menzionare l'intenzione manifestata dalla università di Olsztyn di inserire, nella propria offerta formativa, un corso di Lingua e Letteratura italiana, che sarà probabilmente oggetto di prossime iniziative.

La scelta non casuale della realtà scientifica e didattica pugliese di concentrare i propri intenti nell'area orientale e sud-orientale d'Europa non ha visto dunque deluse le proprie aspettative: molte altre sono le università di quest'area – dalla Slovacchia alla Russia, dalla Romania al Montenegro, dall'Ungheria alla Macedonia - impegnate a vario titolo in progetti di cooperazione, scambio e approfondimento di strutture e contenuti della italianistica; e che meriterebbero qui un cenno ben più esteso<sup>3</sup>. Tuttavia, per focalizzare l'attenzione, in questa breve ricognizione, sui progetti – nuovi e di potenziamento – di più recente realizzazione, non può essere omessa una ulteriore iniziativa, che riguarda questa volta l'Albania. Anche in questo caso si tratta di una realtà nazionale in cui gli studi di italianistica sono presenti già da qualche tempo (sebbene non nella misura ampia e consolidata di cui si è detto a proposito della Polonia) in alcune università, quali ad esempio quella di Elbasan e di Valona. La nuova iniziativa di cui si vuole qui dare menzione riguarda però addirittura la creazione di una nuova università cattolica, nella capitale Tirana. Il progetto, sostenuto dalla associazione albanese “Nostra Signora del Buon Consiglio”, prevederebbe la istituzione, in collaborazione con l'Università di Bari, di un insegnamento fondamentale di Lingua e letteratura italiana, articolato al primo anno in tre corsi di laurea: quello di Medicina, quello di Economia e quello di Diritto. In questo caso la lingua e la cultura italiana occuperebbero dunque una posizione ‘trasversale’, proponendo, oltre che contenuti effettivi, anche un autentico strumento di trasporto di temi inerenti i diversi settori scientifici. La istituzione di questo insegnamento potrebbe peraltro rappresentare un primo passo verso il potenziamento della presenza dell'italianistica in Albania, che potrebbe così, al pari della Bosnia-Herzegovina e della Polonia, offrire agli studenti interessati la possibilità di accostarsi in misura maggiore e più sistematica ai diversi aspetti della lingua, della cultura e della civiltà italiana.

Queste dunque le più recenti ‘iniziative – pilota’ di cui l'italianistica, quella barese in particolare, si rende protagonista, integrandosi e completandosi con gli altri settori scientifici, che pure, per parte loro, si muovono in direzione di una più ampia affermazione della ‘italianità’. Questa breve rassegna non esaurisce, naturalmente, le iniziative avviate in tale direzione, iniziative che coinvolgono numerosi altri paesi dell'area orientale d'Europa, nonché alcune realtà extraeuropee, sia in momenti direttamente legati agli studi di italianistica, sia in situazioni di complementarietà ed integrazione con aspetti differenti.

Vantaggio indiscusso della italianistica resta, difatti, quello di costituire una dimensione ‘orizzontale’ del sapere: vale a dire una dimensione che, curando e coltivando direttamente lo strumento veicolare rappresentato dalla lingua, può attraversare ed integrarsi ai più diversi settori, ‘veicolando’, appunto, verso realtà nazionali differenti l'identità italiana nei suoi vari aspetti.

\* Università di Bari

---

<sup>3</sup> Per maggiori dettagli sulle attività delle singole cattedre si rinvia al volume a cura di P. Guaragnella *Cultura italiana Mediazione linguistica Università europee*, cit.

### ***La pedagogia familiare come scienza “riflessiva”***

**Barbara De Serio\***

La famiglia rappresenta un “contesto di apprendimento” in cui i soggetti imparano a crescere in modo autonomo, strutturando i propri comportamenti in relazione a quelli degli altri membri del nucleo familiare e costruendo la propria identità sulla base dei “processi narrativi” che hanno luogo in ambito familiare.

L’immagine di famiglia che sta emergendo ultimamente nell’ambito degli studi pedagogici è quella che fa leva sulla metafora del nucleo familiare come “cultura”, alla cui base regna incontrastato il modello sistemico-narrativo di tipo pedagogico, che si distingue da quello narrativo di impronta psicologica in virtù di una diversa visione della narrazione: se è vero che le storie familiari sono co-costruzioni di un mondo condiviso attraverso cui si dà voce alla soggettività e ai vissuti personali di ogni componente del sistema familiare, è vero anche che, nel momento in cui vengono narrate, attraverso le diverse interazioni dialogiche, relazionali e comunicative, tali storie diventano occasione di crescita per gli altri, che ne traggono sia la possibilità di costruire nuovi significati, attraverso opportuni processi di decodifica e di decostruzione<sup>1</sup>, sia la possibilità di avviare nuovi percorsi di crescita e di costruzione identitaria.

Il riferimento è, in modo specifico, alle famiglie che, secondo gli studi psicopedagogici, si trovano a dover affrontare e superare uno degli stadi più complessi dello sviluppo delle relazioni familiari, che coincide con la crescita dei figli adolescenti. È questo, infatti, il periodo in cui il bisogno di autonomia dei figli diventa sempre più forte, al punto da mettere talvolta in discussione i vecchi rapporti e da esigere nuove negoziazioni delle relazioni intrafamiliari e del rapporto genitori-figli. Se i figli chiedono maggiore autonomia decisionale, i genitori vanno quindi formati a gestire tale bisogno di autonomizzazione, insito nello stesso processo di costruzione identitaria adolescenziale, imparando a impostare rapporti di comunicazione efficaci e a trarre, dalla narrazione autobiografica, quella motivazione alla riflessività che possa indurli, narrandosi, a confrontarsi con i figli, nell’ambito di un processo narrativo intergenerazionale, e a ricordare l’importanza che anche per loro ha rivestito questo desiderio di adultità e di maturazione psico-fisica.

Del resto la formazione del sé per il ragazzo e la ragazza può avvenire solo a contatto con gli altri componenti del sistema familiare e, in modo particolare, con i genitori, con cui gli adolescenti si confrontano per riconoscere, in se stessi, quel modello genitoriale e per avviare una costruzione più o meno autonoma dei propri percorsi identitari. Si tratta, nello specifico, di una storia personale della formazione, che rappresenta quel percorso di autoformazione e di autoapprendimento che si sviluppa lungo l’intero corso della vita e che presenta però i suoi punti nodali nelle svariate relazioni che inducono il soggetto adolescente ad acquisire nuovi saperi e nuove abilità comportamentali.

Il buon funzionamento familiare, quindi, non dipende dalla capacità dei genitori di evitare gli ostacoli dettati dal processo di crescita dei figli adolescenti, quanto dalla loro abilità nell’adattarsi alle evoluzioni cicliche del nucleo familiare. L’approccio sistemico-narrativo offre numerose occasioni di crescita in tal senso, attraverso l’apprendimento di quella modalità riflessiva che, sempre più auspicata negli ultimi tempi da formatori e pedagogisti familiari, induce più consapevolmente i membri di un nucleo familiare ad abbandonare vecchi equilibri in concomitanza con l’evolversi delle situazioni familiari, per avviare

<sup>1</sup> L. Formenti, *Pedagogia della famiglia*, Guerini Studio, Milano 2000.

percorsi di relazione più efficaci e itinerari più efficienti di riorganizzazione delle proprie modalità di funzionamento.

È stato proprio alla luce del paradigma sistemico-narrativo che si è cominciato a definire la famiglia un “sistema relazionale aperto e integrato”, oltre che un “sistema fondato sull’ecologia delle generazioni”, per cui il motore dello sviluppo umano consiste nei “processi di prossimità” che, nell’ambito della famiglia, sono costituiti dal confronto tra i membri appartenenti alle diverse classi generazionali<sup>2</sup>. Tale confronto diventa oggi sempre più necessario, soprattutto nelle famiglie con figli adolescenti, perché i ruoli e le funzioni dei diversi membri del nucleo familiare in questo periodo sono mutevoli ed impongono una costante ridefinizione e una costante rinegoziazione, alla luce di una impostazione nuova e più “adulta” del dialogo intergenerazionale.

Mancanza di dialogo significa, spesso, mancanza di un “progetto generazionale”<sup>3</sup>, a vantaggio di una tendenza all’autoesclusione e all’autocentratura, tendenza che crea, di solito, disorientamento e spaesamento, oltre che perdita di punti di riferimento essenziali. Sulla base di questi presupposti ne deriva una sfida al sapere pedagogico: promuovere sempre più svariate occasioni di educazione familiare, nonché di educazione genitori-figli adolescenti, tali da sviluppare, in entrambe le fasce di soggetti adulti - genitori e figli - capacità autonome di crescita e di progettualità familiare.

L’età adolescenziale, infatti, coincide con un’elevata esigenza di esplorazione di potenzialità, a sua volta seguita da un altrettanto elevato desiderio di sperimentazione mutevole di diversi progetti personali di vita che si stanno maturando: è l’irrefrenabile bisogno di pensarsi nel cambiamento, associato alla paura di riconoscersi mutati momento dopo momento, esperienza dopo esperienza, per giungere a scoprire la nuova identità tanto desiderata e, contemporaneamente, temuta.

Gli adolescenti hanno “fame” di esperienze relazionali extrafamiliari, perché quello adolescenziale è il periodo in cui si avverte l’esigenza di allontanarsi dai modelli familiari, per visitare e sperimentare nuove occasioni di incontro e di crescita.

In quest’ottica i genitori sono chiamati a diventare partner di progetti condivisi e referenti, nonché modelli incontrastati per maturare e per far maturare nei propri figli quella capacità autonoma di crescita e di maturazione.

Il primo servizio da offrire ai genitori con figli adolescenti è, pertanto, quello della formazione all’ascolto e all’accoglienza rispettosa e non giudicante. Il genitore deve apprendere a “costruire” una relazione di aiuto e di sostegno per favorire, nel figlio adolescente, una presa di coscienza delle proprie risorse e delle proprie capacità e una maturazione di scelte autonome e responsabili, insistendo, quanto più possibile, su un’educazione all’affettività, alla relazione e, soprattutto, alla “verbalizzazione” delle emozioni connesse alla possibilità di condivisione di un progetto di vita. I problemi reali insorgono, infatti, quando c’è un “vuoto narrativo”, una chiusura e una mancanza di comunicazione tra i membri di una famiglia e purtroppo ciò succede spesso a causa della mancanza di tempo o di disponibilità sia a narrarsi sia ad ascoltare.

In generale, obiettivo dell’educazione familiare rivolta a nuclei familiari costituiti da una coppia genitoriale e uno o più figli adolescenti consiste nel rendere quanto più possibile i componenti del gruppo familiare consapevoli delle proprie strategie di azione e delle proprie modalità di apprendimento. Nello specifico, tali percorsi formativi sono finalizzati a far maturare nei genitori la consapevolezza che il

<sup>2</sup> Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.

<sup>3</sup> Cfr. P. Donati, *Il malessere generazionale della famiglia: dove va l’intreccio fra le generazioni?* in CISF, *Quarto rapporto sulla famiglia in Italia*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1995.

proprio agire rappresenta spesso un importante punto di riferimento per i figli, che a loro si rivolgono durante le crisi cicliche che l'età adolescenziale costringe a intraprendere e che loro prendono a modello per imparare a superarle<sup>4</sup>.

Questo significa anche indurre i soggetti ad acquisire consapevolezza rispetto ai saperi impliciti maturati personalmente e riflessivamente in base alle proprie esperienze di vita<sup>5</sup>. Lo scopo ultimo che i genitori, con l'aiuto dell'educatore, dovrebbero perseguire nella propria ricerca è lo stimolo a fare ordine e a cogliere, nel corso della riflessione, i punti focali significativi per procedere al proprio e all'altrui cambiamento, cioè alla personale e autonoma formazione, nonché a quella dei propri figli.

Dal suo canto l'educatore familiare ha il compito di promuovere e di incentivare tale cambiamento, generato da un desiderio trasformativo, ponendo tali soggetti nelle condizioni di poter riconoscere questo "bisogno" di crescita dei figli, nonché le capacità adattive di cui sono in possesso e che consentiranno loro di far fronte a tali trasformazioni, di creare nuovi equilibri intrafamiliari e di avviare nuovi rapporti intergenerazionali.

\*Università di Foggia

<sup>4</sup> Sul concetto di apprendimento riflessivo cfr. D. A. Schon, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

<sup>5</sup> Cfr. J. P. Pourtois, *Dall'educazione implicita all'educazione implicativa* in P. Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare*, Erickson, Trento 2002, pp. 123-135.

Una tra le fasi più complesse nello sviluppo delle relazioni familiari - concordano vari studi psicopedagogici - coincide con la crescita dei figli adolescenti.

Diventa sempre più necessario ridefinire e rinegoziare i ruoli e le funzioni, all'interno di quel dialogo generazionale che può essere improntato solo al confronto, alla narrazione, al cambiamento consapevole.

### ***Teorie della conoscenza come fondazioni dei programmi (?) scolastici***

**Gabriele Boselli\***

#### **0. Intenti di questo studio**

Esprimo qui di seguito alcune delle idee sviluppate nel corso del progetto “Idea di persona” in corso in Emilia-Romagna, varato dal Direttore Generale Lucrezia Stellacci su proposta dell’Isp. Agostina Melucci e mia. In generale il progetto si propone di esplorare in modo approfondito i presupposti culturali, epistemologici e pedagogici - talora non del tutto esplorati - di ogni teoria progettuale che ri-trovi la propria fondazione filosofico-pedagogica su una delle idee più grandi concepite nella storia dell’Occidente: quella di soggetto (e di persona in particolare). Il progetto muove da riflessioni sul significato di unità della persona e di unitarietà del sapere attraverso lo sviluppo di nuclei tematici come: conoscenza e coscienza, concetti di competenza e apprendimento, esperienza e suoi campi, cura e accoglienza, continuità e discontinuità, piani personalizzati, differenza e diversità, documentazione e portfolio. Il piano complessivo di ricerca deriva dalla tesi per cui personalizzare significa lasciar essere la persona, accompagnare ciascuno a conoscere, a sapere e ad avere cura di sé, ad acquisire coscienza della propria differenza e diversità entro la comunità, a essere aiutato a maturare uno sguardo prospettico. Centralità della persona dunque come tensione verso la piena configurazione del volto che è -contro la maschera- autenticità maturata nel confronto con l’altro, con le strutture della conoscenza e con la storia.

(Nella parte qui di seguito illustrata dello studio complessivo si dà per assunto che un programma scolastico, o come diversamente potrà chiamarsi un manifesto della comune intenzionalità scolastica nazionale, debba disporre come fondazione di una teoria della conoscenza. Si formula quindi una delle possibili teorie del conoscere, non psicologista, come anello di giunzione fra la persona e i saperi.

Si vedrà come la prevalente didattica moderna abbia sinora formulato programmi scolastici presupponendo i contenuti e le tecniche del conoscere alla coscienza del soggetto; non solo, quest’ultima pare non l’abbia vista proprio. In tal modo, il prescindere di un programma scolastico da una esplicita teoria del conoscere può aver finito con l’annegare la persona nel gran mare dei contenuti, con il promuovere conoscenze senza soggetto e discipline senza discepolo.

La persona che impara a sapere di sé e con sé del mondo è da riconoscersi come il soggetto essenziale (generativo) e necessario del conoscere; prescinderne pregiudica ogni possibilità di conoscenza autentica. Uso prevalentemente il verbo conoscere in quanto ciò di cui si tratta indica essenzialmente azione, attività soggettuale/intersoggettuale di disegno continuamente riconfigurato di mondi-a; scrivo conoscenza quando mi riferisco a quell’immenso patrimonio dei saperi dell’uomo che l’attività scolastica dovrebbe portare a condivisione, ricostruzione e almeno un poco a ri-creazione.)

#### **1. Il non-capire come luogo dell’assunzione di coscienza**

Appare dunque necessario che un programma scolastico nazionale (o come potrà chiamarsi) abbia ed espliciti una teoria della conoscenza. Si sceglierà quella più vicina alla storia intellettuale cui si appartiene ma una ci vuole; non sceglierla e soprattutto non denunciarla vuol dire solo nascondersela o nasconderla o far mancare al programma il nesso con le soggettualità che vi dovranno entrare. L’ambiente

gnoseologico da cui prende le mosse quella che qui si propone è denunciabile nell'evoluzione fenomenologica della tradizione idealistica. Kant, Husserl e Gentile vi sono stati individuati come filosofie di riferimento.

A nostro avviso -di noi promotori del progetto "Idea di persona"- questa deve partire dal "Non ho capito!" che dice il ragazzo ( e magari anche l'insegnante o l'estensore di programmi) quando si accorge che il lavoro della sua mente non è sufficiente ad accogliere situazioni o discorsi eccedenti le sue possibilità di precomprensione (abbozzo in base al progetto), inquadramento, categorizzazione, analisi ed elaborazione, generando così alla coscienza un senso di disagio. Il non aver capito è sempre di un soggetto cosciente intorno a qualcosa che la sua coscienza ha eletto ad argomento di attenzione, ha costituito come zona del campo di espansione mentale della persona. "Non ho capito" non si dice a proposito di ciò che ci è estraneo, irrelato né da parte di chi non è e/o non ha coscienza di sé. Chi non sa di sé non sa né di aver capito né di non aver capito. Oppure presume di aver capito tutto.

Il non-capire -lo sappiamo dai tempi di Socrate- è il primo approdo dell'autocoscienza, di quella coscienza interna che si costituisce prendendo contatto con il limite (interno? esterno? comunque sentito come tale). Io sono colui che *non* sa certe cose, che *non* capisce altre cose, che *non* riesce a configurare adeguatamente la massa di fenomeni materiali e immateriali che si prospettano alla presa di coscienza del "mondo", qui intendendo per mondo il complesso delle cose percepite nell'attualità della coscienza.

La conoscenza è il sentiero, storicamente sedimentato e diuturnamente reinverato da tutte le scienze, che raccorda l'io a quel campo globale di fenomeni che come mero io non è credibile, che gli si configura intorno e che questi sceglie (o è indotto a porre) come argomento *intero* del suo conoscere.

### 1.1 Il conoscere come viaggio formativo della coscienza nel mondo

La conoscenza è la forza gravitazionale dell'intelligenza umana storicamente formatasi che porta una coscienza a entrare in una relazione più razionale (inquadrata dall'attività "legislatrice" del sapere costituito) con il mondo, intendendo ancora per mondo l'insieme delle relazioni che la coscienza trascendentale dell'umanità (qualcosa di simile all'io-penso kantiano o alle categorie husserliane dell'intersoggettività) intrattiene con le sue rappresentazioni culturalmente consolidate, con l'universo dell'esserci. Di lì, da questa espansione della coscienza nell'altro-da-se deriverà l'oggettualità del mondo ovvero l'esser il non-solo-io oggetto di operazioni di coscienza; fuori di questo movimento non vi sono altri oggetti.

*Ho capito!* Questo afferma il ragazzo (e qualche volta anche l'uomo maturo) quando vede attenuarsi il grado di dissonanza tra l'esser-ci, la struttura del proprio pensare e la percezione di adeguatezza al campo di fenomeni attraversato. Solitamente egli crederà allora che l'immagine disegnata nella propria mente corrisponda alla realtà intrinseca degli enti e degli eventi rappresentati e magari anche delle relative figure logiche, sottratte alla loro strumentalità e implicitamente accreditate di "esistenza" autonoma, ipostatica.

### 1.2 Coscienza versus.....

Un programma scolastico propone una visione del mondo o avvia la persona a farsi una visione del mondo? O prospetta alla coscienza della persona campi attraverso cui prendere ulteriore coscienza di sé e in cui esprimersi?

Chiamo "coscienza" l'atto oscillante ma sempre originario e intenzionale dell'avvicinarsi e del prender le distanze da se stessi e dalle cose per guadagnare un razionale (relativamente stabile e puntualizzato) sentimento di sé e una forza di protensione che faccia guadagnare un inserimento autonomo nel mondo; per lunghe vie la coscienza potrà pervenire a farsi scienza, verità (Hegel, *Fenomenologia*, 1806). La

coscienza non conosce il riposo, poiché è vocata a conoscere, fuoriuscire di sé, trascendersi, è *volto che non può che attivamente volgersi ad altro*. Non è la *cosa* della maggior parte degli psicologi o il *dato* tanto amato dalla sociologia positivista; in pedagogia fenomenologica non è pertanto materia “fermabile” (il movimento le è essenziale), oggettivabile.

Nulla, nemmeno il mondo della natura, può essere *assolutamente* presupposto alla coscienza. Questa si autocoglie nel cogito, in un atto intenzionale (in tensione verso...) immediatamente donativo di posizione (relativa) e senso nonché fonte di significati. La coscienza volgerà in conoscenza con il prender lucidamente e razionalmente (secondo l'architettura dei saperi) parte a un mondo che viene pensato –pur nella progressiva consapevolezza delle lenti di lettura- come originalmente offerentesi.

Nonostante tutte le relativizzazioni improprie, le riduzioni e le messe in parentesi, coscienza è l'avvertire sempre e comunque il legame necessario del vivente con il vissuto, entro un atteggiamento fenomenologico percepito più sensatamente, alla luce di una ragione che la pedagogia come scienza filosofica indirizza a essere sempre più forte.

Non credo all'attuabilità del tentativo del primo Husserl di isolare la coscienza pura mettendo tra parentesi ogni oggetto cui essa si rivolge; non credo nemmeno alla sua purezza come esito possibile di una radicale epochè. La coscienza, per essere pura, dovrebbe muovere da un'apertura totale e ogni sguardo umano ha sempre più o meno grandi chiusure e improprie curvature d'interesse.

La coscienza vorrebbe un rapporto immediato con le cose stesse, ma tra essa e le cose le opacità sono tante e sono alteranti, per cui se anche qualcosa ci si propone (quasi) originalmente non si potrà che assumerlo per come esso si dà e non per ciò che si vorrebbe poter presumere che fosse. Per questo la riduzione fenomenologica non è mai finita. La coscienza introduce la conoscenza come “coscienza di” “intorno a”: si fa coscienza trascendentale (pre-conoscenza, ma non solo) quando perviene attraverso se stessa a un sentimento del limite. Avvia alla conoscenza quando, consapevole dell'esser-ci, fuoriesce dal non-conscio (o forse dal dopo-niente) attraverso atti di in-tensione all'oltre (Heidegger).

La coscienza avvia alla conoscenza quando trattiene il soggetto dal non perdersi nei fatti decentrandosi da sé fino a perderne nozione; quando lo fa riflettere sugli atti, assumere consapevolmente nuove disposizioni, sapere ulteriormente di sé, autoeducarsi attraversando plurali campi di esperienza.

Nonostante il grande lavoro di molte scuole e università intellettualmente autonome, grandi masse di umanità tardo-moderna si perdono nella narrazione (meglio chiamarla telenovela) dell'epoca, perdendo coscienza di sé e non acquisendo conoscenza del mondo. Il mondo (non il mondo-in-sé ma il mondo-all'umanità) viene posto solo come lo scenario preconstituito di una conoscenza “oggettiva” ovvero prescindente da ogni coscienza, senza soggetto, prefabbricata, epistemica, astorica, artificiosa, strumentale.

### 1.3 Soggettualità come fattore originario dell'intenzionalità del conoscere

La vulgata prevalente nelle scuole e nelle università presenta ancora un quadro di conoscenze epistemiche, che stanno sopra il fluire degli eventi e dell'attività rappresentatrice dei soggetti individuale e collettivi. Produce conoscenze artificiosamente sospese dal complesso e mutevole campo intenzionale delle soggettualità come dalla pluralità e dalla mutevolezza delle pro-tensioni verso l'alterità.

Ogni domanda e ogni risposta son sempre risposta di qualcuno, e questo qualcuno va posto onestamente, disinteressatamente in discussione insieme al suo dire. Ma occorre anche non esaurire l'impegno nel soggetto della domanda, se non altro perché anche il nostro modo di guardarlo è soggettivo e potrebbe essere viziato da necessità di autogiustificazioni; soprattutto perché, oltre a noi e al nostro interlocutore, forse il mondo attende di essere conosciuto, attende da sempre (e attenderà per sempre) di svelare il

mistero della sua verità originaria. Penso che ogni atto di conoscenza -e ogni conoscenza intesa come stratificazione storica di conoscenze, disciplina- sia derivato dalle proprie radici, partigiano, intenzionato e intenzionante. Soprattutto quando vi sia l'ingenua convinzione di esser di fronte alla "cosa in sé" (fenomeno rappresentativo in rapporto a un contenuto, costituito essenzialmente da una direzione verso un oggetto e poco d'altro) l'atteggiamento epistemico non epistemologico fa smarrire coscienza e conoscenza. Tale oggetto potrà essere o no "reale"; esso è inizialmente percepito non come "la cosa rappresentata" ma "la cosa"; poi -se andrà bene- verrà la consapevolezza del suo essere solo un epifenomeno.

La formulazione brentaniana dell'intenzionalità del conoscere conduce, attraverso Husserl e Heidegger, a ritrovare nei relativi atti conoscitivi una compresenza di alterità e quasi-immediatezza. Husserl ha costruito sull'intenzionalità la sua prima dottrina del conoscere: si conosce non primariamente come rapporto all'io, ma -postcartesianamente- come relazione di un io-noi alla cosa incognita e in sé e per sé inconoscibile. L'intenzionalità non sarà solo il carattere di ogni fenomeno psichico (Brentano), ma del fatto di coscienza e del fatto noetico o intellettuale; sarà ciò per cui il dato sensitivo s'informa di una significazione e si oggettualizza per il soggetto come oggetto significante una intenzione del primo. L'intenzionalità è tendersi verso l'oggetto su di una linea di trascendenza; nel trascendersi il *soggetto non può lasciare indietro se stesso ma senza l'atto del trascendersi un se stesso autentico non può nemmeno avere autenticamente luogo*. L'ancor prevalente didattica tardomoderna (quella dei vecchi programmi) pretende invece che il soggetto dimentichi se stesso per apprendere senz'altro la *verità senza soggetto delle discipline senza discepolo*. Si pensi ad esempio ai curricula De Mauro del 2001.

Certo, in fenomenologia la soggettualità è resa altra da ogni oggetto e ogni oggetto è alterato da ogni soggetto; tutto è variamente in-teso da tutto (Ceruti). Mentre il fatto psichico è un fatto eminentemente soggettivo, la noesi è nel primo Husserl rapporto "visuale", "immediato" all'altro, all'oggetto e alla cosa. Per il secondo Husserl e per Heidegger non vi è nulla di immediato e ogni atto intenzionale richiederà la fatica della liberazione dall'indichiarata intenzionalità ambientale, attraverserà pericolosamente e faticosamente un complesso e insidioso terreno di indichiarate e oggettivistiche mediazioni anonime.

### 1.4 La persona che sa risalire dalle parvenze ai fenomeni

L'evidenza percepita come tale è prevalentemente oggi quel che deriva dalla manipolazione, un prodotto industriale, un trucco del non-pensiero per le sue masse-bersaglio. Il sistema informativo globale insegna e rappresenta quotidianamente il mito dell'evidenza. Contro le ultime "scuole del sospetto" si tratta di far credere che l'oggetto A, B o C si autodia e si automanifesti *originalmente e immediatamente* alla visione della coscienza.

Nella tradizione idealistica e fenomenologica, l'evidenza non è data assolutamente ma intrattivamente, si coglie attraverso atti di limitata e parziale riduzione dell'accidentale. *Non è l'imporsi della cosa in sé ma il frutto faticoso di una attiva azione di apertura al diretto ma curvato e sfuggente mostrarsi dei fenomeni*. È l'atto del lasciare che ciò che si manifesta sia (il più possibile) autenticamente visibile, possa divenirlo con il minimo di interventi esterni al soggetto che conduce le operazioni conoscitive. Proporre scientificamente e pedagogicamente qualcosa come evidente comporta sempre, a mio avviso, il dovere della presentazione delle cose negli esplicitati limiti del loro incontrarsi con il soggetto.

In ambito pedagogico il lasciar vedere si sviluppa nel lasciar essere, che non è lasciar perdere ma costruire un orizzonte di attesa che il soggetto avverta come chiamata a esperire se stesso nel confronto con scenari di evidenze senza consistenza, e di evidenze più consistenti, dove però mai l'evidenza sia posta come indipendente dal soggetto che l'avverte e/o la presenta come tale.

### 1.5 La persona costituisce la propria prospettiva sul mondo

Poiché non abbiamo accesso al mondo ma alla nostra plurintenzionata coscienza dello stesso, dobbiamo costruire e pedagogicamente aiutare a costruire un'immagine di collegamento stabile tra questa e il complesso dei fenomeni. Senza una costituzione del mondo e della sua cultura c'è solo psicologismo.

Il maestro coopera alla costruzione soggettuale delle strutture ideali del mondo (le uniche cui si possa avere accesso diretto) verso cui l'alunno è in-teso a partire dalla progrediente coscienza trascendentale del mondo intenzionato. La costituzione non è solo uno statuto; è anche e soprattutto un'indagine in quanto pone continuamente nuove questioni.

Le discipline, memoria dell'umanità riferita a una varietà di regioni ontologiche, tradizioni interpretative, sono la versione debolmente sedimentata, scolastica della costituzione trascendentale. Per conservare questo carattere devono essere aperte ai soggetti e al fluire degli eventi, gettarsi nel mondo.

Ancora, chiamo mondo l'insieme delle relazioni che la coscienza trascendentale (dell'umanità come del singolo) intrattiene con le sue rappresentazioni culturalmente consolidate, con l'universo formalizzato dell'esser-ci. Mondo è il complesso *intero* delle cose percepite nell'attualità della coscienza e che della coscienza è il riferimento, la terra.

L'oggettività del mondo –l'inestinguibile mito positivistico- non è l'in-sé e il per-sé; è inverabile come l'esser oggetto di operazioni di umana coscienza; fuori di questa non vi sono altri oggetti, almeno per quel che riguarda una delle specie abitanti il terzo pianeta di questa stella perduta in uno dei bracci secondari di questa piccola galassia.

### 1.6 Invitare a conoscere l'essenziale

Abbandoniamo, per correre a ritrovarle ogni tanto, per gioco, le concezioni arcaiche del conoscere come atto contemplativo (la creatura che guarda il creato come all'interno di un unico tempio) o penetrativo (quell'*andare alla cosa stessa* che sedusse anche tanta parte della fenomenologia del primo Novecento). *Ci resta l'andare; la cosa stessa non ci (ci, non c'è) è mai stata.* Conoscere è dunque imparare come acquisire uno spazio di inerenza all'essere che non sta ma cui siamo (Semerari), divenir consapevoli di un essere-al-mondo, partecipare di ciò senza di cui l'essere non è più tale, ciò che è necessario affinché l'essere viva. Significa abitare la terra natia, la casa in cui si vive, la lingua in cui si risiede; ma anche essere aperti a ciò che schiude al trascendimento dallo stato, alla pienezza senza fine di un senso intenzionale. Il verbo conoscere si oppone intrinsecamente a ciò che non appartiene al campo percorribile al soggetto dell'essere, a ciò che aliena, che demolisce il proprio abitare fisicamente e culturalmente la terra, ciò che blocca il distendersi intenzionale del soggetto o –pedagogicamente- ne canalizza sintagmaticamente i percorsi di autoeducazione.

Conoscere è l'heideggeriano "*sbocciare da se stessi*" a un mondo che non è solo un prodotto dell'attività rappresentativa dell'io, ma che tale non sarebbe se l'io non fosse. È conoscenza essenziale quel sapere che avvicina il soggetto all'argomento fino al rendersi presente di quel che è remoto, quel che porta all'apparire, al generarsi in evidenza autentica dell'ignoto entro l'ambito di ciò che è noto.

Lasciar conoscere è far agire il sapere che apre, lascia che gli enti e gli eventi cognitivi accadano senza irretirli in tassonomie, è creare reti non vincolanti di rapporto intellettuale con il mondo.

Conoscere è approssimarsi alla quasi-identità profonda (trascendentale) di soggetto e oggetto nell'Intero. Far cogliere al primo una prossimità/identità originalmente ignota a lui stesso e che non può scoprire senza attraversare la foresta della cultura, senza aver passato i campi dell'esperienza *scientifica e poetica* del mondo.

La conoscenza non sorge solo dall'evidenza; nasce anzi dal superamento critico dell'evidenza, da uno sforzo, che nasce dal profondo, di guardare alto e largo; e lontano, *e gratuitamente*.

Da Platone a Kant, a Husserl, ad Heidegger, a Gentile la conoscenza è dell'essenziale, non delle cose ma degli atti di significazione, dei principi (organizzazioni relativamente stabili di nessi di relazionamento tra fenomeni), di ciò che, dentro la parola e fuori dalla chiacchiera, riduce le parvenze e apre il soggetto a rappresentarsi originalmente (ma anche adeguatamente) il mondo.

La scuola può/deve offrire un orizzonte storico *affidabile almeno quanto incerto*, per l'intelligenza dell'essere: offrire dunque conoscenze e saperi (costellazioni di conoscenza) essenziali in quanto lasciano essere anziché trasmettere statuti di ciò che la cultura dà per essente. Se il conoscere che si impara a scuola non fosse in primo luogo interpretativo dell'essenziale, del gratuito o –direbbe Massimo Pomi– dell'inedito– sarebbe chiacchiera, introduzione al culto del Nulla. Edith Stein ci ha indicato come la conoscenza non sia mai uno sterile, industriale prodotto automatico di operazioni tecniche ma qualcosa di imprevedibile, di mutevole, di vivo, di fecondo, di generativo di sapere ulteriore.

Conoscere è *tenere in attività il nucleo generativo di regioni gnoseologiche*, è trasparenza delle relazioni di tutta la gamma possibile dello sviluppo del sapere stesso.

Le discipline sono atti di costruzioni del sapere di lungo respiro; portano a pensare le cose non solo come sono oggi ma come sono state e probabilmente muteranno, indipendentemente dal loro utilizzo immediato e prossimo venturo. Direi che laddove la competenza (parente impoverita della c.) risiede nella cultura dell' "utile", l'essenziale abiti in quella della "fondazione"; dove la competenza è "saputa", la conoscenza è sapere in-finitamente in atto.

### *1.7 Additare l'inattuabile verum, mostrando storicità e relatività di ogni conoscenza*

Ogni atto del conoscere come atto di configurazione di un soggetto individuale o collettivo dipende dal soggetto attore e autore, dalla particolare conformazione della sua struttura categoriale generale e disciplinare; è inerente (e deve guadagnare inerenza) rispetto a ciò di cui tratta; è influito dal campo e dal tempo in cui il soggetto e l'argomento della sua ricerca sono inseriti. Quando gli innumerevoli atti di conoscenza si addensano e si stabilizzano in forme scientifiche e disciplinari l'interna dinamica di relatività non vien meno ma semplicemente si articola storicamente e si complessifica.

Additare la relatività non è insegnare il relativismo, scettico e gravitazionalmente nichilistico: la prima riconosce i valori delle conoscenze che si formano e si rigenerano continuamente e ne individua il diverso grado di fondazionalità (mai assoluto, invero). Il secondo insegna magari inintenzionalmente che non solo non vi sono valori di conoscenza sciolti da soggetto e contesto ma che non ve ne sono per nulla e la conoscenza della specie umana è un caotico succedersi e incrociarsi di proposizioni con mero valore di teatro.

Pedagogicamente non possiamo guidare alla conoscenza annunciando che sarà un viaggio in cui tutti i porti che crederemo di vedere sono nulla e nel nulla che li costituisce svaniranno; ogni porto col tempo si cancellerà ma per qualche anno, secolo o millennio avrà fornito alla comunità umana un approdo affidabile, un valido punto in cui sostare prima della navigazione ulteriore. Il valore di un atto conoscitivo è quello che si stabilisce e si consolida nella comunità degli operatori di conoscenza; anche se in seguito non verrà più condiviso, il suo valore permane come testimonianza di una configurazione generale o regionale del mondo che fondò validamente la visione di un gruppo limitato o dell'intera umanità di un'epoca. Ai tempi di Tolomeo, "era vero" che il sole girasse intorno alla terra; ai tempi moderni "era/è (poiché non ne siamo del tutto usciti) vero" che spazio e tempo sono dimensioni indipendenti tra loro e dall'osservatore; tra mille anni saranno state vere le teorie cui noi oggi affidiamo la nostra visione del

mondo e il nostro agire anche se diverse da quelle che allora saranno in auge. In pedagogia, Socrate disserta ancora *per noi* sui viali di Atene, Emilio si aggira tra le sue foreste, Husserl tutt'ora impartisce la sua lezione a un Heidegger che comincia a pensarla diversamente.

Uscire dal riconoscimento di attualità da parte del contingente non è non essere mai stati, aver detto nulla, perdere di valore, entrare nel nulla: tutto ciò che è stato in qualche forma rimane e fonda, sostiene le conoscenze successive, anche se nominalmente antitetiche.

La relatività degli atti di conoscenza non è un difetto o tantomeno una preclusione a una presunta conoscenza veritativa: è al contrario una caratteristica essenziale di ogni atto autentico. Esplicitare che un argomento è analizzato e gestito da un certo punto di vista, che questo punto di vista appartiene a qualcuno che ha una storia e un volto (che si volge a), denunciare il contesto scientifico e materiale in cui avviene l'atto non è togliere valore ma attribuirgliene.

*Additare la relatività non è dunque insegnare il relativismo*, dottrina e pratica che mortificano la conoscenza. Contro la tesi secondo cui la relatività contraddirebbe l'idea di verità (non certo la verità-in-sé ma la verità-per-noi), direi che sia proprio l'individuazione delle coordinate di relatività a fornire un qualche appoggio alla veritatività dell'atto conoscitivo o delle sue sedimentazioni storiche. Relativamente a un soggetto, a un argomento, a una cultura e a un contesto, l'indagine fenomenologica (epochè-reimmersione nell'esperienza-categorizzazione di II ordine-teoresi e ritorno) perviene al maggior valore di verità onestamente presumibile nella nostra epoca. Introdurre secondo un approccio fenomenologico al problema *definitivamente insolubile ma necessario* del vero è condizione per attuare la conoscenza e invitare i giovani a far parte di tale festa.

## 2. Itinerari pedagogici del conoscere

La pedagogia in quanto scienza filosofica<sup>1</sup> partecipa del dibattito teoretico sulla conoscenza; in quanto scienza pratica deve - *in parallelo* - occuparsi di aiutarne il dispiegamento. Questo non verrà condotto come esposizione di un pre-pensato ma come discorso animato da tensori interni ed esterni; verrà portato oltre come percorso indagante, consapevole della prossimità a molteplici radici degli eventi, allocabili nella pluralità degli spazi e dei tempi. Un percorso di conoscenza (alias curriculum) fenomenologicamente non potrà essere una tassonomia (classificazione/archiviazione anticipata dell'esperienza intellettuale); sarà soprattutto una "spinta", un fascio di vettori che attraversando i portali delle strutture dell'intersoggettività (categorie, sistemi simbolici e costellazioni cognitive) riprenderà il carattere organico e armonico ma sempre in fieri e infinito del pensiero che si volge all'Intero.

I fini di ogni piano educativo non dovrebbero essere didatticamente elencati ma inter-roghati, cercati attraverso un discorso aperto fra i soggetti. L'essenziale -ovvero il contatto generativo tra un ragazzo e la cultura, la luce inestinguibile- sarà frutto di un incontro improgrammabile ma va tuttavia indicato con un cenno, un tratto magistrale invitante che consenta al soggetto di essere autore del suo incontro personale, unico con il sapere.

<sup>1</sup> Penso che qualsiasi scienza, dall'antropologia alla fisica, quando riflette sulle proprie fondazioni, non possa non attraversare una fase filosofica, essere essa stessa filosofia.

Peraltro, non attraversare un momento di analisi, esplicitazione e costituzione filosofica comporterebbe il trascinarsi dietro le categorie della filosofia implicita alle convenzioni di ricerca della propria specialità scientifica, restare appesantiti da orpelli ideologici, nel senso di schemi, postulati e mode non posti in questione.

### 2.1. Nuclearità del ricordare

Noi nella scuola ricordiamo che ogni conoscenza è tale se è frammento di luce e, pur in dialogo con il mondo, guarda oltre ed è memoria di passi antichi, di antichi spostamenti da...a, dell'incontro con l'accidentale e l'essenziale dell'umanità e del proprio essere personale. È sedimentazione di infiniti riverberi del passato come di atti intenzionali, di disposizioni all'oltre-sé; parimenti, ogni sentiero (curriculum) seriamente progettato è esito di migliaia di attraversamenti anche sulla stessa linea del territorio.

La scuola -tutta- è luogo di orientamento attraverso i saperi, ossia attraverso i testamenti intellettuali dell'umanità come è stata sino ad ora rappresentata. Da sempre il sapere viene dall'incontro tra la disponibilità ad apprendere di un soggetto e le offerte di conoscenza dell'ambiente in cui questi si forma. La conoscenza e l'educazione ideali sono quelle in cui le due componenti sono equilibrate, in cui l'ambiente ha rispetto dell'individuo, non ne totalizza la visione delle cose. Sappiamo sempre del mondo e di noi per ciò che ci viene detto; ma oggi fuori dalla scuola e - ma non sempre - dalle famiglie incapaci di filtrare il messaggio del sistema informativo globale, i giovani sono indotti a ritenere che la conoscenza abiti non *in interiore homine*, secondo il grande insegnamento socratico e agostiniano, ma nell'interfacciamento costante alle reti di comunicazione.

Le idee più alte sono nulla se non rivivono nella coscienza di un soggetto che le pensi *non replicandole ma ri-costruendole, costituendole a partire dalla prospettiva aperta dal suo punto di coscienza*. Non c'è spazio per il pensiero autentico (personale, critico, creativo), né relazione trascendentale, quando uno dei soggetti è schiacciato sotto il peso della cultura fabbricata per le masse, quando - ad esempio - l'atmosfera intellettuale è attestata sul "pensiero corto", un modo di pensare, di agire, di vivere che ha "ridimensionato i propri orizzonti", che utilizza come riferimenti il "mercato" e "il successo immediato".

### 2.2. Nuove/antiche fondazioni per non perdersi

La scuola è per fortuna da sempre il luogo della costituzione soggettivo-intersoggettiva della conoscenza, ovvero dell'essenziale, di un sapere alto e disinteressato, teso a costruire le fondazioni di un autentico pensare o a cercar di edificare addirittura le fondamenta. Ma sono ancora pensabili conoscenze "fondamentali"?

Dopo le lezioni di Nietzsche, dopo l'avvento della teoria della complessità e l'affermarsi dell'ermeneutica di radice fenomenologica, la cultura ipercomplessa e plurale del nostro tempo vive una piena e largamente, anche se non universalmente, riconosciuta crisi delle istanze veritative e di certezza; il nostro è - nell'alta cultura- il tempo della "crisi dei fondamenti". Non c'è più - abbiamo appena scritto - una base statica e imm modificabile su cui fondare l'edificio del sapere.

Ma la pedagogia è da millenni organo di un sapere pensante e non può tradire la sua missione.

Una cultura non relativistica della relatività, articolata per snodi essenziali nasce e cresce nel più elevato grado possibile di sospensione dai poteri politici ed economici, nella massima fedeltà attuabile alla millenaria missione della scuola. Persegue la conoscenza (non il successo) sulla scia di antichi sentieri.

Essenziale a scuola significa infatti: inerente all'essere, ciò senza di cui l'essere non è più tale, ciò che è necessario affinché l'essere viva; significa la terra, la casa e la scuola in cui si sta, la lingua maestri e scolari risiedono; ma anche ciò che schiude al trascendimento dallo stato temporaneo delle coscienze e delle conoscenze. Il termine si oppone intrinsecamente ad "accidentale", ciò che non appartiene al soggetto, ciò che aliena, che demolisce il proprio abitare fisicamente e culturalmente la terra, ciò che blocca il distendersi intenzionale del soggetto o -pedagogicamente- ne canalizza gli itinerari di autoeducazione. È essenziale quel conoscere che avvicina il soggetto all'argomento fino al rendersi presente di quel che è remoto, lo porta all'apparire, al manifestarsi dell'ignoto entro l'ambito di ciò che è noto.

Allo sfaldarsi dei fondamenti, cosa succede? Come discriminare il grano dal loglio? Allora è tutto sullo stesso piano? Nessun libro è più “di testo” nel senso che non espone più l’incontrovertibile. Dalle ceneri del fondamento epistemico, sulla terra della tradizioni idealistica oggi reinverata dalla fenomenologia, può nascere la fondazione epistemologica, ossia una base dinamica, storica, mutevole, che non sovrasta secondo un preteso e privilegiato punto di vista avulso dal tempo in base al quale pretende di valutarlo ma neppure, camaleonticamente, si limita ad adeguarsi al tempo. Occorre un pensiero pedagogico aperto a prospettive ideali, a sguardi utopici, alla possibilità di pensare.

### 2.3. *Insegnare a conoscere*

Insegnare a conoscere avendo in vista non il successo ma la verità è invitare a pensare le cose non solo come sono oggi ma come sono state e probabilmente muteranno, indipendentemente dal loro utilizzo immediato e prossimo venturo. Le conoscenze essenziali -saperi di libertà- valorizzano le diversità e le differenze, quelli minimi danno a tutti qualcosa che è estraneo a ciascuno.

Il minimo offerto dalla didattica delle “competenze” è riduzionistico (riduce la complessità); l’essenziale trans-formativo e generativo (rispetta le condizioni dello sviluppo potenziale).

Il cambiamento degli sfondi culturali (dall’uni-verso al pluri-verso), scientifici (paradigmi della complessità), filosofici (afferinarsi della fenomenologia e dell’ermeneutica), economici (Mercato unico mondiale e nuove relative tensioni), ecologici (mutazioni del paesaggio e dei climi) e in un futuro prossimo anche genetici (biotecnologie) impone alla scuola e all’università di indicare gli orientamenti, le direzioni di senso, di riconfigurarle in un momento in cui anche soltanto l’accumulo quantitativo e la pressione qualitativa delle conoscenze e ancor più dei comportamenti inconsapevoli hanno ormai creato una massa critica e posto forse le condizioni per sviluppi “catastrofici”, nel senso thomiano di avvitamenti imprevedibili (implosioni nel nulla, guerre) come di evoluzioni su sbocchi tali da cambiare positivamente la qualità della vita e dell’educazione di buona parte dell’umanità.

Penso che dobbiamo promuovere una conoscenza non classificatoria ma che venga da sguardi aperti alla vita e alla cultura e sia volta all’essenziale: dunque pluralistica, interpretativa, regionale, aperta sul possibile, indeterministica, epistemologica.

### 2.4 *La cultura scolastica prevalente e la pratica alternativa*

La cultura scolastica è in parte attardata; in parte troppo avanti rispetto all’epoca. E ciò è fisiologico.

Attardata perché nonostante l’idealismo, la fenomenologia, la teoria della complessità e le rivoluzioni della fisica e della matematica, le tavole dei saperi su cui abbiamo studiato e su cui corriamo il rischio di portare a studiare le nuove generazioni sono ancora quelle delle grandi “certezze” del Positivismo. Se da parte dei docenti più aggiornati non si manca di far cenno alla teoria dei quanti o alla linguistica di derivazione ermeneutica, i programmi e le programmazioni sono ancora interne a uno scenario tardomoderno. L’immagine del mondo è ancora sostanzialmente monolitica e “conciliata”, non tien conto delle tensioni e dei dilemmi radicali che attraversano la società e la conoscenza di inizio secolo. Il tardomoderno culturale della cultura scolastica prevalente pensa a scienze che stanno sopra (e fuori) la relazione tra i soggetti e i fenomeni. Sempre meglio comunque della cosiddetta *knowledge society* (mai nome fu più improprio), che è dominata dalla moda (nell’accezione statistica) del non-pensiero.

Troppo avanti perché il registro intellettuale in cui avviene la comunicazione diretta alle masse è ancora estremamente elementare, premoderno, alieno da ogni religione che non sia quella del denaro ma articolato per miti: il mito dell’auto, l’altare da cui parlano gli oracoli (la TV), l’eroe tardomoderno (non

più lo scienziato come in età altopositivistica ma l'imprenditore). Il lessico è molto più elementare, la sintassi rozza; il congiuntivo non esiste quasi più.

La conoscenza da ri-costruire nelle scuole e in qualche università di cultura non commerciale potrà invece essere epistemologica, un discorso-su, condotto-da, nel qui e nell'ora (Heidegger) del suo concreto farsi proprio per riuscire a guardare il lontano e l'oltre. La cultura in cui offrire essenziali spazi di forma alle nuove generazioni potrebbe recuperare l'idea husserliana -presente soprattutto nella *Crisi delle scienze europee* - di saperi non separati dalla concretezza del soggetto conoscente, dai suoi tempi e dai suoi luoghi, saperi che -parlando a lui- dicano di lui. Un sapere (H.Arendt) plurale come sono plurali gli esistenti. Un sapere (M.Heidegger) non espressivo delle ontologie universalistiche imposte dal mercato mondiale delle idee di successo ma prodotto gratuitamente, interrogando nella propria lingua l'intero attraverso ogni frammento e saldamente poggiando i piedi sulla terra natia.

### 2.5. *Conoscere come articolazione sintatticamente estesa del possibile*

Uno dei tratti essenziali della pedagogia delle discipline scolastiche vertenti sul mondo fisico è nell'idea che nelle scienze umane come in quelle del mondo fisico non si debba far luogo a una meccanica (classica) che spieghi la successione degli eventi in base a meri rapporti di causa ed effetto ma che *li racconti usando tutte le categorie offerte dalla nostra sintassi*. Non si tratta di negare il concetto di causa ma di farlo agire insieme a tutti gli altri: fine, tempo..... attenuando il determinismo, l'idea che di necessità le cose procedano nel modo che è stato spiegato o "dimostrato". E di usare tutti i modi verbali, condizionale e congiuntivo compresi.

L'idea di *dimostrazione* è particolarmente indicativa della mentalità di chi ritiene di possedere la verità come *adaequatio intellectus et rei* e di essere in possesso di strumenti per una sua trattazione incontrovertibile, rispecchiante i nessi "oggettivi" tra i "fatti". E -mi auguro solo fuori dalle scuole- il sapere fattualizzato riesce a celare il suo non esser altro che una favoletta di successo.

### 2.6. *Luoghi di primato pedagogico del conoscere*

Va realisticamente riconosciuto che nella prevalente cultura massmediologica e nella relativa appendice ufficiale costituita anche dalla parte tardopositivistica dell'ufficialità scolastica prevale l'immagine strumentalistica, baconiana della competenza, e non della conoscenza, come vero e unico scopo di tutta l'istruzione scolastica.

Ciononostante, la scuola-di-chi-insegna non deve perdere di vista il fine verso cui tendere, altrimenti rischia di essere strumento di riduzione, frantumazione e asservimento dell'intelligenza umana. Se l'attenzione è rivolta ad un soggetto intero che vive ed esperisce in un ambiente culturale, allora l'intero del soggetto va collegato *in modo attivo* all'intero della cultura. Certo la cultura (la conoscenza dell'umanità) è tutt'altro che unitaria; proprio per questo vanno ricercate trame, non analitiche, nè specialistiche, che sappiano connettere le varie declinazioni del conoscere. Ma il soggetto deve acquisirne un'immagine unitaria e questo è possibile solo ri-creandone le relazioni.

Le competenze non servono a "dominare", se non ai decisori delle competenze da far conseguire, agli altri lo promettono soltanto; costituiscono anzi le regole del dominio. Ma la complessità del mondo è solo parzialmente governabile con logiche "a cascata", lineari e deterministiche. Ogni autentico conoscere è sapere della libertà, è lasciare che la nostra mente lasci agire in se stessa le capacità di agire i soggetti e le cose; se non c'è apertura essenziale (originale), l'altro-dall'io non esiste se non come mero oggetto, è inesistenza dissimulata, parvenza vistosa di un nulla voluminoso e pesante.

### *2.7 Convertire le conoscenze in programmi*

Un programma italiano di spessore europeo si disegna come visione dell'insieme, annuncio e additamento di scenari di conoscenza e saggezza che vengono dall'aver una terra (molte terre) e dall'accingersi ad attraversarne altre (programma come prospettiva sul mondo). Richiede ai suoi costruttori ulteriori un impegno personale discreto di studio, di presenza e di testimonianza, una ricerca disinteressata (onestamente interessata), critica, emancipativa, una volontà di realizzare un laboratorio di produzione di significati e di sintesi disciplinari.

Un buon programma cerca di dar forza a un pensiero pensante (incessante, non prefabbricato, non tassonomico, che rifiuta la riduzione a fatto ma si vuole sempre in atto, infinito). Avviando una teoria condivisa della condizione umana postula una riflessione sul con-sapere delle condizioni di possibilità d'ogni sapere e delle sue forme storiche, senza pretese d'esclusione dei saperi non immediatamente inquadrabili.

Costruire un programma può essere inteso come operazione:

- culturale (introduttiva e costruttiva di un orizzonte dello spirito europeo, delle sue conoscenze e dei suoi valori)
  - scientifica (inerente all'esperienza, epochizzante l'esperienza, relazionata alla letteratura, dotata di quadri teorici rigorosi, in dialettica con l'esperienza);
  - autonoma e laica ma attenta alla religione e alle varie forme di vita spirituale
  - al servizio della persona (centralità della persona come "lasciar essere", ossia tensione verso la piena configurazione del volto che è -contro la maschera- autenticità maturata nel confronto con l'altro e con la storia).
  - aperta all'intersoggettività, nelle sue forme a priori e nella quotidiana relazione
  - non universale ma fondata nelle tradizioni culturali, sul complesso dei fenomeni e le loro connessioni.
- Attenta nella critica ai valori correnti e nel perenne tentativo di riconoscimento-costruzione.

Le parti del programma sono allora in tal senso pensabili come introduttive a materie "su"; non epistemiche, ma epistemologiche, discipline "da", "intorno a", "attraverso". Come riletture a campo esteso di gno-seologie regionali, interpretazioni complesse di complessità inerenti sia alla disciplina sia all'argomento del discorso, nel loro incontrarsi.

La delineazione di un programma di studio innervato da una teoria della conoscenza non psicologista (la conoscenza è percorso essenzialmente filosofico) appare compito estremamente arduo: la varietà dei punti di vista da contemperare, le analisi, le dizioni e le contraddizioni sono immense e radicate nei secoli di una spesso nobilissima ma sterminata dialettica culturale. Le fonti del distendersi delle nuove generazioni verso l'avvenire sono difficilmente riducibili a un numero limitato di elementi costitutivi da additare; eppure è necessario almeno tentare di raccoglierne tutta la ricchezza se si vuole un futuro ricco dell'intera storia del nostro continente.

La scrittura, l'interpretazione e la traduzione locale di un programma nazionale sono, per chi i programmi li scrive e li applica, una magnifica occasione di coscienza e di conoscenza. Dovrebbe essere così per tutti. Il programma vero sarà scritto dai dirigenti, dai docenti e dagli alunni negli anni che verranno; le loro esistenze e la loro attività quotidiana di ricerca e insegnamento indicheranno l'avvenire. Fra i lavoratori della scuola vi è ancora un patrimonio comune di valori e di interessi; ciò li pone in grado di proporre la propria interpretazione del conoscere, dei valori e delle principali direzioni di senso della cultura europea. Ciò li mette in grado, tra l'altro, di confrontarsi criticamente con assiologie incentrate su interessi di altra origine.

In questo scritto si è inteso solo additare alcune linee gnoseologiche, epistemologiche e pedagogiche con cui confrontarsi all'inizio e alla fine di un percorso di disegno programmatico.

### 2.8. *Il conoscere come atto della persona*

Un programma scolastico è la visione che un'epoca prospetta a coloro che stanno iniziando a guardare il mondo e che lo abiteranno anche quando gli autori del programma saranno nell'Altrove. Anche per questo un programma dev'essere umile e proporre visioni aperte all'interpretazione della persona in formazione.

Disegnati entro una teoria fenomenologia della conoscenza, i programmi scolastici possono adeguatamente accompagnare la persona nella sua multiprepositiva relazione con il mondo, nella sua capacità di conoscere il mondo della natura, di riconoscere ed essere riconosciuta dagli altri umani. La persona può divenire in modo pieno cosciente di intendere, volere, amare, generare nonché di aver un tempo limitato prima di finire una delle sue forme di esistenza. Persona è virtualità di essere, potenzialità, può essere infinite possibilità autoattuate. Persona è il soggetto in quanto ragiona-con, sa di esser uno nella molteplicità del proprio campo intenzionale; è a se stesso e agli altri e al mondo; ha un orizzonte di senso che continuamente si ricostituisce intorno a lui; aspira alla libertà-di e alla libertà-da. La persona può abbracciare l'interezza dell'essere nella sua singolarità; costituirsi come unità inscindibile di mente, anima, corpo. Si realizza nella vita comunitaria ma non si risolve in essa; è influenzata dall'ambiente, ma non determinata. La soggettività diventa capacità di pensare se stessa, di riflettere su di sé, di guardarsi come fosse altra persona. Ci si riconosce soggetti attraverso la relazione con il mondo e attraverso capacità autoriflessive. L'io si fa soggetto, autore di una propria faticosa impresa di visione del mondo. Si è soggetti-persone quando si arriva a sapere di sé e a trascendersi nel senso di sapere ulteriormente di sé e del mondo in cui si è capitati. Il soggetto è, kantianamente, colui che esprime in modo autonomo e critico una propria visione del mondo, colui che abita il mondo in modo adeguato e tuttavia originale, coerente al proprio Volto.

### **Bibliografia fondazionale**

I. Kant, *Critica della ragion pura* (1787) ora in idem, Laterza, 1968.

G.G.W Hegel, *Fenomenologia dello spirito* (1806) ora in La Nuova Italia, Scandicci, 1971.

G.Gentile, *Teoria generale dello spirito come atto puro* (1916), letta in *Opere filosofiche* a cura di E.Garin Garzanti, Milano, 1991).

M. Heidegger, *Sein und zeit* (1926), ora in *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1980.

E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (1938), Il Saggiatore, Milano, 1965.

H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1985.

\* Dirigente tecnico – Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna

## Forme di rappresentazione in un'attività di modellizzazione

Rossella Garuti\*

### Introduzione<sup>1</sup>

Molte delle ricerche, anche internazionali, sul pensiero probabilistico riguardano la valutazione da parte degli studenti di valutazioni stocastiche (in genere predizione o interpretazione di risultati); pochissime, invece, riguardano la modellizzazione probabilistica, cioè la costruzione di un modello per interpretare dal punto di vista probabilistico fenomeni della vita reale. Il processo di progressiva schematizzazione di un fenomeno con lo scopo di comprenderlo e interpretarlo in termini di modello probabilistico deve ancora essere studiato in profondità. In particolare poco si sa sulla natura e sul ruolo di strumenti di rappresentazione normalmente utilizzati in classe (grafi ad albero, tabelle a doppia entrata, ecc.) e soprattutto sulle relazioni che questi strumenti permettono di stabilire tra il fenomeno in esame e l'interpretazione probabilistica eventualmente collegata.

La rappresentazione del concetto epistemologico di modello (Fig. 1), presentata e discussa in Dapueto & Parenti (1999) ci è stata molto utile per analizzare il comportamento di allievi di terza media coinvolti in una attività di modellizzazione complessa.

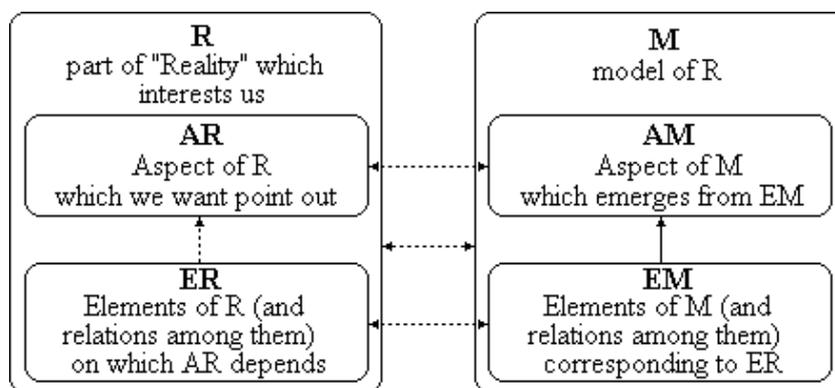


Fig. 1

Dapueto & Parenti descrivono il diagramma con un esempio: “ Sia  $R$  un campo quadrangolare che vogliamo valutare economicamente e  $AR$  l'estensione di questo campo. Se noi notiamo che il campo è più o meno rettangolare, allora possiamo considerare la lunghezza di due lati consecutivi come i fattori  $ER$  che determinano l'estensione del campo [...]. Associamo alle lunghezze  $ER$  due numeri  $a$  e  $b$ , che esprimono le lunghezze in una particolare unità di misura  $U$  [...]. Associamo ad  $AR$   $a*b$ , questo è  $AM$  [...]. Quindi il modello  $M$  è la moltiplicazione (o meglio la formula  $S=a*b$ )”. Più avanti gli autori scrivono che

<sup>1</sup> una versione versione più ampia di questa ricerca è stata presentata dall'autrice al Convegno Internazionale di PME, Psychology of Mathematics Education, tenutosi ad Honolulu-Hawaii nel luglio 2003

“nella modellizzazione matematica il passaggio da ER a EM è chiamato *matematizzazione*: Ma anche l’uso di artefatti matematici nella costruzione di modelli fisici o biologici, per sempio, è una *matematizzazione*”.

La centralità del tema è enfatizzata anche nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado (luglio 2003)<sup>2</sup> dove si legge a proposito del modello matematico–scientifico “*In questo contesto, particolare importanza è attribuita alle modalità attraverso le quali si elabora la descrizione scientifica del mondo, concentrando soprattutto l’attenzione sul processo di **matematizzazione** degli oggetti fisici e sulla conseguente costituzione di un **modello** che rimpiazza in senso letterale gli oggetti reali.*

*Il modello matematico, per i suoi pregi di oggettività e di intersoggettività, diventa elemento di congiunzione, vero e proprio “interfaccia”, tra la realtà e la dimensione delle scienze sperimentali. Si avvia, a partire dalla Scuola Secondaria di 1° grado, un processo iterativo che modifica e raffina i modelli ottenuti attraverso l’analisi, in forma sempre più logicamente organizzata, della complessità dei dati reali e la successiva verifica condotta alla luce delle prove sperimentali disponibili”.*

Il diagramma di Fig.1 ci ha permesso di analizzare in profondità il comportamento di allievi di terza media (una classe in Italia e una in Spagna) durante una complessa attività di modellizzazione di un fenomeno naturale: la trasmissione dei caratteri ereditari in un caso di dominanza incompleta. Esso ci ha inoltre permesso di studiare come il legame tra realtà e modello sia connesso all’evoluzione delle forme di rappresentazione utilizzate dagli studenti, in particolare nel passaggio fra ER e EM (rappresentazione del fenomeno attraverso schemi, grafici, simboli o concetti). L’assenza di questa evoluzione può impedire il passaggio alla modellizzazione o indurre il trasferimento improprio di rappresentazioni normalmente utilizzate per analizzare altri fenomeni.

### L’esperienza didattica

#### *Le due classi a confronto*

L’esperienza didattica ha coinvolto due classi di terza media: la prima di Carpi (MO) con 20 studenti, la seconda di Sabadell (Spagna) con 26 studenti. Entrambi gli insegnanti appartengono al Nucleo di Ricerca in Didattica della Matematica dell’Università di Genova. In entrambe le classi il contratto didattico includeva la produzione argomentata di ipotesi e il confronto in discussione di queste ipotesi. In particolare gli studenti avevano fatto diverse esperienze di modellizzazione matematica di fenomeni fisici e di fenomeni naturali (vedi Boero & Garuti, 1994; Garuti, 1992; Garuti, 1996). Nel curriculum del progetto realizzato dal Gruppo di Genova, lo studio della genetica rappresenta il cuore dell’insegnamento di scienze in seconda media e viene collegato alla matematica con l’introduzione del modello probabilistico. Ampio spazio all’inizio dell’attività viene dato alle concezioni degli allievi sulla trasmissione dei caratteri ereditari e le leggi di Mendel vengono ricostruite attraverso la lettura guidata del saggio che Mendel stesso presentò alla Società dei Naturalisti di Brno nel 1865 (*Esperimenti sugli ibridi delle piante.*, titolo originale *Versuche über Pflanzen-hybriden*). Viene enfatizzato il fatto che Mendel (rispetto a precedenti ricercatori che avevano già individuato i fenomeni della dominanza e della segregazione) non si limitò a una descrizione qualitativa del problema ma, utilizzando concetti matematici, sviluppò una teoria che gli consentì sia di rappresentare quantitativamente il problema che di approfondirne l’interpretazione biologica. In particolare viene sviluppato didatticamente il rapporto tra analisi delle frequenze sperimentali e

<sup>2</sup> Si possono trovare sul sito del MIUR [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)

modellizzazione probabilistica, facendo riferimento sia ai dati rilevati da Mendel che utilizzando il lancio di due monete “eque” come rappresentazione e simulazione del fenomeno (i geni diventano le facce delle monete) e come situazione prototipo per favorire la concettualizzazione da parte degli alunni. L’unica differenza nel percorso delle due classi riguarda le forme di rappresentazione usate: nella classe italiana gli allievi sviluppano loro forme di rappresentazione (essenzialmente dei grafi) fino ad arrivare all’uso di coppie di lettere per indicare il genotipo, mantenendo sempre un legame stretto con una rappresentazione più iconografica del fenotipo, mentre nella classe spagnola gli allievi imparano ad utilizzare tabelle a doppia entrata, i cosiddetti quadrati di Punnet, per rappresentare le possibili combinazioni di geni.

*La consegna: un’analisi a priori*

La sorpresa di Mendel

*La Bella di Notte (Mirabilis japala) è una pianta ornamentale di cui sono note due varianti: una che produce solo fiori bianchi e un’altra che produce solo fiori rossi. Pertanto questa pianta offrì a Mendel un’altra occasione eccellente per studiare l’effetto che ha il loro incrocio su un carattere isolato e vistoso come il colore. Mendel prepara due gruppi di piante: uno solo con i fiori rossi e l’altro solo con i fiori bianchi. Incrocia i due tipi di piante e attende la produzione dei semi. Alla stagione successiva, pianta tutti i semi e aspetta che le piante crescano e che sboccino i fiori. Quando appaiono i fiori mendel constata che tutte le piante dei due gruppi producono fiori tutti uguali e di COLORE ROSA! I caratteri originali, bianco e rosso, erano scomparsi e sembrava che si fossero mescolati come fa l’acqua con il vino. Come aveva fatto negli studi degli altri incroci, Mendel decide di prendere le piante di colore rosa e di incrociarle fra di loro. L’anno seguente pianta i semi e aspetta che le piante crescano. Quando le nuove piante cominciano a fiorire osserva che alcune piante hanno i fiori rosa, alcune hanno i fiori rossi e altre hanno i fiori bianchi.*

1) Quando Mendel vede che alla seconda generazione appaiono piante con fiori rosa, bianchi e rossi è in grado di prevedere quale sarà la percentuale che approssimativamente avrà di ogni tipo di pianta. Secondo te quali sono le percentuali che prevede Mendel e perché?

2) Se tu fossi Mendel come interpretaresti i risultati osservati in questi incroci?

Nel caso “classico” studiato da Mendel (il caso del *Pisum sativum*, Fig.2) un carattere è dominante sull’altro e nell’incrocio di due linee pure, ad esempio piselli con semi gialli (YY) e piselli con semi verdi (GG), i figli (YG), detti ibridi, hanno tutti i semi di colore giallo (carattere dominante) e nella generazione successiva la probabilità che una pianta abbia il seme giallo è del 75% (3 possibili combinazioni su 4, YY, YG, GY) mentre la probabilità che una pianta abbia il seme verde è del 25% (1 combinazione su 4, GG). Tutto questo nell’ipotesi (confermata dagli esperimenti) che la distribuzione sia uniforme, ossia che negli accoppiamenti uno dei caratteri non venga “preferito” all’altro (nel caso della simulazione con il lancio delle monete ciò corrisponde all’ipotesi della loro equità).

Il caso della *Mirabilis japala*, Fig.3, contraddice la prima legge di Mendel, legge della dominanza (*In un incrocio fra genitori puri rispetto ad un carattere, solo una forma si manifesta nella generazione successiva. I figli, ibridi rispetto a quel carattere, manifestano solo il carattere dominante nel fenotipo*) o, meglio, è una situazione a cui non può essere applicato questo “modello”. Per interpretare correttamente i risultati, occorre passare da questo modello a livello del fenotipo (il carattere che si manifesta) a quello a livello del genotipo (le combinazioni dei singoli geni), in modo da individuare nella dominanza l’ipotesi che soggiace alla applicabilità della “legge” e costruire, attraverso un nuovo processo di modellizzazione che parte dal livello del genotipo, una interpretazione del nuovo fenomeno: dare una spiegazione del fatto

che l'ibrido non è simile a nessuno dei due genitori, ma presenta un nuovo carattere (il colore rosa del fiore), e dare una valutazione probabilistica della distribuzione dei caratteri nella successiva generazione.

L'uso del diagramma precedentemente descritto (Fig.1) può aiutarci a individuare meglio le varie fasi della rappresentazione e interpretazione del fenomeno. Nel nostro esempio R è la trasmissione del colore del fiore, AR è il modo in cui il colore dei fiori dipende dai colori dei fiori delle generazioni precedenti (incroci di due linee pure, bianchi e rossi, danno origine a piante di color rosa e nel successivo incrocio si presentano i tre colori possibili), e infine gli ER sono rappresentati dai colori delle piante delle diverse generazioni. Tutti questi elementi li possiamo ricavare dalla descrizione verbale del problema. A questo punto il passaggio cruciale nell'attività di modellizzazione è costituito dalla rappresentazione degli ER mediante coppie di lettere (B e R) che simboleggiano i geni che controllano il colore di questi fiori. La rappresentazione della situazione (AM) viene quindi realizzata evidenziando i possibili accoppiamenti con un grafo ad albero o con una tabella a doppia entrata. Riferendosi a questa rappresentazione si può esplicitare il modello M, mediante una formulazione in termini probabilistici (alla seconda generazione la probabilità che un fiore sia rosa è 50%, che sia rosso è 25%, che sia bianco è 25%) o statistici (vi saranno circa il 50% di fiori rosa, ...).

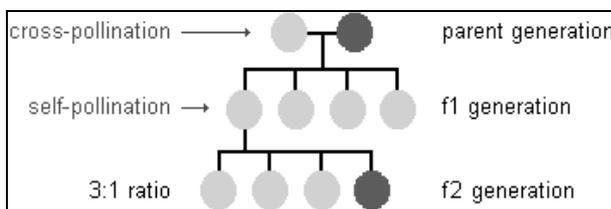


Fig. 2 *Pisum sativum*

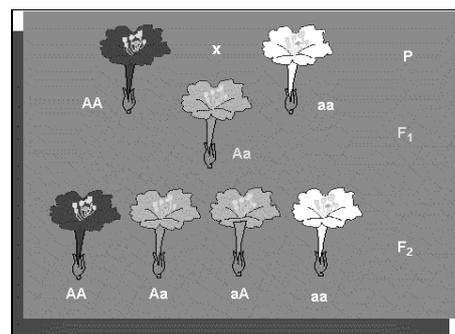


Fig. 3 *Mirabilis jalapa*

Per arrivare alla interpretazione del fenomeno occorre, dunque, passare attraverso la costruzione di una rappresentazione dei diversi elementi (e delle relazioni tra essi) che caratterizzano il fenomeno. Questa rappresentazione deve essere sufficientemente astratta per facilitare l'analisi del fenomeno; ma, nello stesso tempo, non deve allontanarsi troppo dal contesto, in modo da consentire una gestione naturale delle interazioni con il fenomeno, necessarie per l'elaborazione, la discussione e la messa a punto del modello, e la sua eventuale modifica. Didatticamente, questo aspetto è fondamentale.

### Una sfida per gli allievi

Il problema della Bella di Notte (*Mirabilis jalapa*), proposto a un anno di distanza dallo studio della genetica affrontato in seconda media, rappresenta una sfida per i ragazzi. I risultati degli incroci sembrano essere in contrasto con l'ipotesi mendeliana: in effetti viene a cadere la legge della dominanza poiché si tratta di un caso di dominanza incompleta, che i ragazzi non hanno mai visto prima, nel quale la presenza di due geni diversi determina un aspetto del carattere diverso da quello dei genitori. Inoltre il fatto che il colore rosa del fiore possa essere interpretato come un miscuglio fra bianco e rosso può far riemergere nella classe ipotesi pre-mendeliane di mescolamento che erano fortemente presenti nella classe prima dello studio della genetica.

Ai ragazzi vengono poste due domande: la prima riguarda le percentuali dei tre diversi colori del fiore che si potranno avere nell'incrocio degli ibridi; la seconda domanda riguarda l'interpretazione di questi

risultati; in altre parole si richiede di formulare un'ipotesi di dominanza incompleta. La richiesta è complessa poiché si tratta da un lato di rendersi conto dei limiti della teoria studiata, dall'altro di formulare un'ipotesi coerente con quanto appreso.

### Risultati

#### 1. Uno sguardo in generale

Nella classe italiana 14 alunni su 20 modellizzano correttamente la situazione e rispondono correttamente alla prima domanda (le probabilità di uscita dei diversi colori). Solo 4 studenti sono in grado di formulare un'ipotesi esplicita di dominanza incompleta, gli altri si limitano a descrivere la situazione senza trarre nessuna conclusione.

Nella classe spagnola 8 studenti su 26 modellizzano correttamente la situazione e sono in grado di rispondere alla prima domanda; tuttavia nessuno di questi interpreta la situazione in termini di dominanza incompleta: descrivono bene la situazione, ma non la giustificano.

#### 2. Evoluzione delle rappresentazioni: gli studenti italiani

Tutti gli studenti descrivono la situazione attraverso rappresentazioni grafiche o disegnando fiori o semplicemente scrivendo il nome del colore del fiore fino ad arrivare ad una rappresentazione schematica degli incroci, sempre a livello di fenotipo. Essi traducono in immagini quello che nel testo è descritto a parole. Sono ancora a livello di ER (realtà) e dovrebbero passare ad EM (modello). È a questo punto che i comportamenti degli allievi si differenziano.

Alcuni allievi (7 su 20) bloccano la loro rappresentazione a questo punto (Fig.4) e tentano di dare una risposta alla prima domanda. In alcuni casi applicando un ragionamento probabilistico a questa rappresentazione. Per esempio Giulia scrive: *le percentuali che Mendel troverà sono uguali sia per i fiori rosa, sia per i bianchi sia per i rossi, perché tutti e tre i colori hanno la stessa probabilità di uscita*, estendendo implicitamente ai colori l'ipotesi di distribuzione uniforme, che è invece valida al livello dei geni di una coppia. In altri casi le risposte non sono collegate a nessun ragionamento probabilistico ma a concezioni degli allievi. È il caso di Sara che scrive: *secondo me le percentuali che prevede Mendel sono del 25% di fiori rosa e il totale che rimane bianchi e rossi. Perché siccome il rosa è un non-puro allora è probabile che al primo esperimento siano meno del colore puro*. Sara non si fa guidare da nessun modello, ma semplicemente da un'idea di "purezza" che in qualche modo deve prevalere sul resto. Questi stessi allievi non sono in grado di interpretare alla maniera di Mendel i risultati di questi incroci e solo un allievo di questo gruppo, si mostra sorpreso: *se fossi Mendel di sicuro non sarei preoccupato della non comparsa del bianco o del rosso, ma di sicuro più sorpreso per la comparsa del rosa. Secondo Mendel si dovevano prendere i caratteri o del padre o della madre. La teoria della mescolanza però era emersa in classe: capitava spesso di sentire che nella famiglia il padre era bruno, la madre bionda e il figlio castano. Questo in Mendel però non era mai saltato fuori. La spiegazione che mi potrei dare se fossi Mendel è che, visto che i geni ci sono tutti e due, si manifestano mescolati* (Luca).

Gli altri allievi (14 su 20) dopo aver rappresentato la situazione esattamente come i loro compagni associano al colore del fiore una coppia di lettere che rappresenta la coppia di geni e questo permette loro di "ritrovare" la teoria studiata, di individuare le combinazioni possibili e quindi di calcolare la probabilità di uscita di ognuna delle combinazioni (2/4, 1/4, 1/4 o 50%, 25%, 25%). Il passaggio da una rappresentazione iconica (ancora a livello di ER) ad una rappresentazione con le lettere, coerente con la teoria studiata

(siamo ora a livello di EM) permette di riconoscere i fiori di colore rosa come ibridi e di calcolare le percentuali correttamente e coerentemente con la teoria studiata (Fig.5). Andrea scrive: *le percentuali sono 50% rosa, 25% rossi e 25% bianchi. È quello che pensava Mendel perché i rosa sono dei normali ibridi, anche se i colori si sono "mescolati" formando il rosa (RB) i geni sono uguali a qualunque ibrido. Quando incrocio due linee pure fra di loro diverse (BB and RR) ottengo un ibrido (RB) in seguito, con l'autoimpollinazione degli ibridi avrò 2 ibridi, 1 puro bianco e 1 puro rosso su 4.*

La seconda domanda riguarda l'interpretazione dei risultati degli incroci nel caso della *Mirabilis jalapa* alla luce della teoria di Mendel. Si tratta di fare un'ipotesi di dominanza incompleta che contrasta la prima legge di Mendel. Per fare questo salto è necessario non solo modellizzare la situazione della *Mirabilis jalapa* (passare cioè da ER a EM). Ma è anche necessario modellizzare il caso studiato da Mendel (*Pisum sativum*) e confrontarlo con questo. Si tratta di due realtà diverse che possono essere ricondotte allo stesso modello, i risultati diversi relativamente all'aspetto del carattere (distribuzione di probabilità 1/4, 2/4, 1/4 contro 1/4, 3/4) devono essere interpretati. Utilizzando il nostro diagramma si tratta, in questo caso, di passare da AM alla situazione reale (AR).

Solo 4 allievi dei 14 del gruppo precedente sono in grado di formulare un'ipotesi di dominanza incompleta e di nuovo la rappresentazione viene loro in aiuto. Questi allievi producono una rappresentazione grafica anche del caso a loro noto del *Pisum sativum* e confrontano le due rappresentazioni accorgendosi così che gli elementi che nel caso del *Pisum sativum* si presentavano con il carattere dominante con una frequenza del 75% corrispondono al 50% dei fiori rosa sommato al 25% di uno degli altri due colori del caso della *Mirabilis jalapa* e questa osservazione consente loro di fare l'ipotesi di dominanza incompleta. Laura per esempio scrive: *nei suoi precedenti esperimenti a Mendel risultavano 25% di recessivi e 75% di dominanti, ma in quel 75% c'era anche una percentuale del 50% che era ibrida, ma non si notava. In questo caso gli ibridi si manifestano non con il colore dominante, ma con il rosa. A quanto pare il rosso e il bianco si possono manifestare insieme, quindi non c'è né dominante né recessivo, e questo significa che non si hanno due tipi di manifestazione [fenotipo] ma 3. In questo modo è più facile capire chi è ibrido o puro.*

Gli altri allievi non producono nessuna ipotesi interpretativa coerente dei risultati degli incroci: nessuno di questi produce una rappresentazione degli esperimenti di Mendel da confrontare con il caso in esame.

### 3. Confronto con gli studenti spagnoli

Ricordiamo che gli studenti spagnoli avevano imparato ad utilizzare la tabella a doppia entrata per rappresentare i risultati dei possibili incroci.

12 studenti su 26 non utilizzano la rappresentazione appresa per modellizzare la situazione e applicano il modello probabilistico ai tre diversi possibili colori del fiore con motivazioni del tutto simili ai loro compagni italiani (vedi sopra il caso di Giulia).

6 studenti su 26 ipotizzano un gene che controlla il colore rosa, senza rendersi conto che questa ipotesi deve essere rifiutata logicamente (non è possibile che le piante della prima generazione, con fiori bianchi e rossi, siano portatori di un gene che determina il colore rosa in quanto sono pure). Essi passano da ER ad EM in quanto utilizzano le lettere per rappresentare la coppia di geni, si appoggiano alla rappresentazione appresa, il quadrato di Punnett, ma si bloccano a questo livello: non riescono a interpretare AM, il modello, alla luce della situazione reale. Ad esempio José scrive: *sicuramente i genitori della seconda generazione saranno portatori del gene rosa e per questo sono uscite piante con fiori rosa. Facciamo la tavola (vedi Fig.6) Io direi che Mendel predice che escono rossi 0%, escono bianchi 0% ed escono rosa 25% e portatori di bianco e rosso per il 75%. Come si può vedere quello che lo studente scrive è in*

contraddizione con quanto descritto nel testo del problema; egli si fa guidare da un'ipotesi iniziale, applica una rappresentazione appresa, ma non controlla assolutamente il significato di quanto esprime la sua modellizzazione (non è in grado di dire di quale colore sono i fiori del rimanente 75%).

8 studenti su 26 fanno una previsione corretta delle percentuali di ciascun tipo di pianta, utilizzano la tavola a doppia entrata in modo fluido e stabiliscono relazioni causali fra coppia di geni (genotipo) e aspetto del carattere (fenotipo) passando da AR ad AM e viceversa. Tuttavia nessuno di questi studenti produce un'ipotesi interpretativa di dominanza incompleta.

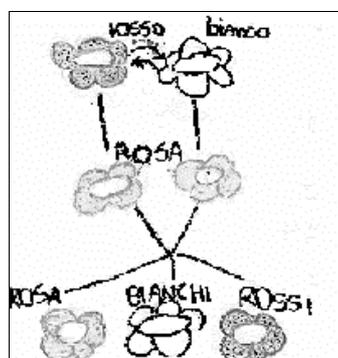


Fig. 4 Giulia

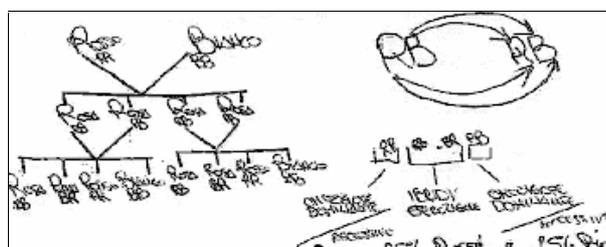


Fig. 5 Andrea

	Y	R
B	BY	BR
R	RY	RR

Fig. 6 Josè

## Conclusioni

Il diagramma utilizzato per rappresentare il concetto di modello si è rivelato uno strumento utile per capire i "nodi" del processo di modellizzazione in esame e comprendere le differenze di comportamento fra le due classi. In particolare ci ha permesso di mettere in luce che nel passaggio dalla realtà al modello e viceversa l'uso di rappresentazioni grafiche diverse non è indifferente. In particolare nel caso di una situazione complessa, per gli studenti, come quella presentata (interpretare una situazione mai vista in precedenza e apparentemente in contrasto con quanto studiato) l'uso di rappresentazioni che mantengono uno stretto legame con la realtà sembra facilitare il passaggio dalla realtà al modello e viceversa; al contrario l'uso di rappresentazioni "formali" possono creare difficoltà in situazioni come questa con una perdita di contatto con la realtà e la difficoltà ad utilizzare il modello appreso per interpretare la nuova realtà.

## Bibliografia

- [1] Dapuzo C. & Parenti L.:1999, Contributions and Obstacles of Contexts in the Development of Mathematical Knowledge, Educational. Studies in Mathematics, 39, 1-21;
- [2] Boero, P. & Garuti, R.: 1994, 'Mathematical modelling of the elongation of a spring: given a double length spring', Proc. of PME XVIII, Lisbon, vol.2, pp.384-391;
- [3] Garuti R.,(1992), 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);
- [4] Garuti R.(1996), Modellizzazione matematica di un fenomeno fisico: l'allungamento della molla, in Esperienze di didattica della matematica nel Modenese, Centro Documentazione Educativa, Modena.

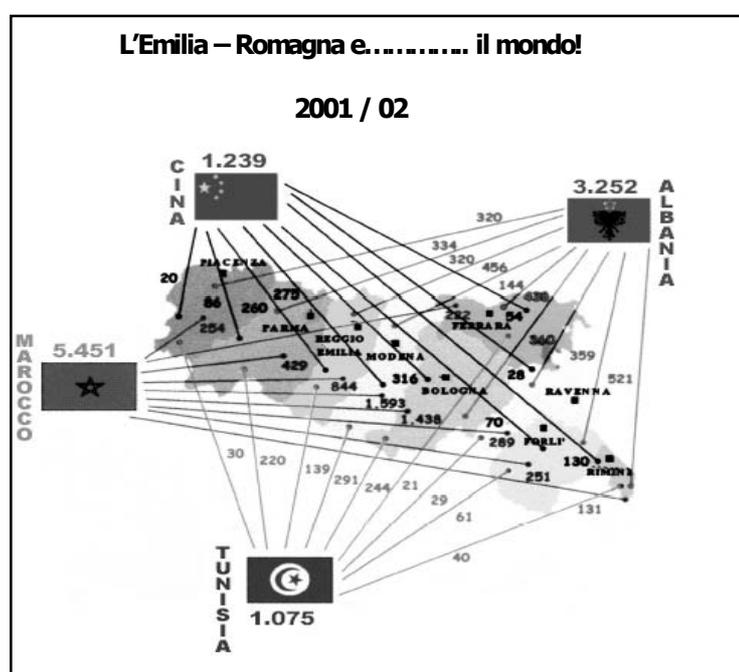
\* Scuola secondaria di primo grado di Addis Abeba, Etiopia

Adotta un diritto<sup>1</sup>



Rosanna Facchini\*

Piano programmatico del percorso di Formazione e di Ricerca / Azione<sup>2</sup>



## Premessa

Un presupposto, riconosciuto e condiviso, da diversi approcci culturali, è l'esistenza di un rapporto inscindibile tra **identità** e **cultura**. Ciascuno/a, almeno fin dalla nascita, fa parte di **un sistema simbolico culturale** che orienta la strutturazione della propria identità tramite un processo articolato **io/l'altro** in cui interagiscono sempre entrambe le dimensioni, connotate ed esplicitate, delle **differenze**.

intercultura

allora, è qui un **pretesto/contexto**, di cui mette conto operare una specificazione etimologica e semantica

**intercultura**= interazione, scambio, apertura, reciprocità, solidarietà obiettiva

<sup>1</sup> Ideazione del *logo* di Progetto: Rosanna Facchini - Realizzazione in grafica computer: Roberto Bondi, Progetto Marconi/CSA Bologna.

<sup>2</sup> L'impianto epistemologico, pedagogico e metodologico della R/A è prodotto collettivo dell'intero Gruppo di lavoro Interistituzionale, che funge da Comitato tecnico Scientifico dell'attività; è stato ideato nell'a.s.2001/02, ed è evidentemente anteriore alla successiva evoluzione normativa.

## La professionalità docente

ma anche

**riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle rappresentazioni simboliche alle quali si riferiscono gli esseri umani, individui e società, nelle loro relazioni con l'altro e nella loro comprensione del mondo, riconoscimento delle interazioni che intervengono, di volta in volta, tra i molteplici registri di una stessa cultura e fra differenti culture, nello spazio e nel tempo**  
(UNESCO, Parigi, 1980)

Un approccio concettuale che ci consente, grazie anche all'autorevolezza della fonte, di evitare una riduttiva lettura economicistica ai temi dell'interdipendenza e della globalizzazione del mondo contemporaneo a favore di una lettura operata, con maggiore lungimiranza prospettica, capace di attrezzare

- un approccio pedagogico – culturale e
- un'operatività metodologico – didattica

coerenti e funzionali agli obiettivi formativi del sistema scolastico.

Questi sono intanto i due “libri di testo”, da cui si può partire per la scelta del diritto da adottare:

- la dichiarazione dei diritti umani dell'O. N. U.(1998);
- la Carta di Nizza, che comincia a delineare i diritti fondamentali dell'Unione Europea (dicembre 2000).

### Art. 3/Cost. 1948

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È **compito della Repubblica** rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

### Legge 27 maggio 1991, n. 176

#### **Ratifica ed esecuzione della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'infanzia (New York, 20 novembre 1989)**

**Preambolo** - In considerazione del fatto che occorre preparare pienamente il fanciullo ad avere una sua vita individuale nella società ed educarlo nello spirito degli ideali proclamati dalla Carta delle Nazioni Unite in particolare in uno spirito di **pace**, di **dignità di tolleranza**, di **libertà**, di **uguaglianza**, di **solidarietà**.

Se la differenza è inscritta nella dimensione soggettiva dell'**io**, essa si moltiplica nell'incontro con **l'altro** e l'interculturalità, intesa come ricerca di compatibilità, prima di tutto con i diversi io dentro di noi e poi con quelli esterni a noi – dalle figure primarie con cui siamo in relazione, fino allo straniero che incontriamo “per strada” – diventa terreno di negoziazione di percezioni di realtà colte nella loro diversità, non incluse in un unico modello, ma messe in circolo per costruire rapporti, scambi, processi di

## La professionalità docente

crescita e di cooperazione, utili a dare senso e significato alla dimensione che ci accomuna tutti e che viene definita con il termine di **umanità**. In questa prospettiva **educare/formare** per il tramite dell'**istruire** – compito delle istituzioni scolastiche - consiste nella strutturazione di contesti - luoghi, persone, azioni, pensieri, gesti – in grado di promuovere la compatibilità delle differenti identità culturali presenti contemporaneamente in ciascuno/a di noi e amplificate dall'incontro con l'altro/a.

A legislazione invariata, nell'attuale fase di *de iure condendo*<sup>3</sup>, i riferimenti programmatici **delle istituzioni scolastiche** sono:

### **Orientamenti educativi per la scuola materna**

(D.P.R. 3 giugno 1991)

L'accentuarsi delle situazioni di natura multiculturale e pluriethnica, di fronte alle quali si verificano talvolta atteggiamenti di intolleranza quando non addirittura di razzismo, può tradursi in occasione di arricchimento e di maturazione in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio, l'accettazione produttiva di diversità come valori di opportunità e di crescita democratica.....

### **Nuovi Programmi Didattici della Scuola Elementare**

(D.P.R. n. 104/1985)

La scuola deve operare perché il fanciullo abbia basilare consapevolezza delle varie forme di diversità ed emarginazione allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e di pregiudizi nei confronti di persone e di culture....

### **Programmi per la Scuola Media di I° grado**

(D.M. 9 febbraio 1979)

Ponendo gli alunni a contatto con i problemi e le culture di società diverse da quella italiana, la scuola Media favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del Mondo, educando un atteggiamento mentale di comprensione che superi ogni visione unilaterale dei problemi e avvicini all'intuizione dei valori comuni agli uomini pur nella diversità delle civiltà, delle culture, delle strutture politiche.....

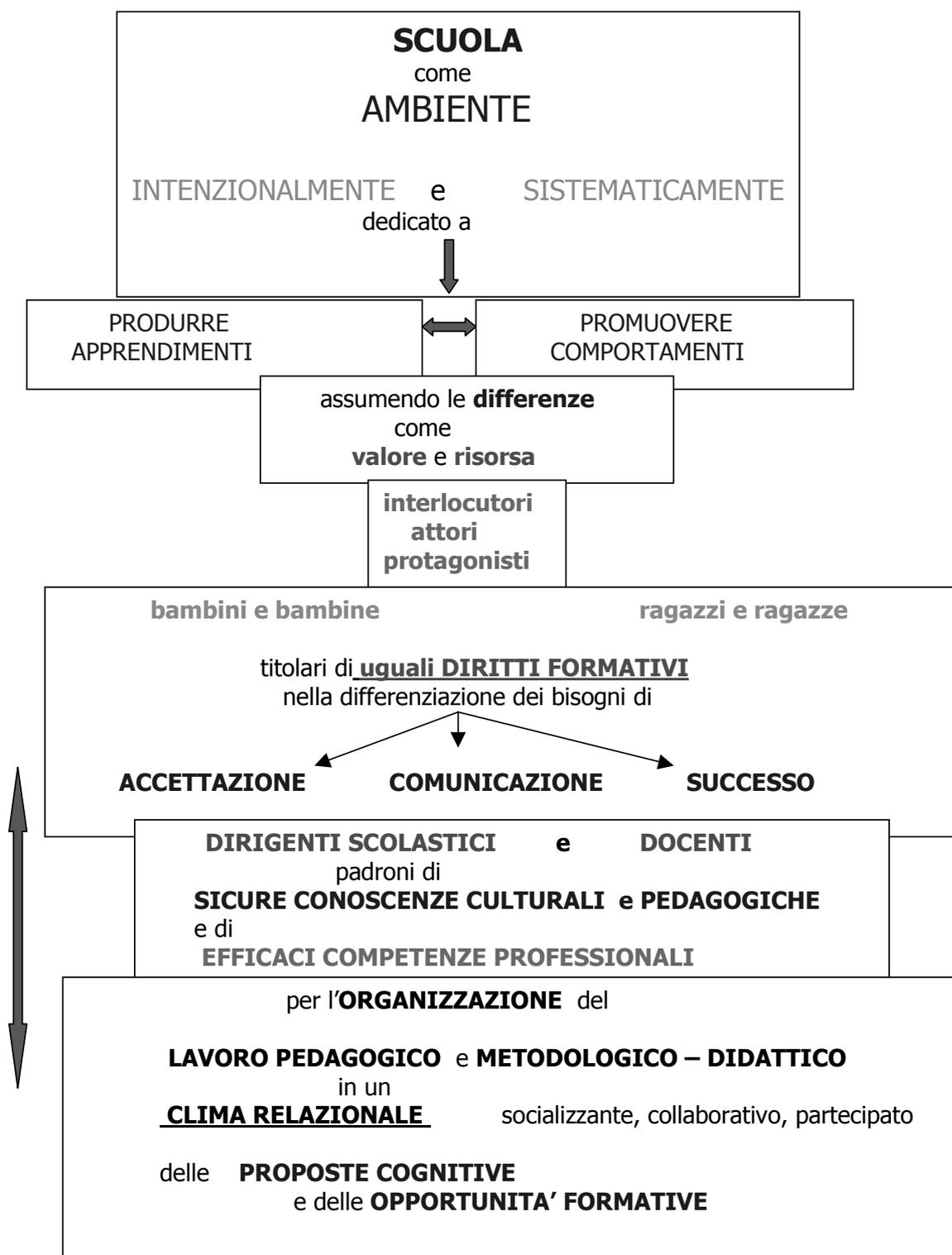
Quanto alla scuola secondaria di II° grado occorre analizzare la vasta gamma degli indirizzi e percorsi dai licei classici e scientifici agli istituti tecnici e professionali.

Nella varietà e diversità storica, istituzionale, culturale è tuttavia possibile, e doveroso, rintracciare un comune denominatore della scuola in quanto Istituzione, costituzionalmente prevista e normata.

<sup>3</sup> non si tratta di forzature anacronistiche; lo stesso D.L. 19 febbraio 2004 n. 59, definisce testualmente le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati e il Profilo (All. A, B, C, D) come strumenti transitori....

# La professionalità docente

Uno schema grafico può tentare di visualizzare il compito **costituzionale** ed **istituzionale** della scuola:





# La professionalità docente

Qui sono segnalate le tappe di passaggio, dal punto di vista psico - evolutivo, che nella letteratura pedagogica sono state anche efficacemente teorizzate come “**annualità ponte**”, quale segnale metodologico – operativo di interventi specifici di **continuità/discontinuità**.

La scelta evidente è quella di tenere legate le età “*a prescindere*” dalle articolazioni consolidate nella tradizione dell’ordinamento scolastico.

Ancora una volta, in una fase di *de iure condendo*, sembra preferibile scegliere l’adesione al modello reale delle istituzioni scolastiche del nostro territorio che vede su **382** istituzioni scolastiche che si occupano di scuola dell’infanzia, scuola elementare e scuola media (3 /14 anni) una prevalenza significativa di **195** Istituti Comprensivi (c.a **il 70%!**), da un lato, e di considerare operante la L.9/1999 di innalzamento dell’obbligo **scolastico** e il compimento dell’obbligo **formativo** fino al **18° anno** d’età.

Una seconda tabella a doppia entrata può consentire di mettere a confronto le “materie di studio” di ogni segmento scolastico con i nuclei concettuali dei diritti umani per costruire la mappa di tutti gli approcci multidisciplinari e pluridisciplinari.

Più avanti si è scelto di “ripristinare” la scansione ordinamentale per individuare le indicazioni programmatiche : Orientamenti 1991 – Programmi E. 1985 – Programmi M. 1979 + il “vasto mare “ degli indirizzi della Scuola secondaria : licei, istituti tecnici, istituti professionali.....

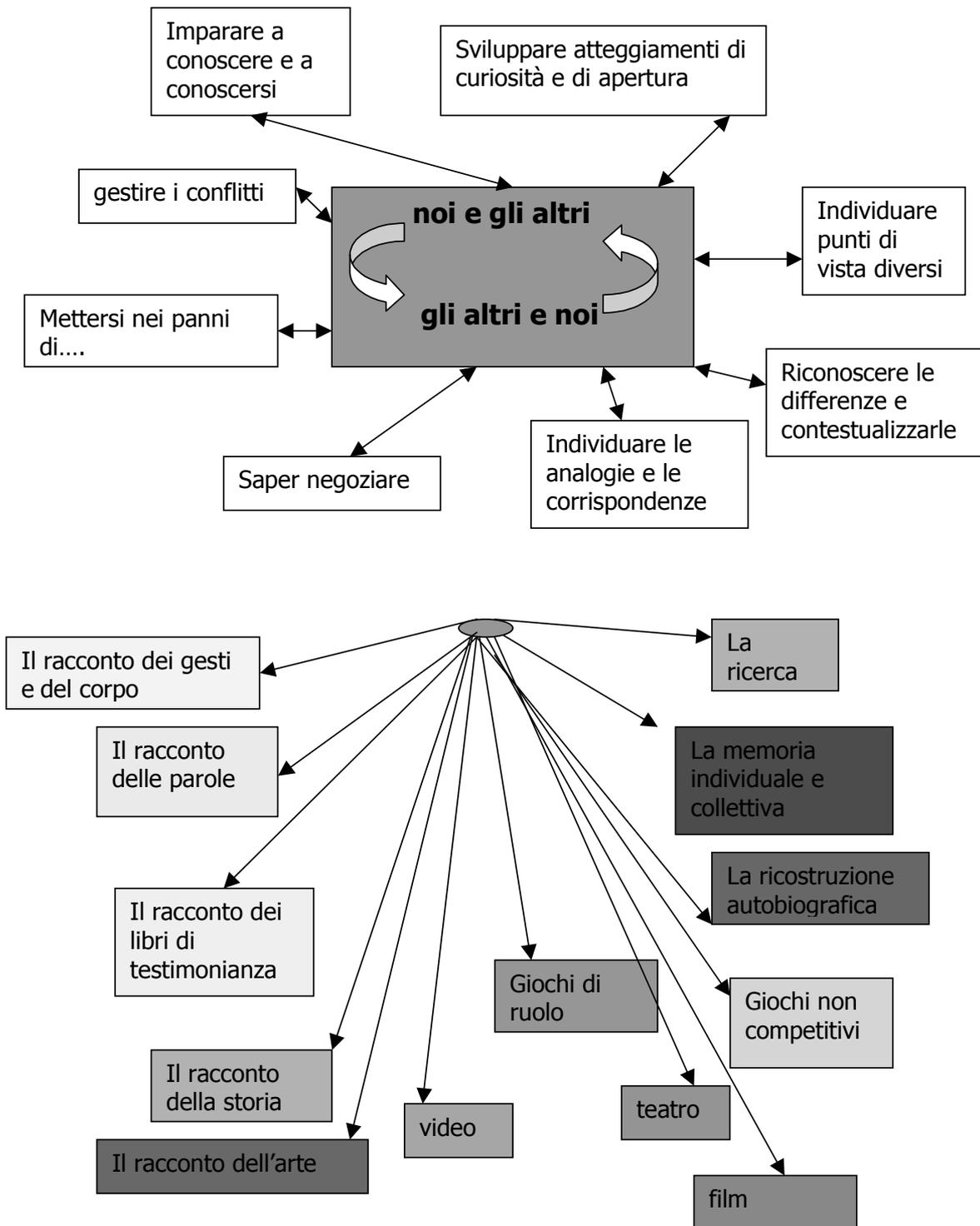
Qui si continuano a proporre ipotesi di lavoro legate prioritariamente al primo segmento di scolarità obbligatoria, ma utilizzabili anche in altri segmenti.....

## Ipotesi 1

Partendo dal testo degli Orientamenti ’91 si possono enucleare i seguenti percorsi riconducibili ad una pedagogia inscritta nei valori dell’intercultura. Ciascun percorso origina da una parola chiave, che ha la funzione di **finestra aperta** su itinerari formativi da percorrere nella **progressione** come nella **ricorsività**, sinonimi del binomio **continuità/discontinuità** evolutiva, che va riconosciuto come tratto distintivo del processo di crescita.

PAROLE CHIAVE	articolazione in CAMPI di ESPERIENZA e ITINERARI OPERATIVI
<b>Identità</b> il sé lo spazio il contesto	Il sé e l’altro, Il corpo e il movimento, Le cose il tempo e la natura Mi definisco Definisco l’altro La casa, la scuola, la città, la nazione, il mondo
<b>Accoglienza</b> accogliersi accogliere dare ricevere	Il corpo e il movimento, I discorsi e le parole, Il sé e l’altro mi riconosco riconosco l’altro/gli altri condivido le affinità /rilevo le differenze definisco e metto in comune le regole e i riti quotidiani
<b>Comunicazione</b> con il corpo con i gesti con l’azione col pensiero	Il corpo e il movimento, I discorsi e le parole, Messaggi forme e media come lo utilizzo come li manifesto come parlo come mi muovo come uso il pensiero
<b>Relazione</b> analogica dialogica intenzionale individuale/autodiretta collettiva/eterodiretta	Il sé e l’altro, Il corpo e il movimento, I discorsi e le parole, Lo spazio, l’ordine e la misura, Le cose il tempo e la natura come lancio i messaggi come li raccolgo come li interpreto come li rilancio

## Ipotesi 2



# La professionalità docente

## Ipotesi 3

### La metodologia e la pratica della cooperative learning

(= apprendimento collaborativo)

alcune definizioni reperibili in letteratura.....

Attività svolta da un piccolo gruppo di studenti che lavorano in team per svolgere un compito, raggiungere un obiettivo comune, cercare la soluzione di un problema (Artzt e Newman, 1990)

L'istruzione in piccoli gruppi per consentire agli studenti che lavorano insieme di potenziare gli sforzi individuali e il processo collettivo di apprendimento (Johnson, Johnson e Smith, 1991)

Un'attività di discussione in gruppo e di ricerca di possibili soluzioni, che richiede l'interazione dei vari soggetti che compongono il gruppo, un'atmosfera di cooperazione e di reciproco aiuto e di disponibilità individuale (Davidson, 1990)

Il *cooperative learning* rientra nella più vasta accezione dell' "apprendimento collaborativi" che viene descritto come il lavoro di gruppi di soggetti di età e sesso diversi, anche con livelli diversi di apprendimento, che ricercano modalità di comprensione comune, strategie di cooperazione condivise e finalizzate alla costruzione di un obiettivo

### Cosa fa l'insegnante

- promuove gruppi altamente eterogenei per età, sesso, provenienza, stili comunicativi, cercando di rispettare anche le scelte degli studenti
- chiarisce gli obiettivi del compito assegnato al gruppo
- predispone attività che facilitano l'apprendimento interattivo
- favorisce il trasferimento di abilità e la transcodifica = promuove l'uso di tutti i possibili codici, verbali e scritti
- concorda sempre la tipologia della restituzione
- fornisce frequenti occasioni di autovalutazione con l'uso di diverse metodologie e strumentazioni
- gestisce i conflitti in modo costruttivo
- sviluppa le competenze sociali....

## La professionalità docente

Quando si lavora in gruppo occorre informare sempre gli studenti circa le responsabilità che hanno non solo nei confronti di se stessi, ma anche dei membri del gruppo.

Come in una squadra **ruoli**, e **regole** vanno conosciute, condivise e rispettate per l'obiettivo comune.....

### Cosa fa il gruppo e come

#### Le regole del gruppo

Tutti i membri devono essere ascoltati

Tutti devono poter partecipare e devono dare un apporto personale anche minimo

La leadership dovrà essere condivisa

I membri del gruppo dovranno imparare il rispetto per le idee altrui, accettare diversi stili e livelli di apprendimento (diverse modalità di rappresentazione e tecniche di memorizzazione), accogliere anche idee dissonanti o punti di vista contrastanti

Le emozioni e i sentimenti devono essere accolti, ma ne va garantita la tutela entro il contesto del gruppo

Ai timidi e/o ai meno strutturati si possono affidare compiti organizzativi, evitando in ogni caso una gerarchia dei compiti, valorizzando al contrario tutte le attività- coordinamento, sintesi dei lavori, organizzazione....che fanno funzionare il gruppo...

Il rapporto tra insegnante e gruppo, piccolo o grande, di studenti, va assimilato al ruolo dell'allenatore di una squadra (qualcuno forse ricorderà che R. Ulivieri, allenatore del Bologna (dalla C all'A in tre anni!!!!) definiva la sua squadra **...la cooperativa del goal!**

### Il Comitato Tecnico Scientifico

Facchini Rosanna

coordinamento

Callari Galli Matilde

Guerzoni Giovanna

Traversi Miriam

Amati Elviana

Direzione del Corso

Cucciarelli Lucia

Fiorentini Anna

Benedetti Sandra

Collini Edera

Prati Nicoletta

Baffoni Simonetta

Direzione Generale Ufficio Scolastico Regionale

Università Studi BO

Università studi BO

CD/LEI

L. S. "E. Fermi"

IRRE/ER

Regione Emilia Romagna Assessorato Scuola

Regione Emilia Romagna Assessorato Politiche sociali

Scuola infanzia "Lippi" -DD 8° Circolo Modena

Liceo "Gioia" - Piacenza

S.M. "Fermi Alighieri" - Rimini

\* Dirigente tecnico - Ufficio scolastico regionale per l'Emilia Romagna.

# *La professionalità docente*

## *Le Scuole che partecipano*

Liceo Scientifico “Enrico Fermi”- scuola capofila **regionale** e della rete di **Bologna**

I. C. n. 6 Imola

D. D. n° 11

D. D. n° 10

IPSIA «Fioravanti»

ITC “Gaetano Salvemini”

I. C. n° 7 via Scandellara

Aggregato IPC/ITC “Manfredi-Tanari”

Istituto Comprensivo n° 4 Via Verne

ITC “Rosa Luxemburg”

I. C. Casalecchio di Reno/Croce

ISITS “Archimede” S.Giovanni in Persiceto

I. C. Bazzano e Monteveglio

I. C. n° 13 Via Toscana

Liceo Classico “Ariosto” scuola capofila della rete di **Ferrara**

Direzione Didattica Codigoro

Istituto Comprensivo “Cosmè Tura”

Direzione Didattica 8° Circolo - scuola capofila della rete di **Modena**

Scuola dell’Infanzia “Lippi”

SMS “Lanfranco”

Istituto Magistrale “Sigonio”

I. C. San Cesario Sul Panaro

Direzione Didattica n° 3 Sassuolo

IPSIA “Don Magnani” Sassuolo

SMS “Montanari” Mirandola

SMS “Ferrari” Maranello

SMS “Frassoni” Finale Emilia

SMS “Muratori” Vignola

Istituto Comprensivo “Serramazzoni”

IPSIA “Corni”

IIS “Levi” Vignola

SMS “Alighieri – Fermi” – scuola capofila della rete di **Rimini**

SM “Franchini” S. Arcangelo di Romagna

Direzione Didattica 4° Circolo

Direzione Didattica 2° Circolo

Direzione Didattica 3° Circolo Riccione

SMS “Panzini-Borgese”

ITC “Molari” –S. Arcangelo di R.

Liceo Scientifico “Righi” scuola capofila della rete di **Forlì - Cesena**

Direzione Didattica 2° Circolo Cesenatico

Direzione Didattica 1° Circolo Cesenatico

Scuola elementare “Montessori”

San Mauro Pascoli

Direzione Didattica San Mauro Pascoli

Istituto Comprensivo Santa Sofia

ITAER “Baracca” Forlì

ITC “Matteucci” Forlì

SMS “Anna Frank” Cesena

Istituto Comprensivo Castrocaro Terme

D. D. 5° Circolo Faenza - scuola capofila della rete di **Ravenna**

D.D. 9° Circolo Ravenna

D. D. 3° Circolo Milano Martiima

Istituto Comprensivo Riolo Terme

Istituto Comprensivo “Europa” Faenza

IPS “Strocchi” Faenza

Liceo Classico “Alighieri” e Magistrale

ITCG “Oriani” Faenza

D.D. 4° Circolo Parma - Scuola capofila della rete di **PARMA**

D.D. Fidenza

S.M. dell’I. C. Fontanellato

ITIS “Galilei” San Secondo Parmense

Liceo classico “Gioia” - scuola capofila della rete di **Piacenza**

I. C. Fiorenzuola D’Arda - PC

Direzione Didattica 4° Circolo “De Amicis”

I. C. Monticelli

D. D. 3° Circolo “Taverna”

SM “Buonarroti” Caorso

SMS “Da Vinci-Einstein” - scuola capofila della rete di **Reggio Emilia**

I. C. Guastalla

I. C. San Polo d’Enza

D.D. 10° Circolo “Cà Bianca” e “Ariosto”

I.C. Poviglio

I.C. Casalgrande

Istituto Comprensivo “Fabbrico

Istituto Comprensivo “Gualtieri” – Boretto

Liceo “Aldo Moro”

---

\* Dirigente tecnico – Ufficio Scolastico regionale per l’Emilia Romagna

### ***Verso l'istituzione di un Sistema Nazionale di Valutazione Avviato un percorso di collaborazione fra INValSI,USR e IRRE***

**Mauro Levratti\***

Come è noto, lo scorso marzo il Consiglio dei Ministri ha approvato - in attuazione della legge 53/2003 - lo schema del decreto legislativo relativo alla istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione del sistema di istruzione e di istruzione e formazione, nonché al riordino dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (INValSI).

All'Istituto - trasformato in ente di ricerca e dotato di autonomia finanziaria rispetto al Ministero, di un proprio capitolo nel bilancio statale e di personale inquadrato in pianta stabile - spetterà il compito di effettuare verifiche periodiche e sistematiche degli apprendimenti dei singoli alunni e sulla qualità dell'offerta formativa, dando così vita ad un servizio nazionale di valutazione esterna i cui risultati saranno a disposizione del Governo, del Parlamento, del Paese.

In attesa che il decreto in oggetto concluda il proprio iter, la Direttiva ministeriale 12 luglio 2004, n. 56 ha affidato all'INValSI, relativamente all'anno scolastico 2004/05, il duplice compito di provvedere alla:

- *valutazione di sistema*, con particolare riferimento al funzionamento delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e al piano dell'offerta formativa;
- *valutazione degli apprendimenti*, nelle scuole pubbliche e paritarie, dell'italiano, della matematica e delle scienze con riferimento alla II e IV classe della scuola primaria, alla I classe della scuola secondaria di I grado, ed alle classi I e III della scuola secondaria di II grado.

L'anno scolastico 2004/05 si configura quindi come un *anno ponte*, nel corso del quale l'attività di valutazione per il primo ciclo di istruzione (studenti della II e IV classe della scuola primaria e della I classe della scuola secondaria di I grado) diverrà obbligatoria - in quanto connessa all'avvio della riforma del I ciclo del sistema scolastico a seguito dell'entrata in vigore del D.lgs. n. 59 del 2004 che ne disciplina i percorsi - mentre invece l'attività di valutazione del secondo ciclo (studenti delle classi I e III della scuola secondaria di II grado) resterà facoltativa.

Alla elaborazione dei test provvederà il medesimo gruppo di esperti impegnato nelle pregresse attività sperimentali (Progetti Pilota PP1, PP2 e PP3), eventualmente integrato, su proposta del CTS dell'INValSI, con l'apporto di professionalità ritenute essenziali per la coerenza scientifica delle rilevazioni. Anche per quanto concerne la somministrazione dei test è prevista una conferma del periodo di febbraio-marzo 2005, derogando, in via transitoria, dai tempi previsti dalle indicazioni nazionali che assumeranno carattere obbligatorio a decorrere dall'anno scolastico 2005/06.

A sostegno delle attività valutative connesse al Servizio nazionale di valutazione, la citata Direttiva assegna all'INValSI l'ulteriore compito di provvedere allo *sviluppo e alla diffusione di una cultura della valutazione*, attraverso la realizzazione di specifiche azioni formative rivolte al personale scolastico.

È in particolare su questo versante che ha preso corpo nei mesi scorsi un percorso di collaborazione fra INValSI, USR e IRRE, di cui ci si propone di render conto nelle note che seguono.

#### **Il percorso nazionale**

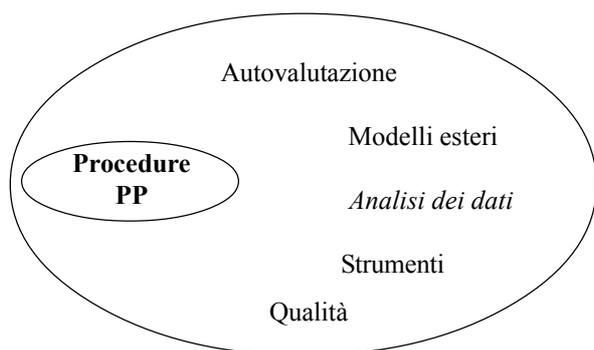
Il sito dell'INValSI<sup>1</sup> offre una ricca documentazione dell'attività seminariale svolta a Frascati, a parti-

<sup>1</sup> Si veda [www.invalsi.it](http://www.invalsi.it): PP3 / Formazione / Incontri, da cui sono tratti i dati proposti nelle figg. 1 e 2 del presente scritto.

re dal seminario nazionale del 16/17 dicembre 2003, in cui gli IRRE sono stati per la prima volta coinvolti nell'ambito di una iniziativa dedicata alla presentazione del Piano di formazione per il personale scolastico impegnato nel PP3.

In quell'occasione - illustrato il percorso di elaborazione delle prove e affrontato il tema della lettura dei dati e della loro possibile ricaduta sulla organizzazione didattica - si è proceduto alla presentazione del piano di formazione per il PP3, finalizzato a fornire al personale scolastico un più efficace sostegno operativo e metodologico sui temi della valutazione, da realizzarsi attraverso una estensione del campo delle azioni formative: dalle "tradizionali" procedure PP di somministrazione delle prove ad un pluralità di problematiche d'ordine valutativo (fig. 1).

Il coinvolgimento degli IRRE e la valorizzazione delle buone pratiche realizzate nel territorio (USR, scuole, reti) si sono concretizzati nella proposta di dar vita a un gruppo di lavoro INValSI-IRRE, funzionale alla progettazione e allo sviluppo di materiali didattici sulla valutazione e, in prospettiva, alla produzione ed erogazione di un corso di base sulla valutazione.



Nel corso di un successivo incontro nazionale - Frascati, 28 gennaio 2004 - si è proceduto alla prevista costituzione del gruppo di lavoro INValSI-IRRE, a cui è stato affidato il compito - in rapporto al tema della progettazione e dello sviluppo di materiali didattici e percorsi formativi sulla valutazione - di effettuare prioritariamente una *ricognizione delle risorse esistenti* ed una *analisi dei bisogni* formativi.

Attraverso una apposita griglia di rilevazione ogni IRRE ha provveduto ad inviare all'INValSI i dati in proprio possesso relativi ai *progetti*, alle *azioni formative* e ai *materiali* dedicati ai temi della valutazione e realizzati a livello regionale.

Nel corso di un secondo seminario nazionale - Frascati, 3 e 4 luglio 2004 - sono stati presentati i primi risultati dell'indagine ricognitiva svolta dagli IRRE (fig. 2), e specificate le linee di intervento delle attività di formazione per la valutazione, con particolare riguardo ai problemi connessi alla restituzione dei dati e alla loro lettura e interpretazione da parte delle scuole.

L'ultimo seminario nazionale - svoltosi a Frascati, 9 e 10 settembre 2004 - è stato dedicato alla presentazione degli obiettivi, dei contenuti e dell'architettura del *corso di base sulla valutazione*, messo a punto da un gruppo di esperti INValSI ed articolato in circa undici moduli. Sono stati presentati i materiali relativi ad un primo modulo didattico<sup>2</sup> dedicato all'analisi dei dati valutativi, i cui contenuti possono rappresentare un significativo punto di contatto fra le procedure previste dal servizio nazionale di valutazione (valutazione di sistema) e le pratiche valutative messe in atto dalle singole scuole (autovalutazione). È previsto che il corso si sviluppi secondo un modello a distanza di tipo misto: l'erogazione a distanza dei materiali e dei servizi di supporto sarà integrata da alcuni incontri in presenza, da realizzarsi a livello locale attraverso forme di collaborazione fra INValSI, USR e IRRE in via di definizione.

<sup>2</sup> Della durata di tre mesi, la cui sperimentazione è previsto sia avviata nel mese di novembre 2004.

## La valutazione

Fig. 2 – La ricognizione delle risorse esistenti.

Ad ogni n. della griglia corrispondono le sezioni compilate, indicate con (a) progetto, (b) azione formativa), (c) materiale.

		Regione	griglie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	seza	sezb	sezc	tot
A	1	Val d'Aosta	10	ac	bc	ac	ac	ac	ac	ac	ac	ac	ac	9	1	10	20
B	2	Piemonte	2	abc	abc									2	2	2	6
C	3	Liguria	8	abc	b	abc	abc	abc	c	abc	abc			6	7	7	20
D	4	Lombardia	5	abc	abc	ac	ab	abc						5	4	4	13
E	5	Trento	1	abc										1	1	1	3
I	6	Veneto	9	abc	abc	abc	abc	abc	abc	abc	abc	ac		9	8	9	26
J	7	Friuli Venezia Giulia	1	abc										1	1	1	3
K	8	Emilia Romagna	9	c	c	c	c	c	c	c	c	c				9	9
N	9	Marche	1	ac										1		1	2
O	10	Lazio	1	abbbbc										1	4	1	6
U	11	Calabria	1	abc										1	1	1	3
V	12	Sicilia	3	ab	ab	ab								3	3	0	6
W	13	Sardegna	6	ab	c	c	c	c	c					1	1	5	7
	13		57											40	33	51	124

### L'iniziativa regionale

Il percorso sviluppatosi a livello nazionale – di cui sono stati sinteticamente richiamati alcuni tratti essenziali – si è progressivamente articolato nella nostra realtà regionale attraverso specifiche azioni poste in essere in modo coordinato dall'USR e dall'IRRE dell'Emilia Romagna.

Nel corso del mese di gennaio 2004 è stato costituito in seno all'USR dell'Emilia Romagna un Comitato Tecnico Scientifico<sup>3</sup> con compiti di progettazione, supervisione e monitoraggio delle attività inerenti il progetto di “Sostegno al PP3 e promozione della cultura della valutazione”.

La prima iniziativa che ha fatto seguito alla costituzione dal CTS è consistita nell'organizzazione di un seminario regionale – che si è svolto nel marzo del 2004 presso l'IRRE Emilia Romagna - finalizzato a illustrare le scelte metodologiche e i percorsi operativi del PP3 e a contribuire, attraverso interventi di docenti disciplinari componenti il gruppo di lavoro istituito dall'INValSI, all'approfondimento dei problemi culturali e metodologici connessi alla *ratio* di costruzione delle prove di Italiano, Matematica e Scienze.

Si è proceduto quindi alla costituzione di un gruppo di lavoro misto - composto da tecnici IRRE e da docenti di scuole coinvolte nella realizzazione dei progetti pilota – a cui è stato affidato il compito di elaborare materiali<sup>4</sup> utilizzabili in attività di lettura e interpretazione dei dati relativi ai risultati delle prove di apprendimento somministrate nell'ambito del PP3.

Tali materiali, raccolti nel fascicolo “PP3 – L'interpretazione dei dati”, verranno presentati dai componenti del CTS nel corso di nove incontri provinciali (fig. 3) che si terranno nei mesi di settembre e ottobre 2004, a cui sono invitati i referenti per la valutazione delle scuole del primo e del secondo ciclo della regione, statali e paritarie.

<sup>3</sup> Composto da Elvira Nota (coordinatrice), Giancarlo Cerini e Laura Gianferrari dell'USR dell'Emilia Romagna, Lucia Giovannini e Giancarlo Gasperoni dell'Università di Bologna, Mauro Levratti dell'IRRE Emilia Romagna, Elena Ugolini e Vittorio Gatti, dirigenti scolastici rispettivamente del Liceo Malpighi di Bologna e dell'ITC Melloni di Parma.

<sup>4</sup> Alla elaborazione dei materiali hanno partecipato Mauro Levratti, Teresa Bertani e Aurelia Orlandoni dell'IRRE Emilia Romagna; Massimo Tomaselli, Tiziana Minarelli e Bruno Casadio, docenti rispettivamente dell'IPSIA “Don Magnani” di Sassuolo, del LL “M. Malpighi” di Bologna, dell'ICS “Carchidio-Strocchi” di Faenza, con la supervisione scientifica dei professori Giancarlo Gasperoni e Maria Lucia Giovannini dell'Università di Bologna.

## La valutazione

Fig. 3 – La calendarizzazione degli incontri provinciali.

27/9/04	Bologna	ITI Odone Belluzzi - Via Cassini, 3 - BO
29/9/04	Modena	ITI Corni - Viale L. da Vinci ,300-MO
18/10/04	Rimini	SMS “A.Bertola” - Via Euterpe,16-RN
6/10/04	Parma	Sc.elem “Don Milani” - Via Montebello,18 -PR
11/10/04	Ravenna	ITG “C.Morigia” - Via Marconi, 6 RA
13/10/04	Piacenza	SMS “Calvino” - Via Boscarelli,23-PC
18/10/04	Ferrara	ITIS Copernico-Carpeggiani - Via Pontegradella, 25 – FE
20/10/04	Reggio Emilia	ITG “A.Secchi” - Via Makallè,14-RE
25/10/04	Forlì	ITI Marconi - Viale della Libertà,14-FO

### **Valutazione e Autovalutazione: esperienza territoriale**

**Paola Bacci\***

**Il Centro di Coordinamento per la Qualificazione Scolastica** è un centro di risorse stabile a supporto di tutte le scuole della montagna reggiana per la promozione di progetti di qualificazione; ne fanno parte tutte le istituzioni scolastiche dell'Appennino e gli Enti del territorio (Comuni e Comunità Montana)

Queste sono, molto sinteticamente, le sue funzioni:

- il coordinamento di gruppi di lavoro intorno a tematiche ritenute prioritarie (prevenzione disagio, integrazione handicap, integrazione studenti stranieri, teatro, orientamento, valutazione);
- il sostegno nella progettazione, attraverso la promozione di attività di ricerca pedagogica e didattica;
- l'attivazione di percorsi di valutazione della qualità dell'offerta formativa attraverso sistemi di autoanalisi;
- la messa in rete delle competenze e dei punti di eccellenza maturati all'interno della scuola;
- l'attivazione di un sistema informativo ([www.scuolapre.it](http://www.scuolapre.it)) per la diffusione delle informazioni e la creazione di una banca dati che raccolga esperienze, documenti e progetti.

**Il gruppo di lavoro Valutazione/Autovalutazione** del Centro di Coordinamento per la Qualificazione Scolastica si è costituito nell'ottobre 2000 ed ha affrontato il tema della valutazione dell'offerta formativa, in vista di un miglioramento continuo del sistema scolastico territoriale.

Nel gruppo sono rappresentate tutte le scuole della montagna reggiana e questo è uno dei punti di forza del progetto, come peraltro lo è per tutti gli altri interventi del Centro di Qualificazione: un territorio, con tutte le sue strutture scolastiche si è dato uno strumento di condivisione di progetti, di idee, di attività a vario livello e questo permette di affrontare insieme aspetti molto importanti della vita scolastica. L'obiettivo principale di questo sistema di condivisione, di rete è quello di dare ad un territorio, tenuto conto di tutti gli elementi indipendenti, un sistema scolastico efficiente, di qualità, che sa guardare avanti e che prova a rispondere alle esigenze e alle aspettative degli studenti, delle famiglie e del territorio stesso. Per collegare il tema della qualità a quello della valutazione si ricordano le parole del Prof. Guasti "*se si considera la scuola come un centro formativo, si passa da una scuola ad un'unica dimensione valutativa (valutazione del livello di apprendimento) ad una scuola a dimensione valutativa plurima. Viene stabilita una più stretta correlazione tra qualità della scuola e qualità degli apprendimenti.*"

Pertanto, se si opera per una scuola di qualità, si opera per dare maggiori possibilità agli studenti, possibilità di conoscenza, di competenza, opportunità di affrontare al meglio il lavoro, la convivenza con gli altri. In questo momento più che mai abbiamo bisogno di una società solida, ben strutturata, una società di valori. La scuola deve sapere veicolare tutto questo.

Ma arriviamo allo specifico del lavoro: la valutazione e l'autovalutazione dell'offerta formativa.

Come primo intervento ci si è occupati della valutazione sociale del prodotto formativo, si è monitorata, in sostanza, la percezione di gradimento dell'offerta formativa del nostro territorio, da parte di famiglie, studenti e testimoni privilegiati, Per quanto riguarda le famiglie e gli studenti sono state scelte come campione le classi terminali di ciascun ordine di scuola. In qualità di testimoni privilegiati sono stati

interpellati amministratori, operatori sociali, culturali, economici, aziende, persone di riferimento per i giovani, quali gli allenatori sportivi, i parroci ecc.... Ogni scuola ha indicato le proprie categorie di riferimento.

Questo sistema di monitoraggio della qualità permette di rilevare criticità e problematiche didattiche e strutturali degli Istituti e consente, pertanto, ai responsabili delle scuole e agli Enti preposti di concretizzare strategie di miglioramento e di perfezionamento di tutto il sistema scolastico del nostro territorio, in un'ottica di singoli istituti, di ordini scolastici e di rete. Lo stesso sistema di indagine permette poi di evidenziare positività ed elementi di forza e di eccellenza di un'offerta formativa in grado di soddisfare le esigenze del territorio e consente di potenziarne al meglio le risorse sotto il profilo culturale, professionale e sociale.

Di seguito si sintetizzano le varie fasi svolte dal gruppo di lavoro sulla Valutazione/Autovalutazione:

## **Fase 1: reperimento ed elaborazione dei dati – elemento quantitativo**

### **Predisposizione dei questionari per studenti, genitori, testimoni privilegiati del territorio**

La raccolta dei dati è un elemento significativo per due aspetti: il primo è il dato in sé, la ricerca di un elemento oggettivo, si lavora su quello che effettivamente pensano i nostri interlocutori, studenti, genitori, territorio e non sul presupposto. Il secondo elemento è quello partecipativo, il coinvolgimento di più protagonisti, tra i quali appunto il territorio. Diversi testimoni privilegiati hanno accompagnato il ritorno del questionario con note di apprezzamento, di gratitudine, per essere stati coinvolti in questa indagine.

I questionari dei genitori e degli studenti hanno una struttura simile con cinque aree:

- area della relazione che contempla i rapporti scuola-famiglia, docenti-alunni, rapporti con i pari
- area del progetto educativo – (degli insegnamenti e apprendimenti per gli studenti) con quesiti sulla conoscenza del progetto didattico e sulla sua realizzazione per i genitori e quesiti sul rapporto tra attività scolastica e studente in tutte le sue declinazioni
- area dell'ampliamento dell'offerta formativa con riferimento alle iniziative e alla loro attuazione
- area dell'organizzazione riferita a tutta l'organizzazione scolastica in merito a orari, comunicazioni, viaggi d'istruzione, vigilanza, efficienza dei servizi di segreteria, conduzione dell'istituto, ecc....
- area della valutazione sulla conoscenza dei criteri di valutazione, sulla chiarezza e trasparenza di tali criteri e giudizio dei risultati raggiunti in relazione alle aspettative e in vista delle relazioni sociali e lavorative

Il questionario riservato ai testimoni privilegiati ha una struttura a sé, molto semplice ed immediata, anche per avere possibilità di una maggiore percentuale di restituzione. Le aree sono due:

- area della percezione/soddisfazione sul rapporto offerta formativa e territorio dal punto di vista della soddisfazione
- area della relazione/partecipazione sul rapporto offerta formativa e territorio dal punto di vista della partecipazione, del coinvolgimento della società civile nell'attività scolastica.

### **Somministrazione dei questionari**

La somministrazione e la raccolta dei questionari avvengono contemporaneamente in tutte le scuole. Si è scelto di somministrarli verso la fine dell'anno scolastico (fine aprile) per avere appunto una valutazione sull'intero anno scolastico e per avere il tempo, entro la fine giugno, di elaborazione, analisi e gruppi di discussione.

Lettura analitica dei dati con rilievo delle criticità (per singola scuola, per ordine di scuola, di distretto)

L'analisi è stata fatta a vari livelli: per Istituto (ogni scuola è particolarmente interessata ai dati relativi alla propria realtà e ci sono dati di dettaglio classe per classe, di plesso, ecc...), a livello generale tenendo separate le scuole della fascia dell'obbligo dalla scuola superiore. Questo raffronto tra i diversi ordini scolastici aiuta a capire diversi aspetti: ad esempio le criticità aumentano in modo direttamente proporzionale all'aumentare dell'ordine scolastico: le famiglie sono più coinvolte quando i figli frequentano la scuola elementare e la scuola media; gli studenti della scuola superiore, anche a parità di condizione con la scuola media, sono sicuramente più critici verso il sistema scolastico.

### **Fase 2: dall'analisi dell'esito alla ricerca del miglioramento- elemento qualitativo**

Questo è l'aspetto più significativo, più innovativo, più difficile di questa attività.

Per definire meglio il senso del contesto qualitativo si riprende un intervento dell'Ispettore Luciano Rondinini *“il significato di una scuola, che non ritiene di esaurire il proprio compito valutando soltanto il rendimento degli alunni, ma esercitando un controllo anche su se stessa, è quello di individuare le linee di miglioramento dell'offerta formativa elaborata dagli organi interni ed in eventuale collaborazione con eventuali soggetti esterni”* e ancora *“le modalità di autoanalisi e autovalutazione delle scuola rappresentano una risorsa per guidare e gestire il processo di apprendimento delle singole istituzioni scolastiche. Autovalutazione e miglioramento sono pertanto aspetti di un unico processo”*

L'utilizzo di uno strumento quantitativo come il questionario, deve aprire una fase di ricerca di natura qualitativa, che si è pensato di realizzare attraverso gruppi di discussione con i soggetti dell'intervento: genitori, studenti e docenti per ragionare sulle criticità più significative e per individuare utili interventi di miglioramento. Ogni scuola ha organizzato autonomamente questa attività ed essendo diverse anche le problematiche si è intervenuti in modo specifico per singolo Istituto. Diversi interventi, nell'ottica del miglioramento, sono stati concretamente realizzati: se ne elencano alcuni:

- maggiore coinvolgimento delle famiglie nella predisposizione di alcune iniziative;
- maggiore attenzione per ciò che riguarda criteri di consegna e discussione del POF con le famiglie, per una più diffusa conoscenza del progetto didattico/educativo;
- organizzazione di attività di laboratorio; uso più funzionale dei laboratori stessi anche con la messa in rete delle strutture condivisibili tra diverse scuole; si vuole ricordare che questa negatività diffusa sull'uso dei laboratori sottende un'esigenza precisa dei ragazzi, quella di potere imparare anche attraverso l'esperienza pratica, attraverso l'operatività, con modalità più efficaci della lezione frontale, che a volte poco si addice al trasferimento di conoscenze, ad esempio nell'area tecnico-scientifica;
- richieste di appositi corsi di aggiornamento per i docenti che devono veicolare le conoscenze attraverso esperienze di tipo pratico-operativo;
- richieste alle amministrazioni di interventi di adeguamento e miglioramento delle strutture;
- interventi specifici sulla migliore qualità del servizio mensa; sugli orari e la qualità dei trasporti;
- interventi sul tema della valutazione degli apprendimenti: informazioni adeguate sulle “parole” della valutazione; definizione precisa degli obiettivi, delle modalità di valutazione che gli studenti e le famiglie devono conoscere.

Ogni scuola si sente parte di una struttura che dà forza.. Insomma per concludere ....c'è un'idea condivisa per la quale tutti noi lavoriamo con impegno: quella di una scuola che rappresenti nel modo migliore il nostro territorio, dove tutti, soprattutto studenti e docenti, senza dimenticare le famiglie ed il

## *La valutazione*

---

contesto tutto, trovino possibilità di crescita, di conoscenza, un luogo dello star bene e non di disagio, un luogo dei valori.

La strada è ancora lunga, probabilmente è una strada che non ha fine, l'importante che attraversi i luoghi dei valori condivisi da questa comunità. E.....come si dice "è camminando che si fa il cammino".

### **Prospettive**

Da un'attenta riflessione sul progetto è emersa l'esigenza di nuovi approfondimenti, che riguardano sostanzialmente: una ricaduta più consistente di questa attività all'interno della scuola, un maggiore coinvolgimento dei docenti, proposte di miglioramento sull'organizzazione della didattica ed il rafforzamento del rapporto tra didattica e apprendimento.

\* Coordinatrice del gruppo Valutazione/Autovalutazione  
del Centro di Coordinamento per la Qualificazione Scolastica di Castelnovo ne' Monti (RE)

## Recensioni

**Massimo Baldacci (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci Roma, 2004**

In un contesto storico-culturale inusitatamente complesso, in cui si ridefiniscono rapporti sociali e comportamenti personali, si sviluppano nuove forme di produzione e organizzazione del lavoro, si delineano nuove modalità di apprendimento e una diversa strutturazione delle conoscenze e delle competenze di comunicazione, di lettura e di accesso alla sapere, le istituzioni formative sono chiamate ad assolvere nuovi compiti, a ri-definire la propria funzione in direzione di un innalzamento della qualità delle pratiche di insegnamento.

*Per affrontare le sfide poste dalla “società conoscitiva” è, infatti, divenuto urgente garantire standard formativi adeguati rispetto ad una domanda di formazione sempre più ampia e complessa anche a seguito dell’accelerazione dello sviluppo delle tecnologie. In tale direzione, la didattica come scienza si configura come “la disciplina potenzialmente in grado di offrire queste garanzie. Perciò la società conoscitiva [...] sembra richiedere un’apertura di credito alla didattica nella sua qualità di scienza dell’insegnamento” (p. 14).*

Nel vivace ed approfondito dibattito, oggi in corso, sulla re-visione dei modelli di istruzione e formazione, si colloca efficacemente il volume curato da Massimo Baldacci.

Il testo è strutturato in due parti. La prima parte, a firma del curatore, riflette in maniera critica e problematica sul nesso tra il “senso” – significati e fini – dell’intervento educativo e la dimensione tecnica delle pratiche educative, individuando in una didattica per modelli la possibile soluzione di *inter-connessione* (di *com-penetrazione*) tra valori/finalità formative e tecniche di insegnamento. Si tratta di una riflessione che utilizza come approccio privilegiato l’*approccio problematicista*. Teorizzato da Antonio Banfi, rivisitato da Giovanni Maria Bertin, “curvato” da Franco Frabboni in campo didattico, il problematismo pedagogico viene assunto come paradigma si-

gnificativamente utile alla costruzione di una fenomenologia dei modelli della didattica nella “società della conoscenza”. In siffatta prospettiva, i modelli individuati tracciano le possibili direzioni verso cui le pratiche di insegnamento dovrebbero volgersi “*per cercare di garantire a tutte le persone le competenze fondamentali per vivere con piena dignità e con pari chance nella società conoscitiva in qualità sia di produttori, sia di consumatori, sia di cittadini, sia “più semplicemente” di uomini*” (p. 14).

Essi si configurano, dunque, come *alcuni* tra i molteplici modelli didattici possibili che caratterizzano l’esperienza – la *problematica* – formativa.

L’idea pedagogica (e didattica) che sottende l’intero testo è un’idea irriducibile agli schemi di un pensiero unico e totalizzante, *regolativa* e mai ontologica. Un’idea contrassegnata da una *vocazione anti-dogmatica* che rende la fenomenologia dei modelli didattici proposti “aperta” a nessi e mutui con la pluralità ed eterogeneità delle “forme” di insegnamento.

Partendo da una ricognizione sommaria ma ben articolata delle antinomie che contrassegnano la didattica (soggetto/oggetto, processo/prodotto, essenza/esistenza, casualità/necessità...), Massimo Baldacci raccoglie e raccorda in un quadro di insieme preciso e puntuale i quattro modelli didattici presentati nel volume, coniugandone principi teleologici e dispositivi metodologici. In particolare, lo studioso individua tali modelli di insegnamento, muovendosi tra due poli antinomici della situazione didattica: “soggetto che apprende” e “oggetto di apprendimento”, “processo formativo” e “prodotto formativo”, e li “organizza”, per comodità, in una *tavola/matrice combinatoria*, rappresentata schematicamente nelle tabelle di cui il testo è corredato.

La seconda parte del volume - strutturata in quattro saggi - presenta e discute i modelli “ideali” della didattica delineati da Maurizio Parente, Rosella Persi, Paola D’Ignazi e Berta Martini, indagandoli nella duplice veste teleologica e metodologica. Ciascun saggio ripercorre al suo interno un articolato itinerario teorico e culturale (da Bloom a Vertecchi; da Dewey

a Morin, a Boscolo; da Claparede a Gardner, a Hawkins; da Cambi a Bruner a Maragliano) e, al contempo, “mette a fuoco” il congegno prasseologico (le forme di programmazione, le procedure didattiche...) utile a riconoscere l'identità operativa - le *possibilità* operative - di ogni forma di insegnamento proposta agli autori.

In maniera estremamente sommaria possiamo dire che i quattro modelli ideali della didattica - traducibili in possibili modelli curricolari - sono:

il modello delle competenze di base, che assume come elementi predominanti della pratica di insegnamento il “prodotto formativo” e l’“oggetto di apprendimento”. Si tratta di un modello, scrive Maurizio Parente, teleologicamente teso a privilegiare l'acquisizione delle competenze di base quale *“ineludibile punto di partenza da cui muovere per la costruzione di una solida struttura cognitiva e metacognitiva del soggetto in formazione”*.

Il modello dei processi cognitivi superiori, che al contrario definisce come elementi predominanti della pratica educativa il “processo formativo” e il “soggetto in apprendimento”. Il modello didattico delineato da Rosella Persi è un modello che, mirando a promuovere lo sviluppo delle abilità più elevate del pensiero e a sollecitare in tal senso un ruolo attivo del soggetto che apprende, privilegia, in un'ottica squisitamente montesqueiana - nonché moriniana - una testa ben fatta piuttosto che una testa piena.

Il modello dei talenti personali, risultante dall'incrocio delle categorie “prodotto formativo” e “soggetto in formazione”. È un modello che se trova spazio e riconoscimento nella pratica di insegnamento *“rende possibile”* - sottolinea Paola D'Ignazi - *all'interno*

*della scuola l'espressione e la valorizzazione delle diverse forme di intelligenza”* (p. 131).

Il modello dell'arricchimento culturale, il cui principio teleologico è viceversa distinto dalla predominanza delle categorie “processo formativo” e “oggetto culturale”. È un modello, evidenzia Berta Martini, finalizzato a stimolare l'arricchimento/affinamento interiore - spirituale, culturale - del soggetto che apprende favorendo un processo di appropriazione, privato e individuale, degli oggetti della conoscenza (intesi come *sistemi di saperi formalizzati*).

In sintesi. L'intento del presente lavoro è di costruire una fenomenologia educativa aperta e di ampio respiro: una sistematica di “emblematiche” forme di insegnamento che, scrive Massimo Baldacci, *“non pretende di rappresentare la realtà dell'educazione o di rilevarne l'essenza, bensì vuole valere in senso puramente metodologico, garantendo l'apertura sull'insieme pluridifferenziato degli aspetti della concreta esperienza educativa e la comprensione di questi entro una medesima cornice teoretica, senza sopprimere la varietà e la concretezza e senza cancellare la singolarità di ognuno di essi”*.

Il volume, denso di contenuti e ricco di riferimenti teorici e culturali, traccia con chiarezza le sue linee di sviluppo ed apre alla riflessione sul ruolo della didattica nella prospettiva di una ri-qualificazione dell'intervento educativo e delle tecniche di insegnamento finalizzata al raggiungimento di *performances* formative coerenti alle esigenze della “società della conoscenza”.

(Manuela La Dogana)

# Convegni

## XVIII Convegno Nazionale: *Incontri con la Matematica* *La Didattica della matematica: una scienza per la scuola*

Castel San Pietro Terme (Bologna)  
5 - 6 - 7 novembre 2004

### Venerdì 5 novembre, Centro Congressi (Hotel Castello) ore 14.30

Inaugurazione alla presenza delle Autorità.  
Saluto del Sindaco di Castel San Pietro Terme

Relazioni di:

**Maria Luisa Schubauer Leoni** (Università di Ginevra, Svizzera): *Capire l'azione del docente per interpretare l'attività dell'allievo in classe.*

**Ornella Robutti** (Università di Torino): *Apprendimento percettivo-motorio dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore.*

**Rosetta Zan** (Università di Pisa): *«Io e la matematica». Una, cento, mille storie.*

### Sabato 6 novembre, Salone delle Terme (Albergo delle Terme) ore 15.00

Scuola dell'Infanzia

**Michele Pertichino, Antonella Montone e Rosa Laura Ancona** (Università di Bari): *Contare e misurare nella scuola dell'Infanzia.*

**Maria Teresa Leone e Mariangela Di Nunzio** (Foma Rete Lucca): *In un mondo di solidi.*

**Carla Caredda** (Università di Cagliari): *Piccoli passi per un grande viaggio.*

**Paola Vighi e Igino Aschieri** (Università di Parma): *Dallo spazio dell'esperienza all'organizzazione spaziale.*

### Sabato 6 novembre, Centro Congressi (Hotel Castello) ore 15.00

Scuola Elementare, Media e Superiore

**Giorgio Bagni** (Università di Roma I): *Storie matematiche, storia della matematica.*

**Jorge Rodriquez** (Università Distrital di Bogotà, Colombia): *Un possibile senso per i processi di formazione scolastica in matematica.*

**Lucilla Cannizzaro** (Università di Roma I): *Il concetto di funzione: molte facce, lenta costruzione e tendenza alla mutazione.*

**Colette Laborde** (Università di Grenoble, Francia): *Come la geometria dinamica può rinnovare i processi di mediazione delle conoscenze matematiche nella scuola primaria e secondaria.*

### Seminari

Sabato 6 e domenica 7 novembre, Istituto Alberghiero ore 9.00 – 14.00

Seminari per la Scuola dell'Infanzia e visita alle mostre

Sabato 6 e domenica 7 novembre, Centro Congressi (Hotel Castello) ore 9.00 – 14.00

Seminari per la Scuola Elementare e Media e visita alle mostre

Sabato 6 e domenica 7 novembre, Sala Giardino (Albergo delle Terme) ore 9.00 – 14.00

Seminari per la Scuola Superiore e visita alle mostre

### Mostre e Laboratori (Istituto Alberghiero)

Scuola dell'infanzia:

- A. Donadel, E. Fabian e D. Coccia (Sdi Marghera) con la collaborazione di S. Sbaragli: *Un mondo in equilibrio.*
- Scuola dell'infanzia "G. Rodari", Direzione Didattica di Gonzaga, con la collaborazione di D. Fontanesi: *Abbasso la noia, viva la matematica!*
- Scuole FISM di Arezzo con la collaborazione di M. Francini: *Alla scoperta... della matematica.*

# Convegni

## Scuola dell'infanzia e elementare:

- Forma Rete Lucca con la collaborazione di I. Marazzani: *Passeggiando per il mondo.*
- C. Lanciotti e I. Marazzani (R.S.D.D.M. Bologna): *Non solo la matematica è logica.*
- I.C. di Corinaldo in rete con I.C. Ostra, I.C. Ripe, I.C. "Federico II" Jesi: *Numeringioco.*

## Scuola dell'infanzia, elementare e media:

- G. Gabellini e F. Masi (R.S.D.D.M. Bologna): *Puzzlemania.*

## Scuola elementare:

- A. Monaco (198° Circolo didattico di Roma): *Il mercatino dell'euro... continua.*

## Scuola elementare e media:

- M.P. Nannicini (IC "Giovanni XXIII", Terranuova Bracciolini), G. Ceccherini (S.M. "E. Fermi", Laterina): *Trasformando, trasformando...*

## Scuola elementare, media e superiore:

- A. Ferrini, M. Francini, A. Cini, E. Dal Corso, C. Stella, C. Nobis (R.S.D.D.M. Bologna): *Uguale: procedurale o relazionale?*

## Scuola elementare, media e superiore:

- ITIS "Q. Sella" di Biella e Direzione Didattica Biella III con la collaborazione di I. Foresti: *Una proposta di itinerario sulla misura dalla scuola primaria a quella superiore.*
- B. Jannamorelli e A. Strizzi (L.S. "E. Fermi", Sulmona): *Antichi strumenti di calcolo aritmetico e loro uso didattico.*
- Studenti della classe V (Liceo della Comunicazione "S. Pio X", Castel San Pietro Terme) con la collaborazione di G. Nobili: *Cosa vedono le mie fosche pupille?*

## Scuola superiore:

- L'Officina del Cielo a cura di C. Zeller Mayer e O. Spazzoli: *Le misure del Cielo e della Terra.*
- Studenti della classe V I (L.S. "E. Fermi", Bologna) con la collaborazione di F. Monari: *Il nostro portfolio di matematica.*

## Teatro matematico (per tutti):

- Istituto Comprensivo "A. Manzoni" di Rescaldina (MI) con la collaborazione di S. Sbaragli: *Corrispondiamo? Sì, infinitamente...*
- Percorsi teatrali realizzati da 250 bambini dai 3 ai 14 anni. Presso il Cinema Jolly, via Matteotti n. 99 (nel centro di Castel San Pietro).  
Orari spettacoli: sabato 6 novembre ore 13:00 e ore 16:45.

È stato richiesto al Ministero della Pubblica Istruzione l'**esonero dal servizio** per la partecipazione al **Convegno** (per insegnanti di ogni ordine e grado e per il personale direttivo ed ispettivo).

Verrà rilasciato un attestato per n° 20 ore di **Aggiornamento**, in base alla CM 376, prot. 15218, del 23/12/1995 e successive modifiche.

Per ulteriori **informazioni**, ci si può rivolgere a:

Assessorato alla Cultura - Comune di Castel San Pietro Terme  
Piazza XX settembre n° 3 - 40024 Castel San Pietro Terme (Bo)  
telefono 051.6954124 (ore ufficio), fax 051.6954180; e-mail: cultura1@cspietro.provincia.bo.it  
<http://www.dm.unibo.it> - <http://www.comune.castelsanpietroterme.bo.it>

L'**iscrizione** avviene direttamente durante il Convegno.

La **segreteria organizzativa centrale** avrà sede presso l'Albergo delle Terme, viale delle Terme 1113. Al momento dell'iscrizione viene consegnata al Convegnista una cartella contenente vario materiale. A ciascun partecipante viene richiesto un contributo alle spese di organizzazione di 45 euro (studenti e specializzandi con libretto 25 euro).

Gli **Atti**, pubblicati da Pitagora Ed. Bologna, saranno disponibili fin dal giorno della inaugurazione.