

Sommario

INNOVAZIONE EDUCATIVA

Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi

Numero 1
Gennaio 2005

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

Via Ugo Bassi, 7 - 40121 Bologna
Tel. 051/227669 - Fax 051/269221

e-mail: Innoedu@irreer.it

Editoriale

Tre bandiere al vento

Franco Frabboni 3

La parola a ...

Francesco Scrima 6

Domenico Chiesa 9

a cura di Gian Carlo Sacchi

Laurea Honoris Causa

Il banchiere dei poveri

Franco Frabboni 12

Il dibattito

Irre e Federalismo

Gian Carlo Sacchi 14

IntesaUSR -IRRE/ER Università di Bologna

Un'intesa per la qualificazione dei servizi formativi

Gian Carlo Sacchi 20

Protocollo d'Intesa 21

Decreto 20 ottobre 2003, n. 373 27

Speciale Informatica

Abilità informatiche tra scuola media superiore e università

Giorgio Casadei 29

L'alfabetizzazione informatica nella riforma

Aurelia Orlandoni 32

Il progetto AMPLIO

Duilio Peroni 36

L'informatica nella scuola primaria: Progetto "Marconi"

Walter Casamenti 45

Scriviamo al computer

Ottavia Muccioli 50

Computer e scuola dell'infanzia

Laura Longhi 54

La ricerca

Un piano di solidarietà per la salute

Franca Pinto Minerva 57

Insegnamento della bioetica e nuove frontiere della convivenza civile

Andrea Porcarelli 63

Sommario

Il Centro Pedagogico di Rimini

La rete delle reti

Claudia Vescini 67

Prime azioni

Paola Vanini 69

La tela di Penelope

Maria Grazia Marrulli 72

La professionalità docente

Fumetti in funzione disciplinare ed educativa

Dario Ghelfi 75

Osservatorio europeo

CLM: una visione di creatività che piace all'Europa

Giulio Carpi 80

Un mondo da ... Europei

Lucia Cucciarelli 83

Lo scaffale

Recensioni 85

Tre bandiere al vento

Franco Frabboni

Sono fondamentalmente due gli scenari *economici* e *culturali* che fanno da sfondo a questo ventunesimo secolo. Portano i disegni e i colori di una duplice “globalizzazione”.

La prima “globalizzazione” porta il nome di mondializzazione delle *economie di mercato* (tramite le quali le superpotenze industriali impongono forme nuove di monopolio colonialistico ai Paesi poveri).

La seconda “globalizzazione” porta il nome di mondializzazione dell’*informazione* e della *comunicazione* (tramite le quali le multinazionali mediatiche impongono - sull’onda di sofisticati linguaggi massmediali - il consumo diffuso degli stessi prodotti e dei relativi modelli di vita sociale).

I media di massa, in particolare, stanno riducendo e impoverendo le cifre della “singolarità” di cui è titolare il **soggetto-persona** portando effetti devastanti nel *mondo dell’educazione*. Il solo capace di contrastare l’avvento di un soggetto-massa manipolabile e omologabile dai raffinati dispositivi di modellamento esistenziale di cui è in possesso la *globalizzazione culturale* di stampo massmediale ed elettronico.

In queste righe, ci porremo sul naso degli occhiali forniti di **lenti pedagogiche** per potere osservare con chiarezza lo scenario intitolato alla *globalizzazione culturale*. In particolare, saliremo sul palcoscenico per recitare questo copione.

L’umanità del ventunesimo secolo dovrà disporre di una *formazione diffusa*, “spalmata” su tutte le età generazionali dell’uomo e della donna: l’infanzia, l’adolescenza, la giovinezza, l’età adulta e senile. Soltanto una **formazione per tutta l’arco la vita** (il *lifelong learning*) potrà offrire al cittadino di questo secolo un balcone di osservazione che lo terrà al riparo (immunizzandolo) dai meccanismi di uniformizzazione e di standardizzazione delle conoscenze che oggi stanno stampando un’umanità utile, di-serie, culturalmente clonabile.

Per questo, ci sembra di potere gridare l’esistenza di un’**emergenza-formazione** dal compasso planetario, proprio perché siamo convinti che soltanto la *formazione* (l’educazione e l’istruzione) può farsi valere da efficace “sfida” esistenziale e culturale nei confronti dell’odierno processo di *globalizzazione culturale*.

Se diffusa in ogni contrada del pianeta, la sua “emergenza” potrà fungere da dispositivo di difesa del **soggetto-persona**, portandola per mano alla presa di coscienza che il massmedia e il personalmedia possono aprire la strada all’avvento - esistenzialmente devastante - del soggetto-massa. Alla comparsa di un uomo e una donna robotizzati, con gli occhi chiusi per sempre sugli incanti, sui sogni, sulle utopie.

La domanda allora è un po’ questa. Con quali “bandiere” di identificazione la *formazione* può sfidare - da antagonista - l’odierna *globalizzazione culturale*, governata da multinazionali che massimizzano i prodotti dell’informazione-comunicazione su scala mondiale?

Risposta. Sono tre le “bandiere” da porre sul tetto di una *casa della formazione* dalle robuste architravi pedagogiche.

(a) Prima bandiera.

La sua scritta di riconoscimento - la sua *mission* - è visibile a occhio nudo: porta stampata la macro-parola **Persona**.

Questo il suo compito formativo.

Suggerire a chi la osserva come evitare il naufragio sugli scogli dell'uniformizzazione e dell'omologazione dei modelli di vita quotidiana imposti dai consumi di massa. Di più. In quanto *bandiera pedagogica* ha il compito di fare prendere coscienza che si stanno sempre più riducendo le cifre della "singolarità" proprie della *persona* (codificate da tre nobili I al "maiuscolo": l'Irriducibilità, l'Irripetibilità, l'Inviolabilità). Vale a dire, una *persona* non-duplicabile, non-manipolabile, non-omologabile, non-utile può ergersi da antagonista irriducibile dell'altra (mostruosa) faccia dell'umanità: il soggetto-massa, che getta sul terzo millennio l'incubo di un'umanità dal pensiero unico e dal cuore inaridito.

La nostra "idea" di *persona* è ovviamente mille miglia lontana da una un'umanità-manichino: creata e imposta per ragioni di mercato dall'odierna industria commerciale (abbigliamento, alimentazione, salute) e da quella massmediologica (tv, rotocalchi, pubblicità).

L'umanità a cui dà immagine questa *prima bandiera* dispone sia di ali leggere per librarsi nei cieli dell'immaginario alla scoperta delle galassie della fantasia e della creatività, sia di gambe solide (la parola, il pensiero, l'interazione sociale, la cooperazione e la solidarietà) per camminare liberi nei sentieri della vita quotidiana. E per andare oltre, verso l'altrove.

(b) *Seconda bandiera.*

La sua scritta di riconoscimento - la sua *mission* - è visibile a occhio nudo: porta stampata la macro-parola **Cultura**.

Questo il suo compito formativo.

Suggerire a chi la osserva come evitare il naufragio sugli scogli dei saperi mediatici che hanno a disposizione un microfono no-stop sul palcoscenico dell'odierna *società della conoscenza*. La nostra tesi è che il gigantismo cognitivo *on line* nasconda a fatica il suo ingenuo sguardo formativo, soprattutto quando proclama che il "microset" della conoscenza elettronica è l'unico alfabeto deputato a dare riconoscibilità sociale e culturale all'uomo e alla donna di questo ventunesimo secolo.

Questa *seconda bandiera* ha il compito di fare prendere coscienza che per disporre di quadri culturali che assicurino autonomia intellettuale e pluralismo culturale non è sufficiente padroneggiare le sole funzioni "monocognitive": intese come capacità di accumulare (assimilare) e selezionare (eliminare e/o memorizzare) i saperi galleggianti in Internet. Il loro raggio cognitivo *corto* è dovuto alla loro destinazione meramente "esogena": di uso e di utilità sociale per chi vive nell'odierna società dell'informazione elettronica.

La macro-parola **cultura** reclama anche quell'*attitudine metacognitiva* che popola il *macro-set della conoscenza*: intesa come triplice dispositivo mentale: *ermeneutico* (capacità di comprendere e di interpretare le conoscenze), *investigativo* (capacità di elaborare e produrre conoscenze) ed *euristico* (capacità di scoprire e inventare "nuove" conoscenze).

Un diffuso *macro-set cognitivo* si fa sentinella in difesa delle "cifre" formative della *comunicazione*, sempre più prigioniera dentro ai linguaggi dell'immagine e del codice elettronico. Tanto da 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 deragliamento della "parola" e del "corpo" dalla rotaia della *comunicazione* conduce inevitabilmente alla distruzione del potenziale formativo dei *linguaggi*: che sta nella *pluralità* dei loro codici e delle loro funzioni.

Sono oggi a rischio - dunque - la loro funzione di *comunicazione sociale* (la rotaia per parlare cogli altri), la loro funzione di *comunicazione cognitiva* (la rotaia per pensare, per rappresentare simbolicamente il mondo) e la loro funzione di *comunicazione relazionale* (la rotaia per esternare sentimenti, per traslocare emozioni-sensazioni personali).

(c) *Terza bandiera*

La sua scritta di riconoscimento - la sua *mission* - è visibile a occhio nudo: porta stampata la macro-parola **Mente**.

Questo il suo compito formativo.

Suggerire a chi la osserva come evitare il naufragio sul mono-scoglio del pensiero unico. Anche perché per vocazione genetica la *macchina della mente*, per il suo viaggio negli oceani della cultura, ha necessità di percorrere una “pluralità” di rotte marine: diverse per fondali, bonacce, ondosità, variabilità climatica, difficoltà.

Questa *terza scritta* ha il compito di richiamare l’attenzione sull’emergenza *teste ben fatte*: le sole in grado di dare ospitalità al *pensiero plurale*. Sotto metafora significa aprire le porte al *pensiero della domenica*. Vale a dire, alla *mente meridiana* - solare, calda, mediterranea - che non “anticipa” le conoscenze al sabato, accelerandole: con il mediocre risultato di spalmarle diffusamente di mnemonismo e di nozionismo; ma neppure “posticipa” e rinvia le conoscenze al lunedì, dove si ricoprirebbero di colori sbiaditi, inattuali e poco attraenti.

Le parole al vento intitolate al *pensiero della domenica* (di cui è chiamata a farsi carico la scuola) informano i naviganti-allievi che soltanto autocostruendosi *formae mentis* (nuclei cognitivi endogeni) saranno poi in grado di selezionare, interiorizzare e conservare a lungo l’alfabetizzazione primaria e secondaria. Siamo alla *mente riflessiva* capace di pensare se stessa, resa vigile dalla memoria di sé e responsabile verso se stessa delle azioni cognitive che compie.

Questa è pertanto la finalità formativa della scuola: rovesciare il suo vecchio registro cognitivo per porre sul tavolo dell’istruzione le *padronanze cognitive* (non-nozionistiche, non-riproduttive, non-spendibili immediatamente) che fino ad ora non è stata capace di garantire.

Francesco Scrima

Il nuovo anno scolastico si apre all'insegna di un grande cambiamento per quanto riguarda la condizione degli insegnanti (nuovo stato giuridico, formazione iniziale, reclutamento, nuove figure professionali, passaggio alle regioni...). Come valuta l'insieme di queste politiche?

In verità l'anno scolastico in corso si è aperto con una serie di novità certamente non positive. Molte scuole di diversi territori stanno ancora attendendo le nomine definitive, stante quel caos nelle graduatorie prodotte da una incerta, confusa e, sotto molti aspetti, dannosa politica del personale.

Alcune innovazioni previste dalla riforma, introdotte dall'Amministrazione sono inammissibili forzature, contrastano con l'esercizio dell'autonomia scolastica e creano un grande disorientamento anche perché non sorrette da linee orientative, da risorse, da riferimenti organizzativi, da attività formative rivolte ai docenti.

Si aggiunga la mancanza di una reale trattativa con i sindacati, laddove esplicitamente prevista.

Un caso fra tutti, il tutor, che assurge a emblema di un disorientamento, di una fibrillazione della scuola agita, che vede in certe imposizioni prive di ragionevoli motivazioni, tra l'altro pericolose per gli effetti destabilizzanti dell'attività didattica, un vero e proprio attacco alla autonomia didattica e organizzativa di ogni singola scuola.

In questo scenario, già fosco, subentrano altre ombre prodotte da annunciati ulteriori cambiamenti che, se realizzati, finiranno per aggravare le condizioni del nostro sistema scolastico e del suo personale.

La recente iniziativa della maggioranza parlamentare sullo stato giuridico del personale docente che prevede un improprio sviluppo di carriera con nuovi profili professionali, un lacunoso e traballante

percorso di formazione iniziale, nuove forme di reclutamento, l'Albo professionale, la valutazione dei docenti, alcune modalità per la rappresentanza che escludono il sindacato.

Inoltre la prospettiva dell'esclusività legislativa delle Regioni in materia di istruzione aumenta le nostre preoccupazioni poiché si mette in discussione un'impostazione nazionale, culturalmente unitaria, del sistema istruzione/formazione.

La legislazione sull'autonomia organizzativa e didattica faceva intravedere una maggiore autonomia e responsabilità dei docenti per quanto riguarda la gestione del curriculum. Cosa ne pensa? Oggi l'autonomia dei docenti la vede aumentare o diminuire?

Ci troviamo di fronte, anziché ad una programmata evoluzione e ad un necessario rafforzamento dell'autonomia scolastica, al suo ingessamento perché con i provvedimenti attuativi della Riforma, sono stati introdotti elementi coercitivi che depotenziano quella capacità di costruire l'offerta formativa con l'apporto del gruppo docenti.

Il curriculum scompare dal lessico pedagogico e l'introduzione dei piani di studio, aperti tra l'altro alle "scorriere" delle decisioni regionali, contengono fino ai dettagli degli elementi totalmente prescrittivi che umiliano tutte le potenzialità professionali che, restando forzatamente inesprese per i tanti vincoli posti dai decreti attuativi, non sono messe in grado di dare il loro contributo per un'offerta formativa di qualità.

Rispetto ai tanti proclami enfaticizzati di valorizzazione dei docenti, nell'esercizio della libertà di in-

segnamento, emerge la triste configurazione di una professione docente ridotta ad un ruolo esecutivo.

Stato giuridico e codice deontologico: due punti di vista sull'esercizio professionale. Antitetici o complementari ?

Ritengo che si possa considerare la prospettiva della messa a punto di un codice deontologico e di uno stato giuridico degli insegnanti nella convinzione che i due obiettivi possano e debbano essere complementari.

Il problema è che bisogna creare le condizioni perché siano i docenti i veri attori di questo processo attraverso le loro legittime rappresentanze e le loro tutele. Pertanto la formalizzazione di un codice deontologico dovrà essere frutto di una larga partecipazione dei docenti stessi, utilizzando tutte le sedi istituzionali dove si esercita l'auto tutela della categoria.

La sede, poi, per l'individuazione dei pilastri su cui basare un nuovo stato giuridico dei docenti è solo quella della contrattazione per i troppi ovvi intrecci tra stato giuridico e condizione professionale, tra questo e condizione stipendiale, tra questo e progressione di carriera, tra questo e ruolo di rappresentanza e di tutela. Tutte queste materie sono demandate, appunto, alla contrattazione. In una simile prospettiva bisogna innanzitutto evitare la gerarchizzazione della professione docente.

Uno stato giuridico per legge è un vero attentato a quei sani principi di largo confronto che solo la contrattazione può assicurare. La nostra contrarietà alla proposta di legge Napoli - Santulli nasce da questa considerazione.

Il nostro no si rafforza se si entra nel merito dell'articolato del testo perché non c'è nessuna condivisione sulla cancellazione della contrattazione decentrata con l'abolizione delle RSU, sull'Albo professionale dei docenti, sul tipo di reclutamento proposto, sullo sviluppo di carriera attraverso le tre

tappe di docente iniziale, ordinario, esperto, sul tipo di valutazione degli insegnanti mediante quel sistema tutto teso a valutare esclusivamente le *performances* legate alla carriera e fuori da un contesto di valutazione di sistema.

Con un tale provvedimento cadrebbero le certezze costituzionalmente garantite sull'autonomia professionale dei docenti, sul loro diritto ad avere pubblici concorsi per le assunzioni, sulla dimensione culturale unitaria del nostro sistema scolastico nazionale anche a causa di un'impostazione localistica del reclutamento oltre che per la *devolution*, sul diritto alla rappresentanza.

I docenti, se irreggimentati in un Albo professionale di dubbia identità ed efficacia, del tutto stravagante per dei professionisti che esercitano la loro attività esclusivamente in un servizio pubblico, saranno poi vittime di un massimalismo meritocratico, che finirà per mortificarli, gerarchizzando le loro prestazioni e cancellando l'unicità e la pari dignità della professione docente.

Valutazione e qualità della professione docente: qual è la posizione della sua organizzazione?

La mia organizzazione è impegnata da sempre per far accrescere la qualità della professione docente unitamente alla crescita di tutte le professionalità che nella scuola si esprimono.

I problemi legati a tale crescita sono tanti: c'è quello della formazione iniziale, cercando di rendere possibile l'interagire della Scuola con l'Università, non attribuendo a questa un ruolo esclusivo; l'altro legato ad una politica seria di formazione in servizio, sorretta da adeguati stanziamenti e lasciando alle scuole libertà di iniziativa; l'altro ancora riferito agli strumenti culturali e scientifici che ogni scuola dovrà mettere in essere per procedere all'auto valutazione degli esiti della sua azione educativa e formativa dentro un contesto non auto referenziale ma strettamente legato ad un Servizio

nazionale di valutazione, capace di misurare l'efficacia e l'efficienza del sistema, basato su una necessaria e preliminare definizione degli standard formativi.

Immaginiamo una valutazione a servizio del docente professionalmente responsabile e non una valutazione delle sue *performances*, legate solo ad un macchinoso sistema di progressione di carriera.

Una valutazione dunque strettamente connessa alla

qualità o meglio capace di promuovere la qualità.

Non ci sembra che gli orientamenti politici prevalenti vadano in questa direzione, anzi essi puntano ad obiettivi di selezione impropria, con l'introduzione di dinamiche valutative lontane da quel valutare capace di dare maggiore sostegno e propulsione alla scuola dell'autonomia e della corresponsabilità.

* L'intervista è stata raccolta da Gian Carlo Sacchi

Domenico Chiesa

Un nuovo anno scolastico si apre all'insegna di un grande cambiamento per quanto riguarda la condizione degli insegnanti: nuovo stato giuridico, formazione iniziale, reclutamento, nuove figure professionali, passaggio alle Regioni... Come valuta l'insieme di queste politiche?

Negli ultimi mesi l'attivismo dell'attuale maggioranza parlamentare e del governo è indubbiamente alto ma inversamente proporzionale al livello di coinvolgimento e di confronto con il mondo della scuola. In particolare la proposta di legge (T.U. C. 4091 e abb.) in discussione alla VII Commissione della Camera contiene soluzioni relative allo stato giuridico degli insegnanti che stravolgerebbero la natura stessa del profilo dell'insegnante senza tener minimamente presente la storia della nostra scuola, i suoi problemi, le dinamiche su cui una eventuale modifica dell'assetto della professione si dovrebbe innestare.

Sono politiche sorrette solo da un forte orientamento ideologico che avrebbero effetti destabilizzanti per il sistema pubblico dell'istruzione. Ne elenco, per titoli, alcuni:

La filosofia di fondo prevede l'annullamento della dimensione collegiale del lavoro di insegnamento e quindi delle forme di azione cooperativa che hanno retto alle difficoltà e ai ritardi della nostra scuola: solo chi non conosce la scuola o assume un approccio puramente ideologico lo può ignorare.

Quando il mestiere di insegnare è previsto esclusivamente come una professione "individuale" le forme di aggregazione non possono che diventare corporative e paradossalmente ad uscirne svalutata è proprio la libertà di insegnamento riferita al raggiungimento dei principi costituzionali.

Anche il rapporto scuola e università è posto in

modo sbagliato: se, anche per la formazione in servizio, il ruolo esclusivo sulla formazione viene attribuito all'università si annulla proprio una delle responsabilità che la scuola deve potersi assumere, vale a dire lo sviluppo della professione, legandolo al riconoscimento dell'ambiente scolastico come ambiente di riflessione e di ricerca.

Spaventa la superficialità con cui si affrontano i problemi del reclutamento (che supera il pubblico concorso), delle forme di rappresentanza, delle figure professionali pensate nella logica della frantumazione, in quanto sembra ignorare la dimensione sistemica della scuola e le ricadute proprio sulla qualità dell'insegnamento/apprendimento che le azioni previste necessariamente produrranno.

La legislazione sull'autonomia didattica e organizzativa delle scuole faceva intravedere una sempre maggiore autonomia e responsabilità dei docenti per quanto riguarda la gestione del curriculum. Cosa ne pensa? Oggi l'autonomia dei docenti la vede aumentare o diminuire?

Autonomia significa coniugare competenza e assunzione di responsabilità: la legge 59/97 conferiva autonomia alle scuole proprio sul terreno della progettazione del curriculum derivandolo dalle indicazioni nazionali, dalle necessarie competenze professionali del collegio e dalla possibilità di assunzione di responsabilità corrispondenti. Dato un progetto nazionale significativo e condiviso (norme e principi generali), svolti i compiti costituzionali delle Regioni e degli Enti Locali, è responsabilità professionale delle scuole portare a compimento il progetto di attuazione del curriculum. È una prospet-

tiva (perché ancora troppo poco è attuata) che porta con sé i rischi della frantumazione e della dispersione (si pensi alla cultura dei “progetti” marginali, extracurricolari) ma che contiene indubbiamente quei fattori indispensabili per la realizzazione di qualsiasi processo di innovazione, vale a dire la consapevolezza e l’assunzione di responsabilità da parte dei soggetti chiamati alla sua realizzazione.

Negli ultimi anni il processo di autonomia si è fermato e ora sta indietreggiando: vengono a mancare le risorse necessarie (finanziarie e umane), viene ridotta la dimensione collegiale e automaticamente vengono sollecitate le azioni dispersive (il curriculum non rappresenta più il centro dell’autonomia) invece di quelle finalizzate alla ricerca e alla implementazione/diffusione delle buone pratiche.

Stato giuridico e codice deontologico, due punti di vista sull’esercizio professionale: antitetici o complementari?

È una alternativa che non mi appassiona; appartiene più al dibattito ideologico che alla ricerca di soluzioni ai problemi della scuola.

Mi pare che un primo problema reale sia quello di garantire, aggiornare il profilo “sostanziale” dell’insegnante che recuperi la propria coerenza dal ruolo che l’Istituzione scuola ha dal mandato costituzionale (art. 3, 33...): è il senso storico della scuola che sta alla base della natura dell’insegnare (non esiste una natura fuori dal contesto storico...)

Gli elementi fondamentali attorno cui si definisce tale profilo possono essere: la libertà di insegnamento riferita a garantire la dimensione pubblica della scuola [...], l’autonomia e la responsabilità che caratterizzano la funzione insegnante [da collegare all’autonomia dell’istituzione scuola (che deriva dalla Costituzione) in riferimento ai diversi livelli in cui si articola la Repubblica e da riequilibrare con l’autonomia e responsabilità di altri soggetti, vedi il dirigente. Si pone anche il

problema della dimensione “collegiale” di tale autonomia/responsabilità], l’unicità della funzione insegnante [...]

È il livello che ricondurrei al concetto di stato giuridico. La rilevanza è tale che è difficile pensare possa essere definito fuori dall’azione parlamentare. È però fondamentale che tale livello definisca solo i principi fondanti e non invada la dimensione che è propria dell’autonomia scolastica.

Dal profilo delineato dallo Stato giuridico deriva la definizione (costantemente in evoluzione) del mestiere dell’insegnare. Si può dire che, in generale, consiste in una “professione in un progetto” con i caratteri di unicità, di forte intellettualità, di forte valenza sociale e di impegno/funzione civile. È molto importante, a premessa, superare alcuni luoghi comuni:

- la passione civile, insita all’insegnare, non ha niente a che fare con il concetto di “missione”;
- la dimensione di pubblico dipendente non rappresenta un elemento riduttivo, né conduce al lavoro impiegatizio, bensì sottolinea la imprescindibile natura e responsabilità pubblica dell’insegnare.

Si può individuare un secondo problema che porrei come il livello del profilo professionale. Rappresenta la dimensione professionale della funzione insegnante legata alle competenze che stanno alla base del mestiere dell’insegnare e che traducono il profilo definito nello stato giuridico; sono quelle competenze professionali che comprendono la capacità di gestire a fini formativi la cultura.

Il profilo professionale e il suo “sviluppo” non sono schiacciati sugli interessi della categoria bensì risultano coerenti al senso della scuola (vedi stato giuridico) e coerenti/adequati alle competenze che servono alla realizzazione di tale scuola.

Il profilo professionale si definisce non a tavolino, si ricava ragionando sulle esigenze e sulle pratiche del fare scuola, deve riuscire a sostenerle a rappresentare il loro sviluppo. Dunque nasce dalla pratica professionale e prende forma e viene consolidato nei contratti.

Non sono arrivato al “codice deontologico” perché continuo a non vederlo come una delle leve fondamentali per promuovere la valorizzazione e lo sviluppo della professione insegnante: se è “debole” finirebbe per esaurirsi in un elenco di principi generici e marginali e se è “forte” potrebbe diventare il primo passaggio di un percorso che porta all’albo, all’ordine e sostanzialmente alla corporativizzazione della professione, che rappresenta esattamente l’opposto di ciò che ritengo auspicabile e utile in un processo di innovazione.

Valutazione e qualità della professione docente: quale è il punto di vista della sua organizzazione?

Valutare è impegnativo. Si valuta per un motivo e con strumenti coerenti al motivo. Penso che valutare parametri così complessi come la qualità e la professionalità insegnante presupponga un livello di particolare consapevolezza sul significato delle procedure e dei risultati raggiungibili: si valuta per rilevare la qualità dei risultati del sistema, per acquisire presupposti utili alla definizione della “carriera” professionale (ma il Cidi, si sa, preferisce al termine *carriera* il concetto di *sviluppo professionale*), per comprendere meglio le dinamiche del processo di insegnamento/apprendimento.

Rappresentano piani e problemi profondamente diversi e necessariamente non devono essere confusi o sovrapposti nei metodi e nelle procedure. La valutazione non è un elemento neutro nei confronti del sistema in cui si colloca: perturba profondamente gli elementi del sistema stesso e la dimensione contestuale influenza significativamente i risultati e il valore da attribuire ad essi.

Monitoraggio e interventi di vera e propria valutazione riferiti al processo di insegnamento/ap-

prendimento corrispondono indubbiamente ad una esigenza reale ma comprendono nel contempo diversi rischi. Il rischio di spostare il centro del problema della scuola che è, e deve rimanere, il miglioramento della qualità dell’apprendimento, la perdita della dimensione strumentale della valutazione. Il rischio dell’improvvisazione, della inadeguatezza: valutare è un concetto ambiguo, devono essere definiti il “che cosa”, il “perché”, il “come” e deve essere collocato in un preciso ed esplicito contesto progettuale; è forse da questa ambiguità che derivano l’ansia, il sospetto o il rifiuto di valutarsi o di farsi valutare da parte degli insegnanti.

Se gli insegnanti vengono riconosciuti e valorizzati come veri «professionisti in un progetto», se della loro professionalità viene riconosciuta e valorizzata la doppia dimensione (individuale e collegiale), la valutazione di cui si ha veramente bisogno è quella finalizzata a contribuire al miglioramento del lavoro scolastico: valutazione come risorsa strumentale, come elemento conoscitivo indispensabile per un progetto di innovazione e di incremento della qualità dell’apprendimento.

Diventa però fondamentale il livello di consapevolezza e di protagonismo degli insegnanti, necessario per poter potenziare e intrecciare monitoraggio, valutazione esterna e autovalutazione.

In queste diverse forme la valutazione può risultare una vera risorsa messa a disposizione degli insegnanti (nel lavoro individuale, nel lavoro dei consigli di classe, nei dipartimenti o nelle altre istanze organizzative) per tenere sotto controllo il processo in atto e per controllare progetti di innovazione utilizzando strumenti e le tipologie adeguate e coerenti allo scopo, garantite da Istituti nazionali.

Era la strada scelta dal Centro di Frascati verso la fine degli anni novanta e ora sostanzialmente abbandonata.

L’intervista è stata raccolta da Gian Carlo Sacchi

Il banchiere dei poveri

Franco Frabboni

1. Nato in Bangladesh, il prof. Muhammad Yunus si è formato sul piano scientifico e professionale negli Stati Uniti dove ha insegnato discipline economiche in alcune università nordamericane di riconosciuto credito formativo e culturale.

Ritornato in patria ha assunto l'incarico di direttore del Dipartimento di Economia dell'Ateneo di Chittagong, dove, nel 1977, ha fondato la Grameen Bank di cui è Presidente e, successivamente, la Grameen Foundation con sede a Washington.

La sua rigorosa e ricca produzione scientifica ha goduto di diffuse traduzioni in ogni continente. Tanto che le sue geniali idee nell'ambito di un'economia dal *volto umano* e i suoi modelli di intervento sociale a favore dei territori delle povertà hanno generato un copioso proselitismo e radicamento in molti parti del pianeta.

Il Saggio più famoso - *Il banchiere dei poveri* - che documenta il suo avveniristico progetto di intervento sociale per il decremento della povertà - è stato tradotto dall'editore Feltrinelli nel 1999.

2. Muhammad Iunus è una delle voci più autorevoli capace di indicare a questo ventunesimo secolo agli esordi un'*ermeneutica* di alta densità socioculturale in grado di illuminare l'odierna onda lunga della **globalizzazione dei mercati**. Questa - di scena nei teatri *socioeconomici* - narra la storia (per lo più inquietante) dell'odierno inarrestabile avvento delle "macroeconomie" espansive, che mirano alla mondializzazione delle economie delle superpotenze attraverso la penetrazione-invasione dei loro prodotti di consumo in ogni angolo della terra. A partire dai Paesi poveri del terzo mondo. Questa grande trasformazione del volto del nostro Pianeta sta scoperciando un "pentolone" pieno di **emergenze epocali** generate da questa ricorrente ingiustizia: le *povertà* (economiche e culturali: destino ancora di molti) aumentano in funzione della crescita stessa delle *ricchezze* (economiche e culturali: attualmente a disposizione di pochi). Come dire, una volta ancora **Caino uccide Abele**.

Quali sono queste **emergenze** dal compasso intercontinentale? Ineludibili e improcrastinabili - se osservate con le lenti "valoriali" della cooperazione, della solidarietà, dell'uguaglianza, della giustizia, della pace - ci sembrano le **emergenze** che fanno tutt'uno con la collana dei diritti (sociali e civili) che vorremmo brillasse sul collo di ogni abitante del nostro pianeta: il **lavoro**, la **casa**, il **cibo**, la **salute**, l'**ambiente sostenibile**.

Al sostanziale valore economico e sociale dell'impresa civile di Muhammad Iunus - che concede un piccolo prestito ai contadini, ai disoccupati, alle madri di famiglia: sono le persone che qualunque banca considererebbe inaffidabili) - va dunque aggiunto un altro grande valore dalle **cifre pedagogiche**.

Illuminante, in proposito, è il suo *alfabeto educativo*, ricco di tensione provvidenzialistica e utopica. Scrive Iunus:

"La mia esperienza mi ha radicato una fede incrollabile nella creatività umana, che mi ha portato a pensare che l'uomo e la donna non siano nati per patire le miserie della fame e dell'indigenza. Ho maturato la certezza - solida e profonda - che se davvero lo vogliamo, possiamo realizzare un mondo senza povertà. Non è solo il microcredito che può spazzare via le povertà. Il credito è solo una delle porte che la

Laurea Honoris Causa

gente può imboccare per uscire dalla miseria. Molti altri sbocchi possono essere esperiti purchè si dia fiducia alla persona. Ogni persona è estremamente importante. Ciascuno di noi ha un potenziale illimitato e può positivamente influenzare la vita degli altri all'interno delle comunità e delle nazioni: nei limiti e oltre i limiti della propria esistenza”.

“Per la fondatezza del suo impianto epistemologico in campo educativo,
per la vastità della sua incidenza sociale e culturale,
per la passione del suo apostolato laico a favore di sofferenti ed emarginati in un pianeta non sempre riconoscente nei confronti dei suoi abitanti,
la ***Facoltà di Scienze della formazione***
dell'Università degli studi di Bologna
si dichiara lieta e onorata di conferire al

prof. Muhammad Yunus

la *laurea honoris causa* in **Pedagogia**”.

L'IRRE e il federalismo

Gian Carlo Sacchi

Ripercorrere la storia degli IRRSAE, oggi IRRE, è un susseguirsi di speranze e di frustrazioni.

Era di grande significato l'affermazione con la quale il Parlamento italiano, con la legge n. 477 del 1973, voleva sostenere i docenti nella "documentazione, ricerca e sperimentazione didattica, nonché nel loro aggiornamento culturale e professionale, offrendo garanzie di validità scientifica, di democraticità e di autonomia didattica...in una comunità scolastica nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura, ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa, in stretto rapporto con la società, per il pieno sviluppo della personalità dell'alunno nell'attuazione del diritto allo studio". Ed a questo scopo aveva istituito gli "Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi" (IRRSAE), enti con personalità giuridica di diritto pubblico, con il compito di raccogliere, elaborare e diffondere la documentazione pedagogico - didattica, condurre studi e ricerche in campo educativo, promuovere ed assistere l'attuazione di progetti di sperimentazione, organizzare ed attuare iniziative per il personale direttivo e docente della scuola" (art. 9 DPR n. 419/74).

La Repubblica sanciva la capacità del sistema scolastico di innovarsi, attraverso la ricerca e la sperimentazione, come espressione dell'autonomia individuale e collegiale del corpo professionale, superando la logica del ministero "illuminato" che aveva istituito i Centri Didattici Nazionali e l'Ufficio Studi e Programmazione. In Emilia Romagna l'IRRSAE venne a sostituire l'Istituto Regionale di Psico - pedagogia dell'Apprendimento (IRPA), nato con l'istituzione delle regioni a statuto ordinario per segnalare l'importanza che la ricerca educativa e didattica facesse vela sui problemi dell'apprendimento, sia per quanto riguarda le caratteristiche degli alunni, giovani e adulti, sia le condizioni del contesto e le modalità organizzative del sistema.

Alla fine degli anni settanta la Regione riconobbe nell'IRRSAE il luogo di promozione e di qualificazione del sistema territoriale, che accompagnava il processo di partecipazione sociale introdotto con gli organi collegiali (cfr DPR n. 416/74) e abolì l'IRPA. La collaborazione tra scuole, amministrazione scolastica e autonomie locali continuò per effetto della legge regionale n. 6/82 che aveva messo in campo progetti di "qualificazione del sistema scolastico" tra le modalità per garantire il "diritto allo studio", affidando all'IRRSAE la mediazione sul piano della ricerca, documentazione, innovazione e formazione del personale. Tematiche e modalità di regolazione di tale collaborazione furono oggetto di diverse intese tra IRRSAE, Regione e Amministrazione Scolastica.

Questo impianto sul territorio prese forma soprattutto attraverso la costituzione di "Centri di Documentazione Educativa" (CDE), che ancora oggi si contano a centinaia, strutture sulle quali hanno investito i predetti soggetti istituzionali, che si sono nel tempo ampliate ad altre realtà private ed associative, che sostengono con varie iniziative la qualità del sistema scolastico, al quale nel frattempo si è aggiunta la presenza degli enti di formazione professionale, dei centri per l'istruzione degli adulti, delle biblioteche, ecc.

Sotto gli occhi degli IRRSAE è mutata la fisionomia del sistema. Non vi è dubbio che grazie a loro si è affermata l'esigenza della documentazione didattica, che avrebbe dovuto porsi in relazione con la trasformazione della Biblioteca di Documentazione Pedagogica (BDP) in Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa (INDIRE): i risultati però sono ancora molto precari anche

per l'attrazione voluta dal ministero dell'INDIRE nella direzione della formazione in servizio dei docenti e dei dirigenti della scuola.

Sul fronte della sperimentazione è avanzata la competenza delle scuole in relazione "all'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo" (art. 6 DPR n. 275/99), mentre la partita della formazione del personale deve essere negoziata con le università (art. 5, legge n. 53/03).

L'evoluzione del quadro istituzionale prevede che gli IRRSAE "sono riformati come enti finalizzati al supporto alle istituzioni scolastiche autonome" (art. 21 legge n. 59/97). Purtroppo però si è parlato di autonomia scolastica solo all'interno di un processo legislativo relativo alla pubblica amministrazione: la predetta legge di delega, n. 59 ha fatto avanzare più il fronte amministrativo di quello scolastico, e, mentre il decreto applicativo relativo all'autonomia delle scuole cita i suddetti Istituti Regionali, ai quali nel frattempo è stato cambiato il nome in Istituti Regionali di Ricerca Educativa (IRRE), tra i proponenti di progetti di sperimentazione, sempre comunque sottoposti all'autorizzazione del ministro (art. 11, DPR n. 275/99), quello relativo alla revisione delle strutture amministrative li ha collocati tra "gli enti strumentali dell'amministrazione della pubblica istruzione" (art. 76 DL n. 300/99).

Il filone dell'autonomia, mentre si è cercato di sostenerlo per le scuole, fino a collocarlo nel nuovo titolo quinto della Costituzione, si è improvvisamente spezzato per gli IRRE, al punto da peggiorare le cose rispetto al precedente ordinamento. In passato gli IRRSAE erano autonomi sulla carta, poi hanno finito per dipendere in gran parte dal ministero per questioni di risorse e di progetti affidati da quest'ultimo; gli IRRE lo sono molto meno, proprio a partire dai dispositivi normativi, in quanto, di regolamento in regolamento, vengono ad essere inquadrati negli organigrammi delle direzioni scolastiche regionali. A poco o nulla servono il tentativo di un'apposita regolamentazione (cfr DPR n. 190/01) e le alchimie burocratiche tutt'ora in atto per l'approvazione dei regolamenti, quando questi di fatto diventano sempre di più un ufficio della predetta direzione regionale, magari espansione della dirigenza tecnica, ai quali manca di fatto un coordinamento nazionale che contribuirebbe ad affermarne la propria autonomia scientifica ed istituzionale, ed ai quali vengono attribuite dallo stato risorse economiche e di organico sempre più insignificanti.

Il nuovo ordinamento degli IRRE prevede l'istituzione di un comitato scientifico a supporto delle strategie decise dal consiglio di amministrazione, ma c'è poco da offrire consulenza e progettualità se poi mancano le possibilità per la realizzazione. Sembra quasi paradossale che gli IRRE siano soggetti alla vigilanza da parte del ministero, siano strutture, come si è detto, di cui il direttore dell'ufficio scolastico regionale "si avvale" (DPR n. 319/03) e debbano ricorrere a risorse locali e/o di mercato.

Non si tratta certo di una polemica di casa, in quanto l'IRRE dell'Emilia Romagna è l'unico ad aver sottoscritto un protocollo formale con l'Ufficio Scolastico Regionale, e tra i due c'è un continuo rapporto di collaborazione, ma qui si tratta di chiarire qual è l'autonomia scientifica ed organizzativa di questi istituti anche rispetto alle ipotesi di governo del sistema scolastico e formativo territoriale.

È evidente che con il crescere del federalismo l'IRRE si troverà sempre di più nel ruolo del vaso di coccio: ha una struttura di funzionamento legata all'amministrazione scolastica, tende funzionalmente al sostegno all'autonomia delle scuole, anche attraverso il possibile decentramento sul territorio, si pone come interlocutore del governo locale del sistema, che acquista sempre più competenza.

La Regione Emilia Romagna ha già promulgato una legge in cui "valorizza la ricerca, l'innovazione didattica e tecnologica per la qualificazione del sistema formativo, attraverso la stipula di convenzioni, collaborazioni con l'istituto regionale per la ricerca educativa..." (art. 8 L.R. n. 12/03) e prevede la costituzione di "centri di servizio e di consulenza per le istituzioni scolastiche autonome" (art. 22), ai quali

l'IRRE è già stato chiamato a collaborare in virtù della sua possibilità, come si è detto, di articolazione sul territorio.

In passato ben tre intese sono state firmate tra l'IRRSAE e la Regione e sono state attuate e tutt'ora sono in corso iniziative comuni atte a sostenere la qualificazione del sistema scolastico e formativo.

Dall'altra parte la presenza dell'IRRE è altresì richiesta nelle reti di scuole che realizzano "laboratori territoriali per la ricerca, la documentazione, la sperimentazione, la formazione e l'orientamento" di cui all'art. 7 del DPR n. 275/99, relativo appunto alle nuove costruzioni istituzionali da realizzarsi all'interno dei dispositivi dell'autonomia.

Non c'è dubbio che se tutti e tre questi soggetti (autonomie scolastiche, amministrazione, autonomie locali) operassero a pieno ritmo l'IRRE andrebbe triplicato, o forse più, se si pensa a tante altre richieste provenienti dal fronte europeo, da privati o da altri enti per tematiche attinenti alla ricerca e formazione. Ma forse c'è da temere che ognuno alla fine opti per tenere al proprio interno certe competenze. Si veda come ad esempio avvenne per la riorganizzazione dell'amministrazione scolastica nel 2000, ai tempi della prima riforma (cfr DPR n. 347), dove si volevano istituire, centri di informazione e supporto (CIS) per l'autonomia, strutture terze, anche se di emanazione amministrativa, mentre ora con il predetto DPR n. 319 vengono attribuite ai Centri Servizi Amministrativi competenze relative "al supporto agli istituti scolastici per la progettazione e l'innovazione dell'offerta formativa..."

Quando mai sarà dunque realizzata l'aspirazione degli IRRE di diventare veramente "ente"? Forse quando ci sarà il riconoscimento che l'autonomia professionale deve essere sostenuta e non "occupata", la consapevolezza che la scuola migliora le sue prestazioni se prima di tutto fa entrare la dimensione della ricerca, di cui parlavano i decreti del 1974 e di cui parla il citato decreto del 1979, ma di cui non parla più la legge n. 53/03, ultima di riforma della scuola.

La prospettiva della ricerca voleva indicare anche la strada del cambiamento continuo: l'innovazione attraverso la sperimentazione doveva essere il nuovo asse attraverso il quale il cambiamento avveniva regolarmente, senza più bisogno delle riforme, in quanto c'era una ristrutturazione continua. Si pensava, e si era giunti a teorizzarlo con il predetto art. 6 del decreto sull'autonomia, di introdurre una possibilità di sperimentazione permanente, in modo che la scuola avesse la capacità di adattarsi alle nuove situazioni senza aver bisogno di frequenti revisioni normative.

Dopo l'approvazione della citata legge n. 53 sembrano aumentare le incertezze circa la effettiva valorizzazione delle predette caratteristiche dell'autonomia scolastica, cioè nella gestione del curriculum e nella ricerca e sperimentazione, fino a pervenire di fatto ad una minore considerazione del ruolo degli IRRE in tal senso, i quali rimangono ben saldi nelle mani del sistema politico e non possono andare a costituire un possibile "sistema pedagogico", autonomo, inteso come terzo canale, oltre lo stato e le regioni, per la qualità del servizio da fornire a tutti i cittadini della Repubblica.

Con la suddetta riforma tra i poteri forti viene reintrodotta quella dell'università che, se è pienamente legittimo in relazione alla formazione iniziale degli insegnanti, rivela aspetti contraddittori se si pensa ai compiti ad esse affidati sulla formazione in servizio, da realizzarsi attraverso "centri di eccellenza", e senza che sia possibile individuare luoghi istituzionali di capitalizzazione e di comunicazione del "sapere professionale".

Nel nostro Paese sono in vigore normative amministrative di riconoscimento di enti ed associazioni professionali che si candidano ad intervenire nel processo formativo del personale della scuola e di recente è stato istituito dal ministro un forum delle predette aggregazioni, soprattutto quelle presenti da più tempo nel panorama culturale e professionale, così come altre sono attive in riferimento alle diverse

discipline. Pur essendo importante sostenere la libera aggregazione professionale ed apprezzare la qualità della proposta, bisogna anche tenere conto della disomogeneità della loro presenza sul territorio.

L'IRRE potrebbe rappresentare quell'interfaccia territoriale, a garanzia dell'autonomia e della qualità del sistema professionale, tra l'università, l'amministrazione e l'associazionismo. Un istituto regionale con personalità giuridica, con una *mission* specifica in questo ambito può costituire un sicuro punto di riferimento anche per tutte le iniziative di carattere formativo sul versante del non formale, della formazione continua, della documentazione, dei beni culturali, dei servizi alla persona, ecc.

In Emilia Romagna le indicazioni della nuova legge si stanno concretizzando mediante un'intesa tra l'università di Bologna, l'IRRE e l'Ufficio Scolastico Regionale, con la prospettiva di dar vita anche a questo centro di eccellenza, così come, dall'altro lato, l'IRRE stesso partecipa, come si è detto, alla costituzione di laboratori e di centri di supporto e consulenza nei diversi territori.

Il profilo dell'IRRE

Autonomie scolastiche ed agenzie formative territoriali, Regioni ed autonomie locali, Amministrazione scolastica, Università, costituiscono le quattro realtà che dovrebbero essere agganciate con l'IRRE, le quali, a loro volta, in rete a costituire una sorta di consigli nazionale delle ricerche in campo didattico, per l'apprendimento e la formazione. È ormai chiarito che la ricerca accademica è finalizzata alla produzione di conoscenza, mentre quella dell'IRRE all'azione didattica, che l'amministrazione deve garantire il servizio, ma ha bisogno di un sapere esperto a ricaduta rapida sul sistema, che la programmazione territoriale deve sostenersi con la qualità professionale e che le libere iniziative devono trovare una contestualizzazione di carattere istituzionale. Allora serve un Istituto veramente autonomo quanto a competenze scientifiche e modalità gestionali.

Sia dunque che prevalga un modello di governo centralistico o federalistico il problema rimane quello di dare autonomia ad un sistema che fa leva non tanto sulla politica nazionale o regionale, ma sulla crescita del sapere professionale e sulla qualificazione del servizio formativo. Tali problematiche potrebbero entrare a pieno diritto nella conferenza stato - regioni.

Il governo degli istituti deve nascere dalle predette rappresentanze a livello regionale e solo il coordinamento avverrà in sede nazionale. Un organo snello, competente, senza sovrastrutture o dualismi tra lo scientifico e il gestionale; una buona organizzazione manageriale ed amministrativa di supporto.

Il reclutamento del personale tecnico andrà fatto con trasparenza, ma con flessibilità, in modo da assicurare la necessaria presenza su filoni permanenti di attività, ma anche la partecipazione a progetti limitati nel tempo, su sedi dislocate nel territorio regionale, ormai oggi tutte collegabili per via telematica. L'istituzione deve avvenire con atto pubblico, da parte della Regione, qualora ad essa venisse attribuita la totale competenza sull'organizzazione e gestione del servizio, oppure da parte dello stato, per tutte le regioni, a condizione però che queste ultime possano avere voce sia per quanto attiene all'organizzazione territoriale, sia per l'individuazione delle risorse umane e finanziarie.

Si potrà costituire un organico ad hoc, ma anche utilizzare lo stato giuridico di provenienza dei diversi soggetti, con una contrattazione integrativa specifica. Si pensi come sarebbe già possibile in Emilia Romagna agire con intese di carattere pubblico locale, dove i diversi contraenti potrebbero fornire anche professionalità; da organici di istituto determinati tenendo conto di un'attività di ricerca da parte della scuola stessa si potrebbero ricavare spazi negli impegni orari dei docenti per collaborare con il centro territoriale e/o l'IRRE. Il tutto all'interno di una rete regionale IRRE riconosciuta dalla Regione ed in collegamento con altre a livello nazionale.

Attualmente gli IRRE, per disposizione normativa (dPR n. 190/01), agiscono “nel quadro degli interventi programmati dagli uffici scolastici di ambito regionale”, e benché siano previste attività relative alle esigenze delle comunità locali e regionali, nonché di supporto alle istituzioni scolastiche e alle loro reti e consorzi, si capisce bene dove risiedano le priorità, ed anche a parità di risorse rimane la difficoltà di ribadire l'autonomia dell'istituto, soprattutto se la politica scolastica dei due enti maggiori, regione e direzione scolastica, non va nella stessa direzione, facendo così entrare in ombra le reali esigenze delle scuole e delle realtà formative territoriali. Lo stesso problema si presenterà se e quando si aprirà una prospettiva federalista, se non si riesce a rispettare e valorizzare le autonomie funzionali.

Qui non si tratta tanto di una questione giuridica, anche se gli IRRE, ribadiamo, sarebbero enti autonomi, per la legge n. 59, e non enti strumentali come prevede un regolamento “applicativo” della legge stessa, ma è un problema prima di tutto culturale, qualunque sia la maggioranza politica, quello cioè di rispettare le predette autonomie funzionali, in relazione alla funzione culturale e sociale che perseguono e non in funzione di chi in quel momento governa il processo.

Non è difficile capire che l'educazione e la formazione sono valori in sé per la comunità, che seguono linee di sviluppo scientifico ed organizzativo proprie, che vanno sostenute perché possano arrivare ai migliori risultati, juxta propria principia, mentre è assai più complicato vedere assicurato a ciò i necessari mezzi, in quanto le strutture disponibili, meglio se a rapida ricaduta qualitativa, come gli IRRE, sono spesso al servizio diretto del sistema politico, centrale e/o locale.

Se dunque gli IRRE possono essere scambiati per uffici delle direzioni scolastiche, non meglio va nelle province autonome, come ad esempio a Bolzano, dove l'assessore provinciale nomina il presidente ed il vicepresidente dell'istituto pedagogico, ed a Trento dove non c'è nemmeno un organo collegiale di governo dell'istituto provinciale, ma il direttore nominato dalla giunta provinciale che risponde direttamente all'assessore.

L'oggetto del lavoro dell'IRRE è la ricerca, come si è detto, essa ha una sua originalità perché interessata a “produrre” apprendimento, successo formativo, qualità del servizio, sviluppo del territorio. Si esplica all'interno del settore metodologico e didattico, con riferimento alla formazione in generale, alle discipline di insegnamento, alle tecnologie, ai modelli gestionali e di programmazione, alle modalità di formazione del personale, alla documentazione delle esperienze formative, alla valutazione.

Un'interessante prerogativa è l'articolazione degli istituti sul territorio. Qui prende corpo il concetto di rete locale/regionale per la ricerca didattica. In Emilia Romagna essa è costituita da iniziative degli enti locali, dall'associazionismo e dal privato - sociale, ma sempre di più anche da reti di scuole. Recenti indagini hanno registrato oltre 130 accordi provenienti dalle autonomie scolastiche, per lo più legate alla qualificazione dell'offerta formativa, e circa 300 realtà nel complesso. Tra queste partecipa anche l'IRRE, ma in quanto ente pubblico potrebbe diventare l'ossatura della rete stessa.

È qui, infatti, che in un Paese normale dovrebbe convergere l'interesse sia della Regione che dell'Ufficio Scolastico Regionale, che delle iniziative territoriali, cosa che in origine doveva avvenire attraverso un consiglio di amministrazione comprendente membri nominati da tutti i tre questi soggetti: vedi la presenza di rappresentanti del consiglio scolastico regionale, mai attivati.

È l'IRRE il baricentro e non viceversa; non si tratta di enti strumentali all'amministrazione dell'istruzione, ma, al contrario, di un'amministrazione chiamata a sostenere la qualità del sistema territoriale, e lo stesso dicasi per quella regionale, e che quindi promuove l'IRRE come soggetto ad autonomia funzionale, senza equivocare però sul concetto di “funzionale”, per lo specifico servizio della ricerca appunto e della qualificazione.

Regione Emilia Romagna (art. 8 L.R. n. 12/03) e Ufficio Scolastico Regionale (dPR n. 347/00) si avvalgono dell'IRRE per lo stesso obiettivo, il supporto alle autonomie scolastiche, ma bisogna vedere come, se cioè c'è uno spazio per un sapere esperto utile ad entrambi per l'innovazione del sistema, o invece se si tratta, come si è detto, di un vaso di coccio tra i vasi di ferro.

È da qui che parte l'idea di sistema nazionale, indicato dal citato dPR n. 190/01, nella conferenza dei presidenti degli IRRE, presieduta dal ministro dell'istruzione, università e ricerca, in relazione con l'istituto nazionale per la documentazione, la valutazione e l'agenzia europea.

C'è un altro versante al quale l'IRRE deve essere interessato, quello della formazione dei docenti, che vede a seguito dell'art. 5 della predetta legge n. 53, grande protagonista il sistema universitario. Non vi è dubbio che fin dalla preparazione iniziale sapere accademico e sapere professionale devono profondamente integrarsi, sia sul piano epistemologico che organizzativo, e quindi un IRRE diffuso potrebbe essere il primo partner delle università, soprattutto per quanto riguarda i laboratori ed i tirocini. Proseguendo, a livello di formazione permanente, i "centri di eccellenza" universitari, di cui all'articolo dianzi citato, dovranno mettere in atto una strategia che coinvolga l'IRRE come referente dei "teacher center", che a loro volta vedono la presenza delle autonomie scolastiche, delle associazioni professionali, ecc.

Come si vede, lo spazio di azione di tali istituti è veramente grande e significativo, più di quanto la stessa normativa ormai lo consideri. Addirittura l'OCSE nelle raccomandazioni per le politiche nazionali dell'istruzione (1998), richiedeva che fosse definito ed ampliato il ruolo degli IRRSAE. Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, nel parere sulla legge n. 59/97, raccomandava il "rafforzamento degli enti deputati al sostegno dell'autonomia e della formazione in servizio del personale". Si tratta di capire se ciascuno dei componenti del "sistema delle autonomie" dovrà mantenere le proprie strutture e le proprie risorse professionali oppure se non sia meglio che ciascuna di esse prenda parte ad un'intesa che rinforzi l'IRRE, a livello regionale e locale, come espressione di un ambito di ricerca specifico che può interagire direttamente con l'innovazione del sistema e la formazione del personale.

Conclusione

Non è pensabile che una struttura che assume caratteristiche burocratiche, inserita in una gerarchia organizzata, per sua stessa natura pensi o agisca in termini di autonomia, ne si vede come possa agire a sostegno dell'autonomia altrui. Occorre pensare ad enti esterni alle amministrazioni, ma non sovraordinati alle scuole, provvisti di autonomia, culturalmente attrezzati e mirati al conseguimento di una specifica missione: offrire sostegno, strategie, saperi e strumenti innovativi all'autonomia delle scuole in un ruolo di servizio.

Università di Bologna, Ufficio Scolastico Regionale, IRRE: un'intesa per la qualificazione dei servizi formativi

Gian Carlo Sacchi

Crediamo sia unica su tutto il territorio nazionale un'intesa sottoscritta in Emilia Romagna tra l'Ufficio Scolastico Regionale, l'IRRE e l'Università di Bologna, finalizzata a progettare e realizzare insieme, unendo le forze e le risorse, interventi che facilitino, sia sul fronte degli allievi che dei docenti, la circolazione e l'integrazione di competenze, di riconoscimenti e di servizi.

Per gli allievi si opera soprattutto nell'orientamento universitario, con percorsi, già realizzati per l'informatica e la lingua inglese, al termine dei quali vengono attribuiti crediti per l'ingresso nelle diverse facoltà.

Anche per i docenti è stata concordata una formazione in servizio con il riconoscimento di crediti universitari, sia nel campo dei corsi di laurea, sia in percorsi di specializzazione.

Su questo fronte poi l'operazione si presenta di estremo interesse per capitalizzare e valorizzare le iniziative di formazione in servizio, che passano attraverso strategie concordate tra l'USR in quanto latore dell'apposita contrattazione sindacale, nonché gestore di risorse economiche al riguardo, l'università nell'ottica sia dell'impegno diretto nella progettazione e gestione di percorsi formativi, sia per il riconoscimento di queste attività all'interno di appositi percorsi accademici con relative attestazioni finali, l'IRRE come luogo in cui si tende ad accumulare e far circolare il "sapere professionale", a documentare l'esperienza didattica, a sostenere le scuole e gli insegnanti attraverso metodologie di ricerca e di innovazione.

Un circolo virtuoso che non solo cerca di ottimizzare le risorse presenti sul territorio regionale e oltre, ma anche ad intercettare nuovi bisogni formativi (vedi ad esempio il percorso per insegnanti relativo a nuove figure tutoriali in svolgimento a Rimini) ed anche ad anticipare nuove prospettive istituzionali.

IRRE, Università e USR sono i soggetti giusti per sostenere i "centri di eccellenza" che la nuova legge n. 53/03 prevede come riferimenti professionali per gli insegnanti, i quali progressivamente dovranno essere integrati con strutture territoriali indicate per lo stesso scopo dalla legge regionale (n. 12/03) e con il sostegno a periodi sabbatici che la regione medesima erogherà ai docenti per il loro aggiornamento professionale.

Una particolare evidenza merita il ruolo dell'IRRE, non solo per quanto contribuisce realmente in questo consorzio, ma per la riflessione istituzionale e professionale che da questa intesa prende le mosse, anche in vista di una collocazione specifica dell'istituto regionale rispetto alle finalità complessive dell'intervento descritto.

Se tra amministrazione scolastica e università si deve instaurare un rapporto di presidio territoriale da un lato e di proposta formativa dall'altro, soprattutto per quanto riguarda la formazione iniziale, è difficile pensare che in quell'ambito si esaurisca tutto lo spazio per accumulare, riflettere, sviluppare il sapere ed il vissuto professionale, soprattutto se questo, in un'ottica di autonomia, assume dei connotati diffusi anche a livello territoriale.

Allora forse è il caso di rivedere il concetto di un IRRE ente strumentale dell'amministrazione scolastica, ma, al contrario, una realtà sulla quale la stessa debba investire anche per rendere visibile la qualità del servizio sul territorio (si vedano i laboratori territoriali di cui all'art. 7 del DPR n. 275/99, la possibi-

lità degli stessi IRRE di decentrarsi, come previsto dal DPR n. 190/01, ed i centri di servizi e consulenza di cui alla legge regionale n. 12/03), facendo in modo che attraverso l'IRRE si possa porre in atto una efficace presenza di tutto il sistema, compreso l'intervento con le università per quanto riguarda laboratori e tirocini, nonché per l'attuazione dei predetti centri di eccellenza.

All'interno dell'attuale intesa l'IRRE svilupperà attività di formazione a distanza, utilizzando il costituendo impianto di videoconferenza regionale (un punto per ogni provincia, realizzato in collaborazione - IRRE/USR - con il GARR, il CNR e l'Istituto di fisica nucleare), realizzerà un'iniziativa di formazione sulla documentazione e ricerca educativa, soprattutto per docenti della scuola secondaria, oggi i più coinvolti da riforme di diverso genere, anche sul piano del federalismo scolastico, con relativo riconoscimento di crediti universitari, e sta lavorando sulla predetta rete territoriale a cavallo tra l'eccellenza e la diffusione.

Il tutto sempre nell'ambito dell'impegno complessivo che la collaborazione alle varie attività messe in campo nell'ambito dell'intesa richiede e circa il "funzionamento" della stessa.

Insomma un cantiere aperto dal quale speriamo di trarre indicazioni e proposte anche sul piano delle modifiche istituzionali che si profilano all'orizzonte, oltre che per la sempre maggiore qualificazione del nostro servizio.

Protocollo d'intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa per l'Emilia Romagna e l'Almamater Studiorum - Università di Bologna

- **L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna** (d'ora in poi denominato USR) rappresentato dal Direttore Generale Regionale pro tempore, dott.ssa Lucrezia Stellacci, elettivamente domiciliata agli effetti dell'atto in Bologna, in via De' Castagnoli, 1;

- **L'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna** (d'ora in poi denominata Università), rappresentata dal Rettore pro tempore, Prof. Pier Ugo Calzolari, elettivamente domiciliato, agli effetti dell'atto, in Bologna in via Zamboni, 33;

- **L'Istituto Regionale di Ricerca Educativa per l'Emilia Romagna** (d'ora in poi denominato IRRE) rappresentato dal proprio presidente pro tempore prof. Franco Frabboni, elettivamente domiciliato, agli effetti dell'atto, in Bologna in via Ugo Bassi, 7;

VISTI

- il DPR 6 novembre 2000, n. 347 recante norme per l'organizzazione del Ministero della Pubblica Istruzione, in particolare l'art. 6 che istituisce l'Ufficio Scolastico Regionale, come autonomo centro di responsabilità amministrativa, con il compito di vigilare sull'attuazione degli ordinamenti scolastici, sui livelli di efficacia dell'attività formativa e sull'osservanza degli standard programmati, anche mediante la ricognizione delle esigenze formative e lo sviluppo della relativa offerta sul territorio, avvalendosi della collaborazione dell'IRRE;

- il D.P.R 8 marzo 1999, n. 275 concernente il Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, in particolare il comma 8 dell'art. 7, che prevede la possibilità per le istituzioni scolastiche di "stipulare convenzioni con Università statali o private" che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi;

- il DPR 6 marzo 2001, n. 190 che, nel definire l'organizzazione degli Istituti Regionali di Ricerca

Educativa, prevede che gli istituti per lo svolgimento dei loro compiti si coordinano con le Università, le altre agenzie formative e gli istituti nazionali per la documentazione e la valutazione;

- la legge 19 novembre 1990, n. 341 concernente la riforma degli ordinamenti didattici universitari, che affida alle Università compiti di formazione degli insegnanti e di preparazione professionale con riferimento alle scienze dell'educazione e all'approfondimento metodologico e didattico nelle diverse aree disciplinari, oltre alle attività di orientamento per l'iscrizione all'università,

- il Decreto MURST 3 novembre 1999, n. 509 recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei e che prevede fra l'altro la possibilità per le università di riconoscere come crediti formativi universitari, secondo criteri predeterminati, le conoscenze e le abilità professionali certificate ai sensi della normativa vigente in materia;

- la legge del 28 marzo 2003, n.53 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale", ed in particolare l'art. 5 che individua strutture didattiche di ateneo o d'interateneo al fine di promuovere "centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti" e curare "anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative";.

- i Protocolli d'intesa fra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), sottoscritti il 2 maggio 2001 e il 22 marzo 2001, per favorire lo sviluppo e il riconoscimento delle competenze linguistiche e delle abilità informatiche, certificate all'interno delle istituzioni scolastiche secondo standard internazionali indicati nel quadro di riferimento europeo a cura del Consiglio d'Europa, nei limiti dei crediti formativi universitari previsti dai regolamenti dei corsi di studi;

PREMESSO CHE

- l'USR-Direzione Generale realizzare i propri compiti istituzionali di indirizzo, orientamento e supporto alle istituzioni scolastiche, mediante l'assegnazione alle stesse di risorse di personale e finanziarie e la promozione di azioni di ricerca, formazione e verifica degli esiti formativi, avvalendosi della collaborazione dell'IRRE e degli organismi tecnici nazionali (INDIRE, INVALSI). Tali azioni sono promosse nel quadro di rapporti sistematici con le amministrazioni regionali e locali, con le Università e le agenzie formative;

- l'IRRE, nell'ambito delle linee programmatiche definite dall'Ufficio Scolastico Regionale svolge attività di ricerca nell'ambito didattico - pedagogico e della formazione del personale della scuola, realizzando funzioni di consulenza alle istituzioni scolastiche, alle loro reti e consorzi, nonché agli uffici dell'amministrazione scolastica, avvalendosi della collaborazione di istituzioni scientifiche, agenzie formative e Università;

- l'Università, tramite le sue Facoltà, è responsabile della formazione iniziale del personale della scuola anche mediante la realizzazione di laboratori e tirocini in ambiti scolastici, in collaborazione con l'amministrazione scolastica, enti ed agenzie formative, e può impegnarsi per qualificare l'aggiornamento professionale in ambito disciplinare e didattico, nonché per la formazione di insegnanti interessati ad assumere responsabilità e funzioni di supporto per lo sviluppo dell'autonomia delle istituzioni scolastiche;

- l'Università opera nel settore della didattica innovativa, attraverso la realizzazione di progetti per l'utilizzo delle nuove tecnologie didattiche e della multimedialità, attraverso metodologie di insegna-

mento a distanza, finalizzate a potenziare le conoscenze in campo scientifico, valorizzando le risorse museali del sistema universitario;

- l'USR, l'IRRE e l'Università sono impegnati a sviluppare progetti finalizzati a migliorare l'efficacia dell'azione di orientamento, al fine di garantire la possibilità degli studenti di effettuare scelte consapevoli, estendendo le iniziative supportate da sistemi di comunicazione telematici e multimediali, avvalendosi delle risorse messe a disposizione dal mondo della scuola;

- l'USR, l'IRRE e l'Università hanno interesse a collaborare per migliorare l'orientamento pre-universitario, per progettare azioni che diano maggior valenza ai percorsi formativi delle scuole medie secondarie laddove sono attuati progetti che assicurano allo studente la conoscenza di una o più lingue straniere dell'area europea e/o di abilità informatiche e per promuovere e sviluppare strumenti multimediali e l'e-learning; in tale prospettiva l'Università ha stabilito di riconoscere come livello minimo di conoscenza delle lingue straniere e delle abilità informatiche, rispettivamente, il livello "B1" e la Patente informatica;

CONSIDERATA

l'opportunità di promuovere, nel rispetto delle rispettive autonomie e in via sperimentale, attività di comune interesse per le finalità sopra descritte, da realizzarsi congiuntamente anche mediante progetti ed iniziative pilota, ponendo a disposizione le risorse professionali, finanziarie e strumentali necessarie;

SI CONVIENE QUANTO SEGUE

Art. 1

Le premesse fanno parte integrante del presente Protocollo d'intesa.

Capo I - Formazione degli Insegnanti

Art. 2

La collaborazione tra USR, IRRE e Università, si esplica nei seguenti campi:

- la ricerca disciplinare, didattica e metodologica a sostegno dei processi di innovazione curricolare e di qualificazione avanzata del personale dirigente, docente e amministrativo;
- la consulenza scientifica alle istituzioni scolastiche per interventi connessi all'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo;
- la formazione iniziale degli insegnanti, con particolare riferimento alla organizzazione di laboratori e tirocini, per favorire la collaborazione con le realtà scolastiche e formative;
- la formazione in servizio in aree di eccellenza, con particolare riferimento alla esplorazione di nuove funzioni e figure specialistiche connesse con l'ampliamento ed il sostegno all'offerta formativa delle scuole;
- la ricerca di metodologie innovative per la formazione, lo studio di sistemi di valutazione e certificazione delle competenze, l'utilizzazione delle nuove tecnologie e dei sistemi di documentazione, informazione e comunicazione a distanza.

Art. 3

Nelle more della piena attuazione di quanto previsto dall'art. 5 della legge 53/2003, l'Università partecipa all'iniziativa con le seguenti Facoltà: Scienze della formazione, Scienze Motorie, Scienze politiche, Lettere e filosofia, Psicologia, Ingegneria, Lingue e letterature straniere, Scienze matematiche fisiche e naturale, con priorità per le strutture che si candidano a collaborare alla formazione di nuove figure e funzioni professionali, quali il tutor dell'innovazione organizzativa e il tutor per la promozione delle azioni di rete.

L'adesione di altre Facoltà eventualmente interessate sarà possibile attraverso scambio di note fra le Parti.

Art. 4

Le Parti demandano ad accordi specifici l'attuazione di progetti determinati rientranti nei predetti ambiti di collaborazione.

I progetti che coinvolgono le Facoltà dovranno essere approvati dagli Organi Accademici competenti.

Art. 5

Per l'attuazione degli obiettivi riguardanti la formazione degli insegnanti, di cui al presente Capo, è costituito un Comitato Guida composto da sei rappresentanti degli enti sottoscrittori: due per ogni Ente. La presidenza del comitato è affidata a rotazione annuale ai rappresentanti degli enti sottoscrittori.

Spetta al Comitato definire il quadro programmatico delle iniziative attinenti i temi di interesse del protocollo, valutarne i criteri di fattibilità ivi comprese le modalità di reperimento delle risorse finanziarie.

Capo II - Orientamento, riconoscimento crediti formativi, multimedialità ed e-learning

Art. 6

L'USR, l'IRRE e l'Università intendono, inoltre, collaborare nei seguenti ambiti:

- riconoscimento in crediti formativi universitari delle competenze linguistiche e delle abilità informatiche, entrambe rispondenti a standard riconosciuti a livello europeo, acquisite al termine di programmi formativi che rilasciano apposita certificazione;
- orientamento pre-universitario;
- sviluppo delle metodologie multimediali e dell'*e-learning* come strumenti privilegiati di apprendimento e di diffusione della conoscenza del patrimonio storico artistico dell'Università.

Art. 7

L'Università si impegna a riconoscere come crediti formativi universitari, nei limiti previsti per la formazione di base dal Regolamento del corso di studi di iscrizione dello studente, le competenze informatiche e le conoscenze linguistiche debitamente certificate.

L'Università, in accordo con le Parti, potrà mettere a disposizione delle istituzioni scolastiche i servizi per l'apprendimento a distanza delle lingue straniere.

L'individuazione delle certificazioni riconosciute per l'acquisizione dei crediti formativi universitari e le modalità di utilizzo dei servizi linguistici, saranno oggetto di specifici accordi fra l'Università e le istituzioni scolastiche interessate.

Art. 8

L'Università, l'IRRE e l'USR si impegnano a collaborare ad iniziative coordinate in materia di orientamento. In fase di avvio della sperimentazione l'Università si impegna a mettere a disposizione delle istituzioni scolastiche mezzi adeguati di preparazione nel settore scientifico, fisico e matematico.

Le ulteriori azioni saranno realizzate progressivamente tramite specifici progetti concordati fra l'Università e le parti interessate.

Tali azioni dovranno essere ispirate alle seguenti linee guida:

- favorire la realizzazione di progetti e servizi di orientamento rivolti a studenti della Scuola Secondaria Superiore dal penultimo anno di corso, anche attraverso strumenti di autovalutazione che consentano di individuare sia le attitudini personali sia le eventuali lacune di preparazione, prima di affrontare gli studi universitari prescelti;

- prevedere, tra gli strumenti di autovalutazione attitudinale, un questionario on-line per gli studenti, che dia immediato riscontro del risultato, indirizzando alla scelta del percorso di studi più idoneo;

- sviluppare lo studio e la realizzazione di moduli di didattica orientativa e strumenti di orientamento rivolti a docenti che operano nella scuola secondaria superiore.

I progetti che definiranno le attività da intraprendere dovranno prevedere anche i rispettivi impegni economico-finanziari.

Per l'acquisizione delle risorse necessarie si potrà prevedere l'adesione di altri enti, mediante intese interistituzionali anche con la Regione Emilia-Romagna, con la possibilità di usufruire di risorse finanziarie eventualmente messe a disposizione dal Fondo Sociale Europeo.

Art. 9

Sul tema della formazione multimediale e dell'*e-learning* le Parti concordano sulle seguenti azioni prioritarie, tenuto conto del ruolo di ricerca, di informazione e di divulgazione svolto dall'Università nel settore dell'innovazione delle tecnologie e dei modelli didattici:

- la definizione concordata di un pacchetto di argomenti da sviluppare nell'ambito di concomitanti azioni a livello locale rivolte agli studenti della fascia pre-universitaria;

- l'utilizzo di metodologie multimediali e dell'*e-learning* nell'ambito della formazione permanente degli insegnanti;

- l'incentivazione della diffusione della cultura scientifica attraverso una effettiva apertura delle collezioni scientifiche dei musei universitari anche agli studenti delle scuole superiori, mediante azioni combinate fra visite guidate e iniziative innovative, quali l'*e-learning*, da definire in uno specifico progetto che dovrà privilegiare la conoscenza da parte dello studente del patrimonio museale scientifico artistico universitario.

In particolare, gli Istituti scolastici della Regione potranno accedere on-line al patrimonio di conoscenze scientifiche, storiche e artistiche predisposto dai musei e dai centri di ricerca dell'Università di Bologna.

Art. 10

Per l'applicazione e lo sviluppo delle iniziative di cui al presente Capo II si istituisce un Comitato Tecnico paritetico così composto: per l'Università, dal Rettore alla Didattica (quale delegato del Rettore), con funzioni di presidente, e da un membro designato dalla Commissione Didattica di Ateneo;

per l'Ufficio Scolastico Regionale dal Direttore Generale (o da suo delegato) e da un membro designato dal Direttore Generale;

per l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa per l'Emilia Romagna, il Presidente (o suo delegato) e un membro designato dallo stesso.

Spetta al Comitato paritetico definire il quadro programmatico delle iniziative attinenti i temi di interesse da sviluppare, valutarne i criteri di fattibilità, comprese le modalità di reperimento delle risorse finanziarie.

Capo III - Disposizioni finali

Art. 11

L'Università, l'USR e l'IRRE, ciascuna per la propria parte, favoriranno le attività e i progetti di cui ai precedenti articoli impegnandosi, inoltre, a una reciproca e costante informazione sugli argomenti oggetto del Protocollo. Individuati i soggetti e le modalità più opportune, stipuleranno di volta in volta specifici accordi con esplicito riferimento al presente atto. A questo scopo si potranno coinvolgere ulteriori partner, anche per reperire adeguati finanziamenti.

L'applicazione del presente protocollo è valida per tutte le sedi dell'Alma Mater Studiorum -Università di Bologna; ad essa faranno riferimento tutte le iniziative proposte al Comitato di cui al precedente articolo 9. I progetti saranno sottoposti all'approvazione degli organi accademici, per gli impegni dell'Università. Le istituzioni scolastiche aderiranno sulla base delle autonome determinazioni degli organi collegiali competenti.

Art. 12

I Comitati di cui ai precedenti artt. 5 e 10, per la progettazione e la realizzazione dei progetti riguardanti le tematiche di rispettiva competenza, potranno avvalersi della collaborazione di Gruppi di lavoro appositamente individuati.

Art. 13

Le Parti si riservano di adeguare quanto concordato in materia di formazione degli insegnanti (Capo I del presente protocollo) alle disposizioni attuative che saranno emanate ai sensi dell'art. 5 della citata legge 53/2003.

Art. 14

Il presente Protocollo decorre dalla data sotto indicata e ha la durata di tre anni. Al termine di tale periodo, sarà automaticamente rinnovato salvo disdetta da comunicarsi da una delle Parti entro tre mesi rispetto alla scadenza del termine.

Bologna, 5 settembre 2003

per l'Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna
Il Direttore Generale (Dott.ssa Lucrezia Stellacci)

per l'Università di Bologna
Il Rettore (Prof. Pier Ugo Calzolari)

per l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa Emilia Romagna
Il Presidente (Prof. Franco Frabboni)

Decreto - Uff. IV - 20 ottobre 2003, n. 376: *Composizione dei comitati per la supervisione e l'attuazione del Protocollo d'intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa per l'Emilia Romagna e l'Alma Mater Studiorum di Bologna (sottoscritto il 5 settembre 2003).*

IL DIRETTORE GENERALE

Visto il DPR 6 novembre 2000, n. 347, recante norme per l'organizzazione del Ministero della Pubblica Istruzione, in particolare l'art. 6, che istituisce l'Ufficio Scolastico Regionale Come autonomo centro di responsabilità amministrativa, con il compito di vigilare sull'attuazione degli ordinamenti scolastici, sui livelli di efficacia dell'attività formativa e sull'osservanza degli standard programmati, anche mediante la ricognizione delle esigenze formative e lo sviluppo della relativa offerta sul territorio, avvalendosi della collaborazione dell'IRRE;

Visto il DPR 6 marzo 2001, n. 190 che, nel definire l'organizzazione degli Istituti Regionali di Ricerca Educativa, prevede che gli Istituti, per lo svolgimento dei loro compiti, si Coordinano con le Università, le altre agenzie formative e gli Istituti nazionali per la documentazione e la valutazione;

Vista la legge 28 marzo 2003, n.53 recante "Norme generali in materia di istruzione", ed in particolare l'art. 5, che individua strutture didattiche di ateneo o d'interateneo al fine di promuovere "centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti" e curare "anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative";

Visti i Protocolli d'intesa fra il Ministero dell'Istruzione e la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), sottoscritti il 2.5.2001 e il 22.3.2001, per favorire lo sviluppo e il riconoscimento delle competenze linguistiche e delle abilità informatiche, certificate all'interno delle istituzioni scolastiche;

Visto il Protocollo d'intesa, stipulato in data 5.9.2003, tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia - Romagna, IRRE Emilia - Romagna e Università di Bologna, con l'obiettivo di incrementare le collaborazioni tra le tre istituzioni in materia di formazione degli insegnanti e di attività di orientamento per gli studenti delle scuole secondarie di II grado, e in particolare l'art. 5 e l'art.10, che prevedono rispettivamente la costituzione di un Comitato Guida e di un Comitato tecnico paritario, al fine di attuare gli obiettivi individuati e sviluppare le iniziative concordate;

Considerata la necessità di procedere alla costituzione dei Comitati previsti dal Protocollo affinché il medesimo abbia concreta applicazione;

Sentiti i rappresentanti legali delle istituzioni firmatarie del Protocollo d'intesa che hanno provveduto a formulare le designazioni dei membri per la partecipazione ai predetti comitati;

Acquisita la disponibilità degli interessati;

DECRETA

Art. 1 - Costituzione due comitati tecnico scientifici

Ai sensi degli artt. 5 e 10 del Protocollo d'intesa sottoscritto in data 5 settembre 2003 tra Università di Bologna, IRRE Emilia-Romagna e Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, sono costituiti i seguenti Comitati tecnico-scientifici per gli adempimenti previsti, con la composizione appresso indicata e con le finalità sotto riportate.

Art. 2 - Comitato guida

(Formazione in servizio degli insegnanti)

Il comitato *tecnico guida* è così costituito:

Università di Bologna *Fabrizio Bolletta*, Preside Facoltà Scienze Matematiche Fisiche e Naturali
 Giuseppe Sassatelli, Preside Facoltà di Lettere e Filosofia

Direzione Scolastica

Regionale Emilia-Romagna *Giampaolo Bergamini*, Dirigente Amministrativo USR-ER
 Giancarlo Cerini, Dirigente Tecnico USR-ER

IRRE-Emilia Romagna *Lorenzo Facchini*, Consigliere d'Amministrazione
 Gian Carlo Sacchi, Consigliere d'Amministrazione

Il comitato, presieduto a rotazione dai rappresentanti delle istituzioni firmatarie del Protocollo, svolge le funzioni previste dal Protocollo al **Capo I** (artt. 2, 3, 4) in relazione alla definizione di programmi di comune interesse in materia di ricerca disciplinare e didattica, di consulenza alle scuole, di formazione iniziale e in servizio dei docenti, di formazione in aree di eccellenza.

Art. 3 - Comitato tecnico paritetico

(Per azioni di orientamento degli studenti e riconoscimento di crediti formativi universitari)

Il comitato *tecnico paritetico* è così costituito:

Università di Bologna *Walter Tega*, Pro-rettore alla didattica (delegato del Rettore e Presidente del Comitato) (o suo delegato *Giorgio Casadei*, docente Scienze dell'Informazione)
 Rema Rossini Favretti, Direttore CILTA, delegata Commissione didattica d'Ateneo

Direzione Scolastica

Regionale Emilia-Romagna a *Lucrezia Stellacci*, Direttore Generale (o suo delegato *Giancarlo Cerini*, Dirigente Tecnico USR-ER)
 Stefano Versari, Dirigente Tecnico USR-ER

IRRE-Emilia Romagna *Franco Frabboni*, Presidente dell'Istituto (o suo delegato *Paolo Guidicini*, Consigliere d'Amministrazione)
 Ruggero Toni, Direttore dell'Istituto

Il comitato, presieduto dal delegato del Rettore dell'Università di Bologna, svolge le funzioni previste dal Protocollo al **Capo II** (artt. 6, 7, 8, 9), in relazione ad iniziative di orientamento pre-universitario, di sviluppo di metodologie multimediali e dell'e-learning e con particolare riferimento all'elaborazione di criteri per il riconoscimento dei crediti formativi universitari delle competenze linguistiche (L2) e delle abilità informatiche, per farne oggetto di accordi fra Università e istituzioni scolastiche secondarie interessate.

Art. 4 - Funzionamento

Per le ordinarie attività dei due Comitati le norme vigenti non prevedono l'erogazione di compensi. Il rimborso delle spese, qualora spettante, è a carico degli Enti di rispettiva appartenenza.

Abilità informatiche fra scuola media superiore e università

Giorgio Casadei

Introduzione

Nell'ambito di una convenzione sottoscritta da Ateneo di Bologna, Ufficio Scolastico Regionale e IRRE dell'Emilia-Romagna è stata avviata una sperimentazione per far apprendere a studenti delle scuole medie superiori competenze informatiche di base previste nei corsi di laurea triennali. L'attività formativa prevista da questa sperimentazione viene svolta presso le scuole e, superata la prova di verifica, i crediti acquisiti saranno riconosciuti al momento della immatricolazione all'Università di Bologna. I contenuti della sperimentazione tendono a mostrare che l'Informatica non è solo un insieme di strumenti, ma è un insieme di argomenti che costituiscono una disciplina scientifica; conoscere alcuni aspetti di questa disciplina è importante anche per studenti che non si occuperanno direttamente di informatica come mestiere.

Per svolgere l'attività formativa prevista da questa sperimentazione, viene utilizzato il supporto del "Progetto A³" (Ambiente Accessibile d'Apprendimento) del Dipartimento di Scienze dell'Informazione; questo progetto mette a disposizione un sistema tipo *e-learning* per fornire una formazione:

- per tutti i corsi di laurea;
- basata su insegnamento, apprendimento e valutazione *on-line*;
- con possibilità di articolare gli argomenti in funzione degli interessi specifici dei partecipanti e delle richieste dei corsi di studio;
- basata non solo su capacità operative, ma anche su competenze di base.

L'obiettivo di fondo che ci si propone con questa sperimentazione è dunque quello di mostrare che l'aspetto culturale della disciplina informatica è importante quanto quello operativo; infatti, mediante la comprensione delle idee che stanno alla base di questa disciplina si acquisiscono conoscenze e competenze che permettono di capire non solo "il cosa e il perché" delle applicazioni oggi disponibili, ma anche di quelle del prossimo futuro.

Nell'ambito della convenzione sopra richiamata, la sperimentazione prevede il concetto di accreditamento. Una scuola accreditata è abilitata a svolgere le seguenti funzioni:

- erogare i corsi previsti dal progetto A³ ai propri studenti che aderiscono al progetto,
- svolgere le prove finali di verifica, nel rispetto di regole e procedure concordate dall'organo che gestisce la convenzione.

I crediti così acquisiti saranno riconosciuti al momento dell'immatricolazione.

Sperimentazione a.s. 2003/2004

Nell'anno scolastico 2003/04 la sperimentazione ha coinvolto un centinaio di studenti dei seguenti istituti:

- Liceo "Copernico" di Bologna,
- Liceo "Ricci Curbastro" di Lugo (Ravenna),
- Istituto "Pascal" di Cesena,
- Istituto "Salvemini" di Casalecchio di Reno (Bologna).

L'attività formativa si è svolta da metà aprile a fine maggio 2004.

Gli argomenti della disciplina trattati hanno riguardato i seguenti argomenti.

- Struttura e organizzazione di un calcolatore convenzionale.
- Architettura di un sistema complesso: interfacce e periferiche.
- La gestione delle risorse: il sistema operativo.
- Architettura e gestione di reti informatiche.
- Architettura e servizi di Internet.
- Rappresentazione e organizzazione dell'informazione e gestione di archivi di grandi dimensioni (data base).

- Problematiche di natura etico-giuridiche, la privacy e la proprietà intellettuale.
- La programmazione come descrizione della scomposizione del problema.

Le competenze sopra elencate fanno riferimento ai seguenti moduli del progetto A3:

Architetture, sistemi di calcolo, sistemi operativi e reti.

Internet, il WWW e i loro servizi.

Basi di dati.

Problem solving.

Agli inizi di giugno 2004 sono state svolte le prove di verifica e il risultato è stato positivo per circa il 90% degli studenti partecipanti.

Questo risultato, se confrontato con il relativamente breve periodo di formazione, mette in evidenza che gli studenti avevano già acquisito (con attività scolastiche o volontarie) gran parte delle competenze oggetto della verifica.

Sperimentazione a.s. 2004/2005

Nell'a.s. 2004/2005, visto il successo dell'anno precedente, l'organo che gestisce la convenzione sopra richiamata ha deciso non solo di ripetere la sperimentazione, ma di ampliarla sia come numero di scuole sia come contenuti.

Le nuove modalità di gestione del processo formativo in sperimentazione dovranno mettere in evidenza che negli anni futuri il progetto potrà essere esteso ad un numero sempre crescente di studenti fino a poter coinvolgere tutti gli interessati.

La sperimentazione, attualmente in fase di organizzazione, coinvolgerà circa 400 studenti appartenenti ad una decina di scuole. La maggiore difficoltà che si incontreranno nell'estendere la fruibilità del progetto non dipenderanno dall'aumentato degli studenti coinvolti; il vero problema di cui si dovrà tener conto riguarda la presenza di scuole che al loro interno non prevedono alcun insegnamento di Informatica. Questa situazione pone due problemi che essendo concomitanti rendono molto impegnativa la loro soluzione:

- non essendoci un insegnante interno, la formazione deve essere totalmente affidata a personale da incaricare ad hoc;
- non essendoci corsi istituzionali, gli studenti devono essere formati dall'inizio e quindi il periodo di tempo da dedicare al progetto deve essere (necessariamente) pluriennale.

Per rendere agevole e praticabile la soluzione di questi problemi si possono adottare due strategie: prevedere la formazione distribuita su più anni e/o ridurre le competenze e di conseguenza il numero di crediti formativi. È possibile articolare la formazione in modo ridotto sia utilizzando solo due o tre dei 4 moduli proposti (già utilizzati nella sperimentazione precedente), sia utilizzandoli in modo parziale; per esempio le seguenti sono scelte corrispondenti a 3 CFU (in particolare, la prima di queste scelte è quella sperimentata nell'a.s. 2003/2004).

Prima scelta

Architetture, sistemi di calcolo, sistemi operativi e reti (fino a Introduzione alle reti).

Internet, il WWW e i loro servizi (tutti gli argomenti).

Basi di dati (circa metà degli argomenti).

Problem solving (circa metà degli argomenti).

Seconda scelta

Architetture, sistemi di calcolo, sistemi operativi e reti (circa metà degli argomenti).

Internet, il WWW e i loro servizi (tutti gli argomenti).

Basi di dati (tutti gli argomenti).

Problem solving (circa metà degli argomenti).

Terza scelta

Architetture, sistemi di calcolo, sistemi operativi e reti (circa metà degli argomenti).

Internet, il WWW e i loro servizi (tutti gli argomenti).

Basi di dati (circa metà degli argomenti).

Problem solving (tutti gli argomenti).

Quarta scelta

Architetture, sistemi di calcolo, sistemi operativi e reti (alcuni argomenti).

Internet, il WWW e i loro servizi (alcuni argomenti).

Basi di dati (alcuni argomenti).

Problem solving (alcuni argomenti).

La quarta scelta deve essere eventualmente concordata con i responsabili del progetto per garantire la congruità degli argomenti scelti. La organizzazione di percorsi variamente articolati è resa possibile dal fatto che i moduli di A3 sono composti da unità didattiche di granularità più fine. Sfruttando questa granularità è possibile anche organizzare percorsi corrispondenti a 2 CFU. Si ritiene che non sia di alcun significato prevedere percorsi con un impegno minore ai 2 CFU.

Il problema della distribuzione delle attività formative su più anni può essere positivamente e concretamente risolto con la seguente proposta che prevede l'utilizzo di tutti i cinque anni della scuola superiore.

In prima e seconda. Acquisire le competenze operative corrispondenti ai moduli della patente ECDL. Internet, il WWW e i loro servizi

In terza. Architetture, sistemi di calcolo, sistemi operativi e reti.

In quarta. Basi di dati con elementi di programmazione.

In quinta. Programmazione e Problem solving.

Con questa proposta si otterrebbe anche il risultato di avere in terza, quarta e quinta degli studenti che sanno usare operativamente gli strumenti informatici utili (e ormai indispensabili) per svolgere con profitto la professione di studente. Durante il quinto anno si potrebbe completare l'attività formativa con la realizzazione di un progetto interdisciplinare con l'obiettivo di mostrare i forti legami concettuali esistenti fra l'Informatica, la Filosofia e la Matematica.

L'alfabetizzazione informatica nella riforma

Aurelia Orlandoni

In Emilia-Romagna l'utilizzo delle tecnologie nella scuola primaria è già da anni una realtà ed esiste una prassi didattica quasi consolidata, come riportato anche nel volume, curato da L. Lelli, *Sperimentazione della riforma in Emilia Romagna*¹, Bologna, USR E-R, 2004. Di conseguenza l'introduzione dell'informatica nella scuola elementare non ha costituito una novità nella regione.

Quindi la riforma si è potuta innestare su un terreno *già dissodato*, creando i presupposti per una più larga diffusione e razionalizzazione delle esperienze precedenti. Vale qui la pena di ricordare che la legge delega 28 marzo 2003, n. 53 prevede l'introduzione e il sostegno *“dello sviluppo delle tecnologie multimediali e dell'alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, nel pieno rispetto del principio di pluralismo delle soluzioni informatiche offerte dall'informazione tecnologica, al fine di incoraggiare e sviluppare le doti creative e collaborative degli studenti”*.

Ma cosa si deve intendere oggi per *alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche*? Chi, come me, si è occupato, non professionalmente, di informatica prima all'Università come studente di Fisica, poi, per più di trent'anni, nella scuola come insegnante di Matematica, ha visto cambiare il significato di queste parole a seguito dell'evoluzione tecnologica.

Alla fine degli anni '80, nel PNI (Piano Nazionale Informatica per i bienni di Scuola Secondaria di 2° grado) l'enfasi era data agli aspetti algoritmici e di conoscenza dei linguaggi, si riteneva importante possedere conoscenze di base sui sistemi operativi e sull'hardware. Infatti il computer era principalmente uno strumento di calcolo. Poi l'avvento delle interfacce grafiche e iconiche, dei programmi applicativi (videoscrittura, fogli elettronici, database, ...), poi di Internet hanno sempre più spostato l'attenzione sugli aspetti comunicativi dello strumento.

È indubbio che il computer sta ormai diventando un *oggetto* molto diffuso nelle case e utilizzato sempre più nei suoi aspetti comunicativi e strumentali, ma la scuola si deve accontentare di questa competenza o deve mirare a formare un *“cittadino in grado di utilizzare consapevolmente il computer e, più in generale, la tecnologia”*?

Un'attenta lettura degli Obiettivi specifici di Apprendimento e degli esempi di abilità correlate con le conoscenze così come indicati nei documenti ministeriali relativi alle *“Indicazioni Nazionali per i piani di studi personalizzati nella scuola primaria e secondaria di 1° grado”* mostra una visione ad ampio spettro dell'alfabetizzazione informatica.

A titolo di esempio si riportano gli esempi di abilità relativi all'informatica limitatamente alla scuola elementare e alla prima media²:

Primo Periodo della Scuola Primaria	Scrivere semplici brani utilizzando la videoscrittura e un correttore ortografico e grammaticale Utilizzare il computer per eseguire semplici giochi anche didattici
Secondo Periodo della Scuola Primaria	Approfondire ed estendere l'impiego della videoscrittura Utilizzare semplici algoritmi per l'ordinamento e la ricerca

Scuola Secondaria di 1° grado - classe prima	Utilizzare programmi specifici per presentazioni e comunicazioni di idee, contenuti, immagini ecc. Tradurre in programmi algoritmi (ordinamento, calcolo, ragionamento logico-matematico) utilizzando un semplice linguaggio di programmazione Utilizzare computer e software specifici per approfondire o recuperare aspetti disciplinari e interdisciplinari Utilizzare le risorse reperibili sia in Internet sia negli archivi locali
--	---

Appare chiaro che l'aspetto algoritmico non è affatto abbandonato, ma se ne prevede un'introduzione *leggera* all'inizio, via via più rigorosa col passare degli anni.

Tutto questo comporta che gli insegnanti abbiano a loro volta buone competenze nell'utilizzo dello strumento in generale, ma anche, (oserei dire soprattutto) in riferimento al suo utilizzo in ambito disciplinare e ad alcuni aspetti teorici di base legati al concetto e all'implementazione degli algoritmi.

La formazione degli insegnanti

A partire dall'anno 2003 è stata data attuazione al Piano Nazionale di Formazione sulle Competenze Informatiche e Tecnologiche del Personale della Scuola³ che prevedeva tre percorsi di formazione per tre tipologie di destinatari:

Percorso A: Docenti di base, utenti delle tecnologie per la didattica

Percorso B: Referenti per l'uso delle risorse tecnologiche e multimediali nelle didattiche

Percorso C: Responsabili delle infrastrutture tecnologiche delle scuole o reti di scuole

La formazione è stata realizzata metà in presenza, metà in e-learning, utilizzando la piattaforma FORTIC appositamente predisposta da INDIRE.

Al percorso A si sono iscritti moltissimi docenti della scuola di base anche in vista dell'attuazione della riforma. Può quindi essere interessante fare una breve panoramica su di esso. Il percorso formativo **A: Informatica di base** era composto da 14 moduli (tra cui i corsisti potevano sceglierne 10), suddivisi in due aree:

sette strettamente correlati con gli obiettivi dell'ECDL (European Computer Driving Licence)

sette che esploravano i temi relativi all'intreccio tra nuove tecnologie, didattica, modelli di apprendimento e professionalità docente con la presenza di un modulo su alcuni concetti di informatica teorica (A8: Dal problema al programma)

Andando ad analizzare le risultanze delle valutazioni fatte dai corsisti⁴, emerge che il modulo A8 ha avuto un apprezzamento nettamente inferiore a tutti gli altri soprattutto nella nostra regione, ed è stato considerato complessivamente il più difficile, il meno interessante e il meno didatticamente utile. Questo dato deve fare riflettere perchè, a mio avviso, evidenzia una difficoltà oggettiva nell'affrontare aspetti teorici che sembrano ormai lontani migliaia di miglia dal reale utilizzo dello strumento. La formazione degli insegnanti dovrà quindi affrontare questo aspetto in modo più preciso e puntuale per non rischiare che il computer venga unicamente visto come uno strumento comunicativo e utilizzato come "scatola nera", senza sfruttarne appieno le potenzialità didattiche.

Cosa è emerso nel progetto R.I.So.R.S.E.⁵

Nell'ambito del Progetto R.I.So.R.S.E., diversi tecnici di IRRE-ER hanno visitato trenta scuole primarie della regione e raccolto informazioni sulla realizzazione della Riforma.

Tra gli aspetti analizzati vi è stato quello dell'alfabetizzazione informatica. Riportiamo in forma sintetica quanto è emerso.

Gli strumenti più utilizzati sono risultati essere: programmi di produttività (in particolare videoscrittura e Paint), software didattico (spesso finalizzato all'introduzione all'uso del computer) e CD di argomenti diversi, mentre è molto limitato l'utilizzo di Internet.

L'approccio didattico è, prevalentemente, inter-multidisciplinare e si rileva una forte, quasi esclusiva, sottolineatura degli aspetti strumentali dell'informatica.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, talvolta sono presenti più modalità all'interno della stessa scuola che, in generale, ha affrontato questo problema attraverso un piano di Istituto (in diversi casi si fa anche riferimento al FORTIC), la scelta personale dei docenti e l'utilizzo di una figura tutor a supporto dei docenti.

Nel corso degli incontri con gli insegnanti (interviste e *focus group*) sono stati annotati gli elementi discorsivi e le frasi maggiormente significative. In molti casi è emerso che la scuola attuava già l'alfabetizzazione informatica e aveva una dotazione strumentale sufficiente: l'unico cambiamento è stato quello di introdurre le attività in modo maggiormente sistematico con gli alunni di prima e seconda.

Gli insegnanti hanno, ancora una volta, sottolineato la valenza pedagogica di un approccio ludico all'alfabetizzazione informatica ai fini di accrescere la motivazione degli alunni allo studio (*Non avevo mai visto direttamente i bambini lavorare nel laboratorio di informatica, non pensavo riuscissero a fare tante cose interessanti già nel primo mese del 2° quadrimestre, in una prima classe, è incredibile. Giocando col computer riescono a costruire frasi con i nessi logici, contano, fanno tutto volentieri: se avessi proposto le stesse cose con le schede, li avrei annoiati...*), alcuni hanno sottolineato l'importanza dell'utilizzo autonomo da parte degli alunni tanto che in alcune scuole è possibile utilizzare un computer anche al di fuori delle attività di laboratorio.

Diversi sono i software utilizzati, anche se i programmi di videoscrittura (in particolare Word) e di disegno (Paint) sono senz'altro i più diffusi. (*... abbiamo iniziato le attività in informatica già dallo scorso anno e dai colloqui con i genitori abbiamo saputo che ai bambini piace molto, ci siamo resi conto che mediante la visualizzazione si consolidano e si strutturano meglio le competenze ... andiamo da Word a Power Point, utilizziamo il CD Rom di INDIRE, scarichiamo da Internet...*). Molti utilizzano micromondi⁶ e un certo numero di insegnanti dichiara che non è stato utilizzato Internet in prima e seconda, non solo per motivi tecnici, ma anche per motivi didattici. Varrebbe forse la pena di approfondire questo punto.

Un elemento interessante che emerge in diversi interventi è la funzione di tutoraggio affidata agli alunni delle ultime classi elementari (*... questa attività informatica si inserisce nel progetto laboratorio che prevede gruppi misti in verticale con azioni di tutoraggio da parte di alunni più grandi di quinta elementare ... stiamo facendo così da anni e quest'anno abbiamo aggiunto informatica...*).

In alcuni casi le attività sono condotte da un esperto esterno che attua interventi valutati positivamente.

Quello che molti insegnanti sottolineano è la necessità di un responsabile tecnico del laboratorio (*... necessità di un tecnico che supporti gli insegnanti nei momenti di difficoltà...*), che attualmente non esiste e questo ruolo viene coperto da personale della scuola in qualche modo *esperto*.

Alcuni sottolineano la complessità e la difficoltà di realizzare ipertesti (*La produzione di ipertesti o di altro materiale su computer si è rivelata abbastanza complessa, in quanto ha richiesto una notevole quantità di tempo e un saldo coordinamento con l'insegnante tutor...*)

Emerge, non solo in questa occasione, una propensione quasi esclusiva alla 'costruzione di ipertesti'.

A mio avviso questa può essere una tendenza fuorviante, andrebbe valutato seriamente se lo sforzo che, senza dubbio, viene fatto è adeguato ai risultati che si ottengono. In sostanza il *valore aggiunto*, in termini didattici, è adeguato allo sforzo che si deve fare? A mio avviso no, ma su questo bisognerebbe aprire una riflessione più ampia.

Un'ultima considerazione didattica: c'è il sospetto che l'accento sulla *trasversalità*, che compare anche nei documenti ufficiali, finisca per dare troppa enfasi alla strumentalità, mentre potrebbe essere più opportuno approfondire, ovviamente in modo adeguato al livello degli alunni, la comprensione di come è fatto e come opera un computer (qualcuno ha operato in questo senso o cercando di predisporre una presentazione orientata alla comprensione dello strumento o, addirittura, *aprendo* coi bambini un computer per *guardare* gli elementi di cui è composto). È importante che la scuola, per quanto è possibile e adeguato all'età, non presenti solo lo strumento come *scatola nera*.

Infine molti insegnanti sentono la necessità di avere una formazione più adeguata.

Conclusioni

In questa analisi si è cercato di evidenziare *luci e ombre*. In conclusione ritengo che non sia certo in discussione l'opportunità o meno di affrontare l'alfabetizzazione informatica fin dalla prima classe, anche perché, almeno nella nostra regione, l'esperienza è ormai avviata da anni. Non sembrano emergere particolari problemi riguardo agli aspetti più strumentali (videoscrittura, disegno, ...), sarebbe invece opportuna una riflessione approfondita su *cosa* fare e *come* affrontare l'alfabetizzazione informatica dal punto di vista:

- del potenziamento degli aspetti di apprendimento collaborativo in rete
- della comprensione e utilizzo consapevole del computer e, più in generale, della tecnologia
- dell'utilizzo nella didattica disciplinare (uso di micromondi, software dedicati, ...)

¹ Riportiamo direttamente dalla fonte il passo riguardante l'alfabetizzazione informatica: "L'oggetto sperimentale costituito dall'uso in didattica delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione non ha comportato, sul versante teorico e in larga misura neppure su quello applicativo, l'emersione di particolari aspetti di problematicità: ciò perché nelle scuole dell'infanzia e primarie della Regione è ormai da tempo diffusa la convinzione che la scuola nella sua proposta formativa non può prescindere da un approccio mirato e consapevole alle TIC, fin dagli anni iniziali del percorso di istruzione, e perché complessivamente la dotazione degli istituti, per quanto concerne le attrezzature informatiche e telematiche, è da considerarsi se non proprio appieno sufficiente almeno comunque in grado di supportare l'accostamento agli usi basilari delle TIC. L'occasione della sperimentazione, pertanto, non ha innescato processi del tutto inediti, bensì *stimolato* a incentivare e potenziare una disponibilità all'innovazione didattica tramite le TIC già, come si è detto, largamente attiva, non solo ovviamente nelle scuole aderenti alla sperimentazione."

² Allegati alla circolare ministeriale 3 dicembre 2004, n. 85, reperibile all'indirizzo www.istruzione.it.

³ Circolare Ministeriale n. 55 del 21 maggio 2002

⁴ Per una valutazione più approfondita si rimanda all'indirizzo: <http://monfortic.invalsi.it/>

⁵ Il progetto R.I.So.R.S.E., acronimo per Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo, è una ricerca qualitativa che si propone di ricostruire in un quadro unitario le esperienze significative realizzate dalle scuole secondo i principi ispiratori della Riforma introdotta dalla legge 28 marzo 2003, n. 53. Per saperne di più si veda all'indirizzo: <http://www.istruzione.it/risorse/index.shtml>

⁶ A questo proposito nessuno cita esplicitamente LOGO che, negli anni passati, è stato utilizzato e considerato uno dei micromondi per l'apprendimento della geometria di maggior valore scientifico. Ci sono stati problemi tecnici, ma ora ne esiste una versione liberamente scaricabile per Windows (<http://www.vivoscuola.it/us/glmra410/>). Ma gli insegnanti lo sanno?

Progetto AMPLIO: Mezzo Per Lavorare Innovando Organizzazione

Duilio Peroni

Internet è utile nella didattica?

Per andare oltre un abusato luogo comune, il progetto “Bellnet” dell’ITIS “Belluzzi” di Bologna propone per l’anno scolastico 2004-2005 la sperimentazione di uno strumento di e-learning per una didattica innovativa attraverso la telematica.

L’ambiente chiamato AMPLIO si basa sul software *open source* MOODLE. Il software *open source* è software distribuito in forma di sorgente liberamente modificabile e ridistribuibile, a patto che sia mantenuta la caratteristica di *open source*.

MOODLE è un ambiente di progettazione di corsi in cui il docente sviluppa il proprio corso in un modo semplice ed intuitivo attraverso un’interfaccia web. Gli studenti partecipano al corso sempre attraverso un’interfaccia web.

La parola MOODLE è un acronimo che sta per Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Lo strumento è basato sui principi pedagogici del costruttivismo sociale.

In educazione il costruttivismo è una teoria dell’apprendimento secondo la quale gli allievi dovrebbero imparare in modo che essi stessi costruiscano le proprie conoscenze a proposito di un argomento. L’obiettivo del docente non è di svolgere un argomento ma di aiutare lo studente a scoprire fatti ed idee in un’area d’argomenti. Il punto di vista del costruttivismo è che la conoscenza si costruisce nella mente dell’allievo; essa pertanto non è una mera trasmissione senza alterazioni dal libro o dall’insegnante.

Secondo il costruttivismo sociale l’apprendimento avviene particolarmente bene in un ambiente collaborativo, costruito con il contributo di tutti. Ogni partecipante ai corsi è contemporaneamente docente ed allievo. Il compito proprio dell’insegnante può cambiare: da “sorgente della conoscenza” a suggeritore di un modello. Egli infatti si mette in contatto con gli studenti in un modo personale, li indirizza verso i loro bisogni d’apprendimento, modera discussioni ed attività in modo da portare collettivamente gli studenti verso gli obiettivi d’apprendimento della classe.

La sperimentazione dell’anno scolastico 2003-2004

La sperimentazione di questo strumento didattico è già iniziata nell’anno scolastico 2003-2004 con un corso dedicato alla preparazione della seconda prova scritta dell’esame di stato da parte di due classi quinte della sezione informatica. In un contesto di grande disorientamento sia dei docenti sia degli studenti. Era la prima volta in assoluto che capitava la prova scritta di sistemi e il corso ha contribuito a creare dei punti di riferimento per rasserenare gli animi e portare la maggior parte degli studenti al raggiungimento degli obiettivi.

Il corso, strutturato per argomenti e dotato di contenuti che formavano una base di conoscenze strettamente mirate all’obiettivo, aveva i suoi punti di forza nella produzione di esercizi da parte degli studenti e soprattutto nell’intensa partecipazione ai forum di discussione, in cui venivano dibattuti sia gli aspetti teorici sia operativi della redazione della prova d’esame.

Alla luce del successo dello scorso anno (oltre 15000 accessi alle risorse, un centinaio di discussioni in

forum e un centinaio di compiti consegnati da 35 studenti in circa due mesi) si possono individuare alcuni aspetti che hanno favorito la riuscita della prima sperimentazione:

- durata limitata del corso: dall'inizio di maggio alla fine di giugno (N.B. la risorsa telematica ha consentito di prolungare le attività oltre il termine delle lezioni);
- estensione limitata dell'argomento: non si è trattato di un corso generale ma focalizzato su un argomento ben definito;
- forte motivazione dei partecipanti: l'obiettivo da raggiungere (redazione della seconda prova) era fortemente sentito dai partecipanti.

Naturalmente ciò non significa che solo corsi del genere possono funzionare; tuttavia tali condizioni favoriscono sicuramente i primi approcci con questo nuovo strumento.

Apprendimento cooperativo e nuove tecnologie

Il modello di apprendimento tradizionale si basa in larga misura sulla "lezione frontale" in classe e sulla successiva verifica formativa o sommativa, sempre in classe, lasciando allo studente l'incarico di legare i due momenti con lo studio individuale domestico.

Le due fasi in classe sono fortemente unidirezionali e la fase domestica spesso fallisce per motivi motivazionali o cognitivi.

L'utilizzo di strumenti di e-learning, che nel nostro caso non si sostituisce alle attività sopra citate ma le integra, intende superare queste unidirezionalità, introducendo un modello cooperativo in cui l'apprendimento avviene attraverso una fitta rete di comunicazioni docente/allievi e soprattutto tra pari.

È doveroso inoltre riflettere su due valori aggiunti di questa risorsa telematica:

- **i tempi scolastici** sono forzatamente troppo ristretti e scanditi da necessità che spesso limitano il dialogo. Lo strumento telematico consente di allargare il dialogo ai tempi extra-scolastici, che troppo spesso sono considerati dagli studenti "tempo libero" e non "tempo di approfondimento". L'acronimo AMPLIO sottolinea le capacità di ampliamento del tempo scolastico di questo strumento;

- in un ambiente telematico **rimane traccia** di tutte le attività svolte e questa traccia è consultabile da tutti e favorisce l'apprendimento. Di conseguenza è richiesta da parte di tutti, insegnanti e studenti, una certa precisione nell'esporre gli argomenti ("Verba volant, scripta manent").

L'ultima considerazione del punto precedente porta ad ulteriori riflessioni basate sulla sperimentazione di e-learning dell'anno scorso.

La prima riguarda la produzione di materiale didattico da parte degli insegnanti: quantità enormi di materiale valido, spesso però carente dal punto di vista della forma o della presentazione. La pubblicazione di questo materiale, seppure in forma chiusa, è spesso uno stimolo a dare una veste definitiva a questa miniera di risorse grezze.

La seconda riflessione riguarda la produzione degli studenti, che sono spesso reticenti nei confronti della produzione scritta. Lo stesso studente che sottopone l'insegnante ad un fuoco di fila di domande interessanti ma spesso incoerenti nella forma è restio a porre le stesse domande in forma scritta. Gli studenti vanno quindi stimolati a partecipare, eventualmente anche con lo strumento della valutazione, in modo da avviare un circuito virtuoso che talvolta stenta ad attivarsi. Gli studenti, infatti, tendono ad assumere una posizione passiva nei confronti del corso, limitandone l'efficacia, che è legata soprattutto alla loro partecipazione attiva.

Non solo informatica

Questo strumento è solo per informatici?

Tutt'altro; nei corsi di e-learning il computer ed il software sono solo degli strumenti, dei mezzi per raggiungere uno scopo. L'apprendimento cooperativo trova la sua massima espressione nella comunicazione e quindi è particolarmente adatto allo sviluppo di corsi su discipline umanistiche. Si possono immaginare situazioni in cui l'attività cooperativa, svolta in un modo gradevole e motivante, può dare risultati interessanti.

I seguenti sono solo alcuni esempi di possibili attività relative all'area umanistica:

- potenziamento dell'Italiano per gli studenti stranieri;
- atelier di scrittura creativa;
- composizione di poesie su ricalco;
- scrittura cooperativa di un racconto;
- raccolta di recensioni di libri o film.

Fare un corso di matematica, ma anche di altre discipline scientifiche e tecniche, richiede la scrittura di formule con simbolismi speciali. Questo è un problema che affligge spesso i matematici quando si tratta di scrivere formule in formato elettronico. Lo strumento più comune è "Equation Editor" di "Word" che non è molto amato dai matematici perché presenta una scrittura poco scorrevole. L'ambiente di creazione dei corsi offre due alternative (TeX ed Algebra) che consentono una scrittura procedurale delle formule che, anche se a prima vista può sembrare un po' ostile, una volta appresa si dimostra particolarmente efficiente.

L'area dell'insegnamento della lingua straniera è particolarmente interessante per le tecnologie di e-learning per vari motivi:

- si tratta di una attività fortemente comunicativa che può quindi trarre vantaggio dalle risorse interattive offerte dall'e-learning (forum, chat);
- è molto frequente l'utilizzo di risorse multimediali audio e video che possono essere rese disponibili in modo semplice ed affidabile senza violare i diritti d'autore;
- le verifiche di lingua straniera sono spesso basate su quiz di tipo chiuso, che si realizzano in modo rapido nell'ambiente integrato o in altri ambienti importabili.

Uno strumento, molti modelli didattici

Lo strumento di progettazione dei corsi è di uso semplice ed intuitivo e non richiede alcuna esperienza di progettazione HTML. Il sistema è dotato di un gran numero di parametri configurabili e di diversi tipi di componenti, che possono essere inseriti in modo da ottenere una marcata personalizzazione del corso. La sua grande flessibilità consente al corso generato di adattarsi a molti modelli didattici, al fine di costruire un proprio modo personale di comunicare con gli studenti. Si può andare da strutture molto semplici, ma ugualmente valide, di supporto alle lezioni tradizionali a corsi molto complessi ed articolati. Ci sono tre strutture di base:

Formato per argomenti: è una struttura sostanzialmente statica in cui il corso è diviso in più parti (argomenti). Ogni argomento può contenere un modulo (fatto di varie unità) oppure una singola unità corredata di esercizi, oppure gli argomenti possono ospitare contenuti distinti non legati dalla propedeuticità (ad esempio: lezioni, esempi, esercizi, documentazione aggiuntiva, software). In sostanza, ogni insegnante può adattare la struttura per argomenti al modello di apprendimento che gli è più congeniale.

Formato settimanale: è una struttura dinamica cadenzata in cui gli argomenti si succedono con scansione settimanale. Questa struttura consente di posizionare i contenuti in un preciso ordine temporale.

Formato relazionale: è una struttura dinamica ad evoluzione libera in cui tutto il corso è centrato su un forum di discussione che si evolve grazie al contributo dei partecipanti. È ancora possibile inserire contenuti di altro tipo ma questi assumono, anche dal punto di vista grafico, una posizione marginale.

Al momento attuale la maggior parte dei creatori di corsi dell'ITIS "Belluzzi" ha scelto il formato per argomenti, ma con strutture notevolmente diverse.

Alcuni corsi sono semplicemente contenitori di risorse da scaricare oppure sono ambienti di discussione, altri sono utilizzati per la consegna dei compiti, altri ancora integrano tutte queste caratteristiche.

Dall'insegnante agli studenti: le risorse

Le risorse sono i contenuti del corso e possono essere informazioni elettroniche virtualmente in qualsiasi formato. Questo significa che si possono utilizzare per trasmettere i contenuti pagine di testo, pagine ipertestuali, documenti word, excel, powerpoint, pdf ...

Si può quindi usare come risorsa il materiale già disponibile oppure se ne può creare del nuovo con un qualunque ambiente di edizione: dal semplice file di testo alla presentazione più sofisticata.

Indipendentemente dal loro formato, le risorse si possono dividere in due grandi categorie: risorse caricate internamente al corso e risorse esterne collegate.

Per le risorse caricate internamente il corso si comporta come un "deposito" (repository) di documenti cui si può accedere in modo organizzato e controllato.

Conviene usare risorse interne quando si vuole rendere disponibile una risorsa in modo riservato (solo chi accede al corso può accedere alla risorsa)

Nel caso di risorse esterne collegate la risorsa si trova in una diversa posizione nella rete Internet (sullo stesso Host o su altri Host) ma viene vista come se facesse parte del corso. Questa tecnica è indispensabile se si usano risorse pubbliche sviluppate da altri, ma anche nel caso di proprie risorse già pubblicate in qualche altro sito. Ciò permette di evitare pericolose duplicazioni.

Dagli studenti all'insegnante: i compiti

I compiti sono attività svolte dagli studenti su proposta del docente. Le verifiche sommative sono sottoposte a valutazione da parte del docente e i risultati delle valutazioni sono consegnati agli studenti per via telematica. Il risultato della verifica può essere consegnato dallo studente in forma elettronica e in tale caso viene definito compito on-line, oppure può essere un'attività in aula, compito off-line. Questo tipo di compito non prevede consegna telematica, ma solo valutazione telematica.

Sebbene la definizione di "compiti online" nella terminologia MOODLE indichi una ben precisa attività, si possono considerare compiti online in senso lato tutte le attività che possono essere proposte dal docente, eseguite dagli studenti con consegna telematica di un risultato e che si concludono con una valutazione anch'essa telematica.

Rientrano quindi in questa categoria, oltre ai compiti propriamente detti, anche tutte le altre attività prodotte dagli studenti e sottoposte a valutazione come i diari ipertestuali, esercizi a risposte chiuse, esercizi importati da altri ambienti.

Possono addirittura entrare in questa categoria anche i forum e i glossari; infatti i contributi degli studenti possono essere sottoposti a valutazione.

Le verifiche formative, realizzate con l'attività "scelta" non sono soggette a valutazione, ma forniscono un feedback all'insegnante sull'apprendimento della classe nel suo complesso o di ogni singolo studente. Sebbene l'attività "scelta" non sia nata esattamente per questo scopo, si adatta molto bene alla funzione di equivalente telematico delle domande brevi orali senza valutazione. L'attività "scelta" è rapida da realizzare e fornisce un quadro completo della situazione della classe.

Da tutti a tutti: i forum

Il forum è lo strumento cruciale per il modello di apprendimento cooperativo. È un ambiente di discussione in cui vengono impostati dei filoni (thread) da parte di un partecipante (insegnante o studente) e tutti possono partecipare alla discussione rispondendo alla domanda iniziale o anche alle repliche successive. Si ottiene una ordinata discussione di "tutti con tutti". Lo strumento mantiene un collegamento tra "chi" ha risposto "a chi" in modo da potere agevolmente seguire il filo della discussione.

Un aspetto importantissimo di questo strumento è che rimane traccia di tutto ciò che è stato detto e quindi un forum ben utilizzato è una potente fonte di arricchimento delle conoscenze.

Il forum non opera in tempo reale, ma dall'invio di un messaggio c'è tempo mezz'ora per correggerlo e solo dopo questa mezz'ora parte l'avviso di inserimento agli altri partecipanti. Lo scopo di questo ritardo è di consentire una composizione delle proprie argomentazioni più riflessiva e quindi meglio ordinata rispetto ad un dibattito orale.

Questo strumento non è facile da utilizzare; gli studenti oscillano da una timidezza che sfiora la paralisi (scrivere è più difficile che parlare) ad una esuberanza priva di contenuti, dovuta alla confusione del forum con la chat.

Gli studenti vanno indirizzati ad un corretto uso, eventualmente anche attraverso strumenti di valutazione, ma l'esperienza dell'anno scorso ha mostrato che superate le difficoltà iniziali, essi apprezzano questo metodo di apprendimento.

In tempo reale: le chat

Lo strumento chat, a differenza del forum, opera in tempo reale, come una telefonata in conferenza. Questa sua caratteristica di tempo reale lo rende meno preciso e meno affidabile nei contenuti ma molto più vivace.

Gli studenti amano particolarmente questo mezzo di comunicazione che usano abitualmente nel loro tempo libero.

È molto difficile condurre questo strumento ad una efficacia educativa. In genere si fissa una cadenza di attivazione (giornaliera, settimanale ...) e una ora di attivazione in modo che sia fissato una specie di appuntamento per l'incontro telematico.

Il rischio nell'utilizzo della chat è che, a causa della sua facilità di impiego, rubi spazio al più impegnativo forum con una conseguente diminuzione dei livelli qualitativi.

Valutare o non valutare?

L'ambiente di e-learning può essere usato, oltre che come deposito di contenuti anche come ambiente di valutazione. Sono molte le attività dello studente che possono essere valutate; non è detto che vadano usate tutte; tuttavia ogni insegnante può scegliere gli strumenti di valutazione che gli sono più congeniali. In questa lista si cerca di far corrispondere ad ogni strumento telematico un significato di valutazione nell'ambito tradizionale.

Compito on-line: è un elaborato dello studente e quindi corrisponde ad una prova scritta di tipo aperto a risposta lunga (tema, progetto ...) oppure a risposta breve. Essendo una prova scritta, viene prodotta dallo studente in formato elettronico (testo, calcoli, grafica ...) consegnata per via telematica. Può essere un compito in classe oppure un compito a casa.

Diario: è una versione particolare del compito on-line che prevede la consegna da parte dello studente di un documento ipertestuale. Come suggerisce il nome, può anche essere usato senza valutazione per mantenere una traccia del lavoro svolto dalla studente (appunti, comunicazioni personali con il docente ...).

Compito off-line: è una attività dello studente che prevede la valutazione, ma non la consegna, quindi si presta esclusivamente per essere utilizzato nella valutazione di attività fatte in classe (orali, pratiche ...)

Quiz: è un insieme di test a risposta chiusa elaborato dello studente (vero/falso, scelta multipla, cloze). Particolarmente adatto alle valutazioni in classe (ha una funzione di randomizzazione delle domande e risposte che ostacola la copiatura) può anche essere usato come verifica formativa (senza voto) o come esercizio a casa. Può integrare componenti multimediali come brani audio o filmati. I quiz possono essere generati all'interno dell'ambiente e in questo caso entrano in una banca dati che ne agevola il riutilizzo in contesti diversi, oppure possono essere importati da altri ambienti di produzione di quiz (Flash, Hot Potatoes ...)

Forum: lo scopo del forum è prevalentemente comunicativo, ma è possibile inserire una valutazione e in tale caso assume uno scopo valutativo. Se si attiva una valutazione nei forum si deve tenere presente che gli studenti si sentiranno molto meno liberi nella comunicazione.

Glossario: il glossario è un potente strumento ipertestuale perché le definizioni inserite in un glossario possono essere automaticamente collegate alle parole che definiscono in ogni zona del corso. Un glossario può essere generato da un insegnante, in questo caso assume una veste "ufficiale", oppure dagli studenti e in questo caso può essere valutato.

Naturalmente, tutte queste sono possibili interpretazioni; lo strumento è molto flessibile ed aperto ad altre interpretazioni da parte di chi sperimenta ...

Corso aperto o corso chiuso?

I corsi sono "su Internet", ma i meccanismi di autenticazione che vanno a costruire la "classe virtuale" creano un ambiente chiuso. Con una metafora si può rappresentare la classe virtuale come un'aula con una porta di accesso. Si tratta ora di decidere se questa porta è aperta agli ospiti (uditori) o no, tenendo conto che la partecipazione attiva è comunque riservata solo agli iscritti.

Queste sono le possibilità:

corso aperto a tutti: qualunque studente si può iscrivere e partecipare attivamente inoltre chiunque può entrare nel corso come ospite dopo avere fatto un accesso ad AMPLIO come ospite. È un caso poco frequente, perché non si crea una classe virtuale con unità di intenti. Può essere utile per presentare e fare dibattere argomenti di carattere "veramente" generale. Un esempio di questo tipo di corsi è il servizio di "Assistenza utenti" visitabile all'url <http://studenti.scuole.bo.it>

corso con iscrizione e libero accesso agli ospiti: gli studenti si devono iscrivere con password fornita dall'insegnante o vengono iscritti automaticamente dall'insegnante, mentre gli ospiti possono accedere liberamente. È ancora un corso sostanzialmente pubblico, ma la parte attiva è riservata a una classe virtuale ben definita.

corso con iscrizione e accesso autenticato agli ospiti: anche in questo caso come nel caso gli studenti si devono iscrivere con password fornita dall'insegnante o vengono iscritti automaticamente dall'inse-

gnante, ma gli ospiti devono chiedere una password di accesso all'insegnante per potere visitare il corso. È un corso sostanzialmente chiuso, l'accesso agli ospiti viene concesso sulla base di singole autorizzazioni "ad personam".

corso con iscrizione chiuso agli ospiti: anche in questo caso come nel caso gli studenti si devono iscrivere con password fornita dall'insegnante o vengono iscritti automaticamente dall'insegnante, ma gli ospiti non possono visitare il corso. È un corso totalmente chiuso, riservato solo alla classe virtuale, che usa Internet solo come supporto di comunicazione.

Un criterio di scelta riguarda i contenuti che sono presenti nel corso: se il corso contiene risorse prodotte da altri e protette dal diritto d'autore non può essere pubblico, ma si può accogliere l'ospite con password; se il corso contiene risorse auto-prodotte che non possono essere rese pubbliche (protezione dei propri diritti d'autore, risorse non definitive ...) deve essere totalmente chiuso; in alcuni casi i contratti di licenza di software escludono la possibilità di inserire le risorse in siti chiusi (Hot Potatoes); è necessario che il corso sia pubblico oppure che la stessa risorsa sia accessibile anche da un sito pubblico.

Questo strumento è democratico o elitario?

Sebbene sia possibile usare gli strumenti di e-learning nell'ambito dell'orario scolastico la massima efficacia si raggiunge quando essi vengono utilizzati anche nell'ambito domestico. Si apre quindi il problema della disponibilità delle risorse materiali da parte degli studenti (computer + connessione ad Internet).

La questione è delicata: sebbene non sia possibile obbligare gli studenti e quindi le famiglie ad acquistare un computer e a collegarsi ad Internet, è però un dato di fatto che la grande maggioranza degli studenti è adeguatamente attrezzato.

Una recente indagine in una classe terza informatica ha portato ai seguenti risultati:

- possiede un computer: 96% (22/23);
- può collegarsi ad Internet: 78% (18/23).

I dati non dovrebbero differire particolarmente per altre classi di secondaria superiore, poiché il computer a casa è visto prevalentemente come strumento di svago e non di studio e quindi è indipendente dal tipo di scuola.

La presenza del computer in ambito domestico è quasi totale a livello di scuole superiori, mentre la connessione ad Internet ha percentuali più basse. Questa seconda situazione in genere non è dovuta a problemi di costi, ma più spesso a diffidenza dei genitori verso Internet. Dal punto di vista dei costi infatti Internet, se usata correttamente, è poco influente (il modem è in genere già integrato nel computer o al massimo costa poche decine di euro e la connessione necessaria per le attività di e-learning, ad esempio un'ora al giorno costa circa 60 centesimi).

Se si ritiene che la telematica sia importante nella didattica fa parte del compito educativo rimuovere questi ostacoli e promuovere un uso corretto e consapevole di Internet da parte degli studenti.

Riguardo al problema economico non si deve sopravvalutare il costo del computer: un PC multimediale completo ha un costo di circa 500 euro, che con il contributo governativo di 175 euro per i sedicenni, diventa poco più di 300 euro; meno del costo di un telefonino GPRS con fotocamera integrata tanto diffuso tra i giovani; spesso il problema è di priorità e non di disponibilità economica in assoluto.

Ancora due note a margine, una positiva ed un'altra negativa.

Sono disponibili connessioni ad Internet nella maggior parte delle biblioteche pubbliche, anche nei piccoli comuni di montagna, e molti studenti che non hanno la connessione le usano abitualmente, mostrando impegno e capacità di iniziativa.

La nota negativa, un po' preoccupante, è l'aumento del numero di famiglie, soprattutto nelle fasce sociali più deboli, che rinuncia al telefono fisso, regolarmente sostituito dal cellulare, impedendo quindi ai figli una connessione ad Internet (il risparmio economico è tutto da dimostrare, tuttavia quest'anno, nel corso di Informatica ben 2 studenti su 65 si trovano in questa situazione).

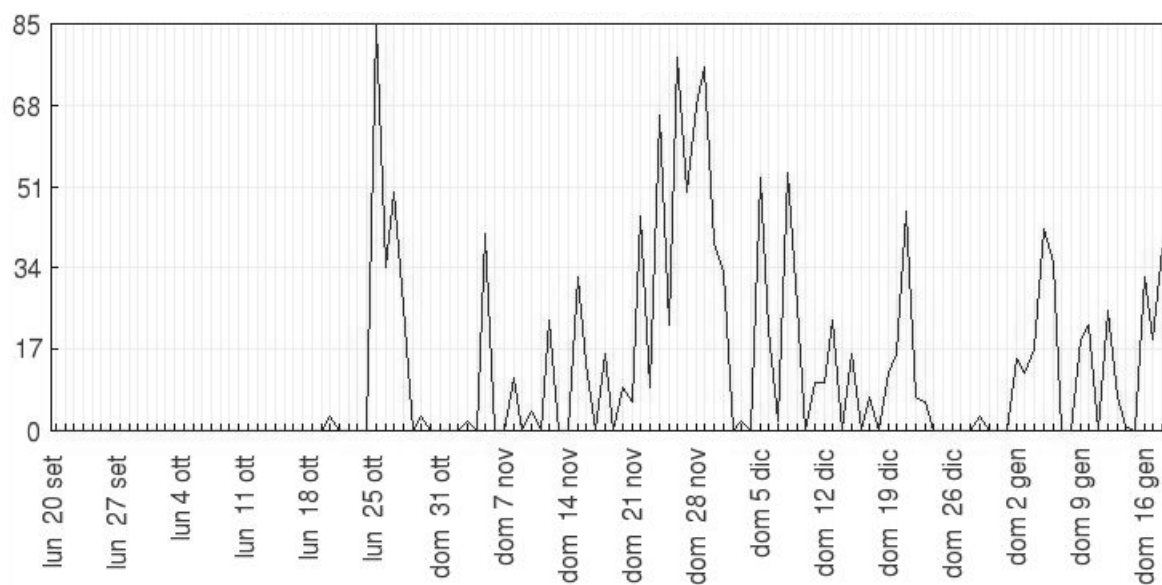
Per chi vuole saperne di più

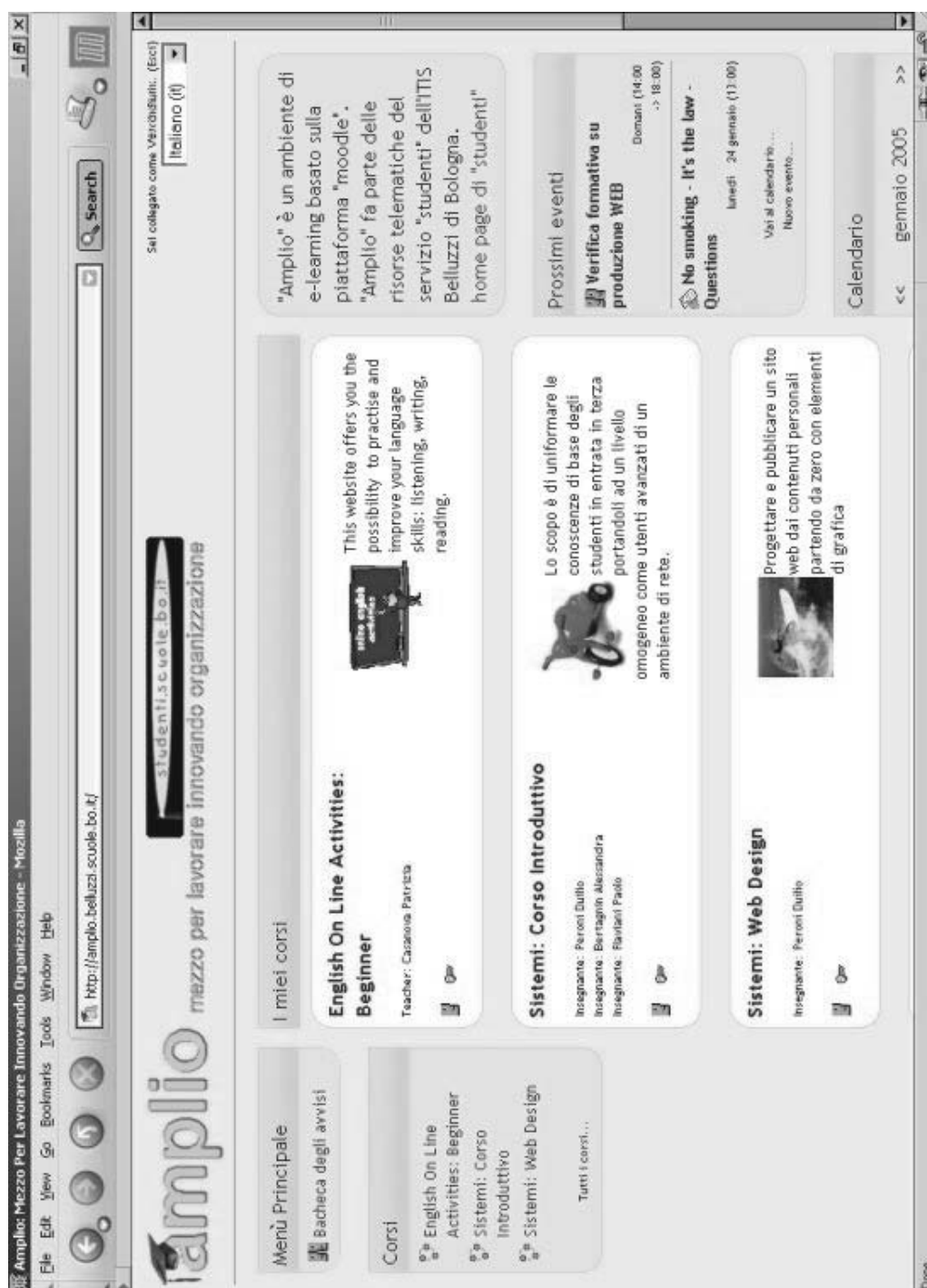
Chi è incuriosito da questa breve presentazione e vuole saperne di più può visitare come ospite il sito di AMPLIO.

Per accedere come ospite si deve visitare il sito <http://amplio.belluzzi.scuole.bo.it>; si apre la home page dell'ambiente di e-learning che mostra tutti i corsi disponibili per gli studenti organizzati per categorie.

Alcuni corsi sono aperti agli ospiti che possono visitare i contenuti e le attività del corso ma non possono contribuire con compiti o discussioni. In alcuni corsi l'accesso agli ospiti è subordinato all'inserimento di una password che può essere richiesta attraverso un messaggio di posta elettronica al creatore del corso.

Accessi al corso SIS4AMP dell'utente ...





L'Informatica nella scuola primaria: l'esperienza del progetto "Marconi"

Walter Casamenti¹

È difficile fare il punto dell'informatica nella scuola primaria. Sono almeno 15 anni che si fanno convegni, corsi di formazione, stanziamento di fondi, circolari, decreti e leggi.

A differenza di tutte le altre attività o discipline, fare informatica comporta la presenza di numerosa strumentazione, di una minima formazione tecnica dei docenti, di una preparazione didattica al fine di definire i contenuti e le metodologie corrette che non possono essere quelle "da cattedra".

Un dato è certo: è un'attività scolastica sicuramente in crescita.

Laboratori funzionanti

Innanzitutto occorre un laboratorio che deve essere a norma per la sicurezza, ma deve anche essere cablato, ovvero in rete², deve avere una connessione ad Internet veloce e deve essere sempre funzionante. Ciò significa che ai costi iniziali di struttura e di acquisto delle macchine e del software, sicuramente alti, va aggiunto un costo fisso per la manutenzione e per i materiali di consumo (carta, cartucce, toner...). Purtroppo gli ultimi finanziamenti assegnati alle scuole per acquisti di materiale informatico per uso didattico e per la segreteria risalgono al 2002. Fanno eccezione alcune regioni del sud che hanno ricevuto rilevanti finanziamenti europei. Nei laboratori del centro-nord tutto l'hardware (computer, stampanti, videoproiettori) inizia ad evidenziare segni di obsolescenza. È evidente che ci sono le eccezioni, ovvero in alcuni casi sono intervenuti gli Enti locali, il comitato genitori con feste e lotterie, fondazioni bancarie... ma sono eccezioni.

Conoscenze tecniche

Un ulteriore problema è la manutenzione dei laboratori che è una necessità assoluta. Se un insegnante va nel laboratorio e trova un computer che non si accende, un altro che si blocca in continuazione, dopo alcuni tentativi lascia perdere il tutto e ritorna all'attività in aula, seduto dietro la cattedra. I colleghi dei docenti devono cogliere l'importanza di avere dei responsabili di laboratorio ai quali sia riconosciuto un buon pacchetto di ore per la prima gestione dello stesso. Sono soldi del fondo di Istituto ma sono sicuramente prioritari per una buona didattica. In ogni territorio sono stati formati dei docenti di alto livello tecnico con il corso di formazione Fortic (Indire) Percorso C1 e C2. Questo vuol dire che le scuole dovrebbero consorziarsi o almeno valorizzare le proprie professionalità territoriali con un adeguato riconoscimento anche economico.

Insegnanti informatizzati e preparati per la didattica

Riguardando i miei vecchi programmi di aggiornamento sull'informatica per i "maestri", sono risalito fino ai primissimi anni '90; ciò significa che sono 15 anni che nella scuola ci si forma su questa tematica. Senza risalire alla preistoria, ricordo gli aggiornamenti di "massa" del Piano Sviluppo Tecnologie Didattiche 1997-2000³ (progetto 1A) e del FORTIC Percorso A (modello patente europea) e solo per un'élite, cioè un insegnante per ogni scuola, Percorso B (metodologia e didattica)⁴. Attualmente sono attivi i corsi di E-Learning integrato (presenza ed on-line), denominati "Formazione Dlgs 59", per gli insegnanti del-

l'infanzia, primaria e secondaria di 1° grado. Questi corsi propongono materiali di riflessione, laboratori, forum, classi virtuali e sviluppano alcuni possibili percorsi didattici anche per la formazione informatica⁵.

Oggi il computer è diventato una presenza abituale nella casa, insieme a lavastoviglie, TV, frullatori e cordless. Da oggetto utilizzato dai figli per giocare, si è passati ad uno strumento di uso quotidiano per informarsi, documentarsi e produrre. Ecco che l'iniziativa ministeriale sia per i ragazzi sedicenni ed ultimamente anche per i docenti⁶, che di fatto riduce di 175 euro il prezzo del computer, è sicuramente un incentivo, anche se non determinante, per far diventare sempre più il computer uno strumento di lavoro per il corpo docente. Molti osservatori ritengono che i docenti, sempre più spesso, utilizzano lo strumento informatico per il proprio lavoro. È facile vederne un es. nelle relazioni scritte, nella documentazione, nei testi da eseguire per esercitazioni e verifiche, nello scambio di posta...

Le Indicazioni nazionali

Il prof. Bertagna ricorda nell'intervista alla Treccani⁷ *“Le Indicazioni nazionali sono allegate al dlgs. 19 febbraio 2004, n. 59... Ma, in questa versione piena di refusi, senza layout, con gli evidenti difetti di un lavoro affrettato, erano note dall'aprile 2003, quando vennero allegate all'allora schema di decreto legislativo sul primo ciclo, presentato al Consiglio dei ministri per il previsto avvio dell'iter di approvazione parlamentare del decreto ... Ma c'è ancora di più. In una versione non molto diversa da questa, preparata per la sperimentazione... le Indicazioni nazionali erano disponibili sul sito del Ministero dal luglio del 2002”*

Il padre della riforma non concede alibi a nessuno e continua affermando che sono indicazioni già note da tempo, transitorie ma da rispettare anche se la prescrivibilità è dei risultati e non dei percorsi: *“Le Indicazioni nazionali, quindi, sono del tutto valide e cogenti per tutti i docenti e per tutte le istituzioni scolastiche fino a che un altro atto normativo ne dichiarerà, al massimo entro 18 mesi, la sostituzione”*.

Chiarito con il contributo del prof Bertagna che la scuola deve aver già applicato queste norme, la realtà tuttavia risulta molto complessa. In quest'anno scolastico 2004-05 ne sono un esempio alcuni modelli di schede di valutazione, alcune delibere di Istituti dove la disciplina “Tecnologia ed Informatica” non sarà valutata e in altri semplicemente cancellata oppure inserita nelle attività opzionali.

Ma anche se le incertezze o le difficoltà in questo momento sono presenti, non bisogna dimenticare che le attività informatiche di classe, che sono sperimentalmente nate nei primi anni '90, sono una realtà diffusa e documentate nei siti scolastici, presentate ai convegni regionali e nazionali⁸.

All'entusiasmo dei pionieri oggi si è sostituito un numero elevato di insegnanti che “vanno nel laboratorio di informatica” e finalmente questo non è territorio esclusivo dell'ins. di matematica, anzi è sempre più aperto per scrivere poesie, testi, racconti e “fare il giornalino”, per disegnare e colorare, per cercare immagini e testi in Internet, per vedere Cd-rom, per programmare in linguaggio Logo...

I ragazzi conoscono molto bene queste tecnologie e questi strumenti, quindi l'ins. non dovrebbe puntare esclusivamente sull'apprendimento dell'uso ottimale della macchina, dei software applicativi, ma su un uso creativo e di scoperta in ogni attività proposta. Il prof Bruno Damore parla in generale dell'*“apprendimento ingenuo”*⁹ che si adatta molto bene all'attività informatica. Il bambino si affida all'insegnante ed al computer per scoprire, indagare e giungere alla sintesi con una propria strategia senza sapere qual è la posta cognitiva in gioco. In questa ottica l'utilizzo del laboratorio informatico o del computer in classe hanno una valenza molto alta con sicuri risultati cognitivi e metacognitivi, ma l'insegnante deve aver la pazienza di rispettare i tempi personali, di non intervenire continuamente fornendo soluzioni (tecniche o didattiche). Date le consegne, potrebbe essere un abile osservatore volto a cogliere i processi di apprendi-

mento messi in campo dal bambino, la strategia, la ricerca anche per tentativi ed errori, la previsione della soluzione ed il suo raggiungimento saltando passaggi intermedi. Una grande e unica occasione da non perdere: osservare come i propri alunni lavorano e ragionano. È evidente che i momenti di rinforzo didattico hanno un loro spazio dignitoso, non sono attività di serie B: è più gratificante imparare le tabelline al computer che riempire solo una fotocopia in bianco e nero. Oggi, grazie anche ai molti software di importanti aziende e a quello di libero utilizzo (molto è prodotto da insegnanti programmatori)¹⁰ la scelta è veramente varia e qualificata.

L'attività informatica trasversale e disciplinare non deve essere vissuta come un obbligo ministeriale, ma come un'occasione di apprendimento che già i ragazzi vivono in modo ludico e altamente gratificante.

Anche negli incontri per la formazione Dlgs 59 di quest'anno con gli e-tutor della nostra regione emerge che in moltissime scuole vi sono attività informatiche per la didattica. In mancanza di un'indagine approfondita è difficile stabilire la durata, la continuità, la cadenza, i contenuti, il materiale utilizzato quale il "DivertiPC" ministeriale. I miglior risultati si hanno dove sono gli insegnanti di classe a proporre le attività, invece le esperienze con personale specializzato (interno o esterno) non hanno fatto crescere i colleghi, ma hanno demandato ad alcuni questo compito demotivando gli altri.

L'impressione è che il percorso dell'insegnante sia stato prima di tutto di appropriarsi degli strumenti informatici per la sua produttività, poi di utilizzarli nella e per la didattica. Ciò è possibile se ci sono già aule ben attrezzate, software facile da utilizzare e insegnanti motivati anche se non molto competenti tecnicamente.

Il progetto "Marconi" del CSA di Bologna

Ogni CSA ha attivato risorse per il raggiungimento degli obiettivi che il DM61 prima e il Dlgs 59 poi hanno richiesto. A Bologna, il progetto Marconi, ha avuto il compito di essere di supporto alla didattica ed alla formazione degli insegnanti.

Il progetto "Marconi"¹¹, costituito presso il CSA da un gruppo di docenti di ogni ordine e grado che insegnano nelle loro sedi di titolarità ed in parte operano presso il CSA fin dal '91, ha garantito un aiuto sia per gli aspetti tecnici (realizzazione di laboratori a norma e in sicurezza, di reti, acquisto hardware e software...) sia per il supporto alla didattica (consulenza, libri, rassegne biennali delle esperienze informatiche provinciali...) e sia per la formazione (es. Fortic).

1&2... Start

Consapevoli che la mancanza di software didattico, mirato e ben organizzato, era un problema nell'utilizzo del computer con la classe, ecco allora che nei primi mesi dell'a. s. 2003-04 abbiamo realizzato il Cd Rom 1&2...Start, distribuito a tutte le classi della scuola Primaria coinvolte nella riforma, contenente circa 200 software di libero utilizzo ordinati per discipline o temi, graduati secondo le difficoltà. Di fatto è stata una proposta di percorsi didattici possibili da utilizzare come rinforzo in tutte le discipline e per attività cognitive trasversali. Il materiale del Cd rom è visibile anche nel sito <http://csa.scuole.bo.it/e/e>. Attualmente stiamo lavorando ad un secondo CD Rom, in collaborazione con la Direzione regionale E-R, che raccoglierà solo il miglior software di libero utilizzo per la scuola dell'Infanzia, primaria e secondaria di 1° grado con la produzione di otto nuovi software già progettati e che stiamo realizzando. Quest'anno, per essere ancora una volta di supporto alla scuola bolognese, abbiamo raccolto in un nuovo Cd Rom e in Internet¹² materiale sull'Intercultura (testi, interviste, modulistica in più lingue, protocolli di accoglienza, software, bibliografia, sitografia...); il lavoro è stato realizzato in collaborazione con il CD-LEI del Comune di Bologna.

1000 Computer

Per aiutare le scuole a reperire fondi per l'informatica, un accordo fra la Fondazione CARISBO di Bologna ed il C.S.A. ha permesso di distribuire nel gennaio 2003 alle scuole dell'obbligo 1.000 computer, al fine di realizzare mini laboratori con almeno 10 macchine da integrare eventualmente con risorse proprie.

In sintesi oggi le attività del Marconi si possono riassumere in 2 filoni:

Sperimentazione Didattica, i cui principali obiettivi sono:

- sperimentare software didattico volto alla valorizzazione di capacità specifiche nelle diverse aree (autonomie personali e sociali, letto-scrittura, logico-matematica), e all'esplorazione di potenzialità altrimenti inespresse, utilizzando anche sistemi alternativi di input (tavoletta tattile, touch screen, etc.) e interfacce vocali;
- verificare l'apporto delle tecnologie informatiche e multimediali all'apprendimento di tutti gli alunni;
- produrre e diffondere percorsi didattici che documentino tutte le attività di ricerca-azione e monitoraggio di software per alunni con difficoltà di apprendimento, al fine di consentirne la ripercorribilità;
- coordinare le proprie attività con quelle di analoghi Piani U.E., operando per la qualificazione del sistema scolastico al fine di promuovere la formazione, l'autonomia e l'orientamento degli alunni disabili e/o a rischio di dispersione scolastica, anche nella prospettiva di una migliore integrazione nel mondo del lavoro;
- attivare la ricerca, la sperimentazione e la formazione sull'impiego di strumenti multimediali, ipertestuali e telematici, promuovendone l'applicazione nell'ambito didattico;
- favorire la comunicazione, utilizzando strumenti telematici, fra tutte le componenti scolastiche (studenti, insegnanti, altri operatori), anche mediante la realizzazione di forum telematici (gruppi di discussione, conferenze tematiche);
- raccogliere, selezionare, produrre, organizzare e distribuire documenti software, unità ed esperienze didattiche, informazioni di carattere generale e settoriale, progetti, ecc.

Sperimentazione di Infrastrutture di Comunicazione e di Sistema, i cui principali obiettivi sono:

- favorire l'accesso diretto della comunità scolastica alle reti informative (Formazione/Aggiornamento, progetti e sperimentazione didattica, ecc.);
- approfondire il tema del sito web come elemento fondamentale della comunicazione esterna di una istituzione scolastica sperimentando un modello che ottimizzi la facilità di accesso in pubblicazione abbattendo le difficoltà tecniche, che garantisca il controllo dei documenti al fine dell'attendibilità delle informazioni presentate e che faciliti la ricerca del documento da parte dell'utente. Il modello viene inizialmente proposto per il sito web pubblico del CSA di Bologna ma è pensato per una sua facile traslazione a supporto della sezione "documentazione" dei siti delle scuole;
- sperimentare piattaforme a basso costo, gestibili da parte di singole scuole, per poter utilizzare alcune caratteristiche dei modelli e-learning a supporto dell'attività didattica scolastica.

¹ Insegnante elementare. Da 15 anni si occupa di didattica e informatica nel proprio Circolo a San Giovanni in Persiceto (BO), è coordinatore del progetto territoriale INDIS (INformatica e DISabilità) e fa parte del progetto Marconi del CSA di Bologna.

² La C.M. 18 ottobre 2001, n. 152 ha assegnato alle Direzioni Generali Regionali fondi per le "Infrastrutture tecnologiche nelle scuole... per cablare, in tutto o in parte, ogni istituzione scolastica" e anche la CM 114 del 24 ottobre 2002 per "Incrementare l'accessibilità per studenti, docenti e personale della scuola alle risorse interne... Favorire l'accesso ai servizi in rete telematica..."

³ C.M. 24 aprile 1997, n. 282 - prot.n. 1731: Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche 1997-2000

⁴ C.M. 21 maggio 2002, n. 55 - prot. n. 2416: Piano Nazionale di Formazione sulle Competenze Informatiche e Tecnologiche del Personale della scuola www.istruzione.it/news/2002/cm55_02.shtml

⁵ Puntoedu Riforma - Dlgs. n. 59/2004 a.s. 2004/2005 - è l'ambiente di apprendimento online per gli insegnanti iscritti ai corsi sulle innovazioni previste dal Dlgs. n. 59. L'accesso è riservato ai docenti in possesso di un username e di una password, rilasciata alla scuola all'atto dell'iscrizione. <http://puntoedu.indire.it/1.php>

⁶ PC ai Docenti: un portatile per la didattica. Possibilità che i docenti fruiscono di un prezzo agevolato nell'acquisto di un personal computer portatile, nuovo. www.istruzione.it/pc_docenti/index.shtml

⁷ A cura di Andrea Turchi *Intervista a Giuseppe Bertagna, direttore del Dipartimento di scienze della persona, Università di Bergamo* www.treccani.it/site/Scuola/nellascuola/index.htm

⁸ In ordine cronologico decrescente: 2004 a Crema, Mediaexpo www.mediaexpo.it/mexpo11.htm - 2003 a Bologna Rassegna informatica regionale Scuola 6.0 <http://scuola6.scuole.bo.it/>

⁹ Bruno Damore *Approfittiamo della riforma per fare un salto di qualità* in www.treccani.it/site/Scuola/nellascuola/dibattitomoratti/damore.htm

¹⁰ Ivana Sacchi: www.ivana.it, Nicoletta Secchi www.nicky.it, IPRASE di Trento www.iprase.tn.it, Cesare Agazzi www.ilsoftwaredicesare.it, Giorgio Musilli www.didattica.org, Ulisse quadri www.ulisse.bs.it, vbscuola www.vbscuola.it

¹¹ È nato come supporto didattico - informativo del sistema scolastico bolognese e come esperienza aperta a collaborazioni e interazioni con analoghe iniziative nazionali, anche in relazione a tematiche connesse all'Autonomia scolastica. Sul piano strettamente didattico, il progetto si propone di: promuovere una revisione critica degli stili convenzionali di lavoro dei docenti, di offrire ai docenti un contributo didattico-operativo documentato, di sviluppare percorsi pedagogici, in particolare basati su tecnologie multimediali; di rappresentare un punto di riferimento territoriale di consulenza e formazione; di promuovere e coordinare interventi per l'integrazione degli alunni handicappati e/o a rischio di dispersione scolastica, nomadi, extracomunitari.

¹² <http://csa.scuole.bo.it/intercultura>.

Scriviamo al computer

Ottavia Muccioli

*“I cieli e tutto quanto sotto di loro,
la terra e le sue creature,
tutto cambia,
e anche noi, parte del creato,
dobbiamo affrontare il cambiamento”
(Ovidio - Le Metamorfosi)*

Già negli anni scolastici trascorsi, i docenti del Circolo¹ si erano più volte interrogate sulla possibilità di allestire un laboratorio informatico-creativo con il duplice obiettivo di:

- dare una risposta adeguata alla sempre più massiccia diffusione degli strumenti informatici e multimediali nella società;
- favorire negli alunni lo sviluppo delle abilità cognitive e sociali.

Avevano, inoltre, condiviso i vantaggi del computer dal punto di vista del lettore/scrittore:

- 1.a. qualsiasi elemento può essere modificato più volte lasciando lo scritto “pulito” e perfettamente leggibile;
- 1.b. la grafia di difficile lettura e il disordine cessano di essere un ostacolo;
- 1.c. il testo si offre ad una lettura non individuale, consentendo un processo di collaborazione. Questa facilitazione permette agli alunni di arrivare ad un prodotto più curato ed elaborato, autogratificandoli e facendo così aumentare la percezione della propria competenza.

Nello specifico, un team di classe terza aveva utilizzato con una certa regolarità un computer “486”, lavorando - in particolar modo - con uno dei bambini in difficoltà presenti nella classe. Un alunno con significative difficoltà di apprendimento, disturbo di attenzione e di concentrazione, forti carenze psico-affettive. Con lui oltre ad un lavoro di videoscrittura per il riconoscimento delle lettere, delle parole bisillabe, dei fonemi, avevano anche utilizzato il programma “AMY’S FUN” per l’area matematica, in quanto tale software utilizza il gioco come strumento privilegiato per il riconoscimento dei numeri, per associare numeri a quantità, per eseguire semplici conteggi di addizione.

L’alfabetizzazione informatica prevista dalla legge 53 si è venuta quindi innestando su un terreno già fertile, accogliendo anche i dettami della C.M. n.196 del 1998 e allegato Pstd (Piano per lo sviluppo delle tecnologie informatiche): tali strumenti, infatti, considerano come obiettivi prioritari la padronanza degli strumenti tecnologici e la capacità di sviluppare nuovi stili cognitivi nelle capacità di apprendimento.

¹ L’esperienza è stata realizzata nel Circolo Didattico di Svignano (FC)

Nello scenario così tratteggiato delineato si delinea il percorso “Scriviamo al Computer” già inserito nel più ampio Progetto di Circolo: “Tam Tam”, relativamente all’applicazione e la diffusione delle tecnologie informatiche.

L’attività ha coinvolto 25 alunni di terza (divisi in tre gruppi), due docenti curricolari di classe terza e una insegnante su progetto. I principali obiettivi che si prefigge di raggiungere sono:

- acquisire conoscenze di base del personal computer;
- acquisire conoscenze sulle funzioni di uno o più programmi di videoscrittura;
- sviluppare le capacità comunicative attraverso l’uso di molteplici linguaggi (attivo, simbolico, iconico);
- facilitare il lavoro cooperativo;
- sviluppare le capacità creative;
- produrre un aumento dell’autostima e rafforzare il senso di competenza.

I risultati attesi si riferiscono alle capacità e alle possibilità di:

- utilizzare le funzioni fondamentali di un testo di videoscrittura;
- collaborare maggiormente con i compagni;
- migliorare l’autostima;
- individuare la possibilità di inserire la multimedialità in alcune aree disciplinari.

Le principali risorse strumentali utilizzate sono: computer, scanner, stampante, macchina fotografica digitale, oltre al quotidiano materiale di facile consumo individuale e comune.

Il percorso è articolato in diverse fasi:

prima fase:

<i>operatività informatica:</i> - Presentazione del laboratorio - Introduzione al personal computer: funzioni e semplici componenti - Presa visione del programma di videoscrittura	<i>operatività creativa:</i> - Gioco: “io sono...” e “so fare....” - Presentazione tastiera, mouse, monitor, stampante, unità centrale, - Accensione, spegnimento del computer - Apertura e chiusura del programma di Videoscrittura
---	---

seconda fase:

<i>operatività informatica:</i> - Accensione e spegnimento del computer - Stampa del proprio nome - Presentazione delle funzioni dei seguenti tasti: invio, canc, formattazione carattere, tipologia e grandezza - Salvataggio su floppy (da parte dell’insegnante)	<i>operatività creativa:</i> - Scrittura del proprio nome con il computer - Apertura e chiusura del programma di videoscrittura
---	---

terza fase:

<i>operatività informatica:</i> - Accensione e spegnimento del computer - Apertura e chiusura del programma di videoscrittura - Presentazione delle seguenti funzioni operative di formattazione di un documento: formattazione carattere, grandezza, colore, grassetto, anteprima di stampa, stampa - Salvataggio su floppy (da parte dell'insegnante)	<i>operatività creativa:</i> - Scrittura di un elaborato con il computer - Stampa del proprio elaborato
---	---

Ho differenziato l'operatività informatica dall'operatività creativa per fare meglio comprendere il percorso svolto, ma nello svolgimento risultano un'unica proposta di attività, percepita come tale dagli alunni che di volta in volta ne prendono parte. L'operatività informatica è finalizzata all'acquisizione di competenze di base relative a due programmi di video-scrittura ("Creative Writer" e "Word") e trova la sua realizzazione pratica nelle attività di tipo creativo, che vengono svolte soprattutto negli altri laboratori.

All'interno del team pedagogico, si è deciso di partire dal partenza il nome di ogni alunno, nella convinzione di rendere significativo il percorso e di favorire la motivazione dei partecipanti. Il proprio nome ha, infatti, una forte valenza emotiva, è il segno che ci differenzia, il simbolo dell'identità individuale, ma anche la forma verbale che ci fa "riconoscere" dagli altri. Ecco perché il lavoro laboratoriale è iniziato con la scrittura creativa del proprio nome.

Davanti al computer ci sono sempre stati due/tre alunni che sperimentando l'aiuto e la collaborazione, hanno condiviso la stessa avventura. Alternandosi settimanalmente i bambini, con un gioco di "passaparola" hanno spiegato ai compagni le esecuzioni apprese dalla spiegazione dell'insegnante che assumeva, via via, una funzione di "regista".

Le produzioni di ogni scolaro sono state raccolte sia settimanalmente (in una cartella all'interno del/ dei programma/i), sia in un libretto di classe, con lo scopo di ordinare tutta la produzione e renderla significativa e valorizzarla.

Per allenare la mente all'uso corretto delle parole (es. computer, monitor, stampante, ecc.) e per sorreggere la motivazione sono stati prodotti anche alcuni cartelloni con disegni, parole, slogan che esprimono la gioia dello stare insieme, comunicano il piacere di lavorare con il computer usando la fantasia, invitano alla collaborazione e all'aiuto vicendevole.

Attraverso i prodotti realizzati nei laboratori, il percorso è stato illustrato e descritto anche ai genitori, nel corso di una iniziativa di "scuola aperta".

Il lavoro dei bambini...

Andrea

DAVIDE

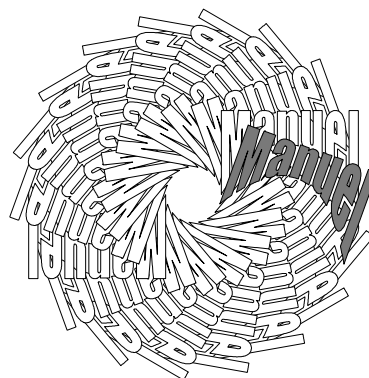
MARCO

ANDREA

ASSUNTE

ENZO

GIULIA



Computer e scuola dell'infanzia

Laura Longhi

La legge delega n. 53 del 28 marzo 2003, all'art. 1, c. 3 prevede il sostegno “dello sviluppo delle tecnologie multimediali e dell'alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, nel pieno rispetto del principio di pluralismo delle soluzioni informatiche offerte dall'informazione tecnologica, al fine di incoraggiare e sviluppare le doti creative e collaborative degli studenti”.

L'introduzione dell'informatica nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione non sono una novità assoluta, almeno in Emilia Romagna, in quanto anticipata dal piano nazionale a sostegno dell'informatica e dall'iniziativa autonoma di diverse scuole.

L'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna ha impegnato fin dal 2000 un gruppo di docenti della scuola dell'infanzia reggiana nella ricerca di una modalità qualificata di utilizzo del computer nella scuola dell'infanzia. Ciò in considerazione dei forti gli “attacchi” che la tecnologia-libro sta subendo da parte della tecnologia multimediale che si rivolge a grandi e piccoli.

Il progetto, denominato Re.Ma.Re (Rete Materna Regionale), ha prodotto numerose esperienze che sono state raccolte in due cd rom: *Bambini protagonisti al computer* e *Il sapere e il sapore dell'esperienza nel mio primo libro virtuale*.

Sono innegabili la complessità, l'imprevedibilità, il cambiamento incalzante e problematico che i nuovi media stanno apportando, che ci coinvolge e di cui non riusciamo a intravedere i confini.

Tuttavia non possiamo esimerci da alcune considerazioni: non va sottovalutata l'importanza cognitiva dell'immagine e del sapere visivo, delle forme non verbali di intelligenza, ma la distinzione tra linearità, sequenzialità del sapere organizzato nel libro e la reticolarità, l'ipertestualità, la multimedialità dell'organizzazione che offre il computer andrebbe meglio specificata e studiata. La scrittura non è lineare, le idee si affollano, si aggregano, si specificano, la linearità giunge alla fine di un notevole lavoro mentale sia sulla carta che sullo schermo del computer; non è lineare neppure la comprensione che necessita di interpretazioni a vari livelli, ipotesi, rimandi, ripensamenti. Sappiamo ancora poco, gli studi empirici non sono molti, delle potenzialità (reali o ipotizzate) dello strumento computer sull'apprendimento, sul pensiero e ragionamento umano. Le ricerche prese in considerazione da Grion¹ per verificare se e in quale modo gli ipertesti possano essere riconosciuti un significativo strumento educativo-didattico nella scuola hanno evidenziato “la valenza motivazionale e gli effetti positivi sulle abilità sociali.” Per ciò che riguarda lo sviluppo *cognitivo e metacognitivo*, invece, se, ad un primo approccio, i risultati di ricerca sembrerebbero testimoniare a favore dell'ipertestualità come modalità didattica utile a bambini e ragazzi della scuola di base, alcune perplessità relative alle metodologie di ricerca e valutazione, dimostrano come in questo campo così recente ci sia ancora molta strada da percorrere per raggiungere maggiori certezze a supporto di quanto già emerso.

Inneggabile è che la macchina racchiude o può inserire una vasta gamma di linguaggi (linguaggio verbale, musicale, iconico, grafico, fotografico) che non vanno enfatizzati a tutti i costi. Nella quotidianità, in cui rumore e musica varia ci accompagnano quasi tutta la giornata, non ha nessun valore riscoprire il

¹ V. Grion, *Ipertesti, processi di apprendimento e valutazione nella scuola di base*, in “TD Tecnologie Didattiche”, 19, n.1, 2000

silenzio? La formazione non si ferma alla cognitività: i docenti esercitano capacità di ascolto, dialogano, “negozano” l’apprendimento con e tra i bambini, contribuiscono allo sviluppo della loro identità, organizzano lavori in gruppo, stimolano la socializzazione e il piacere di stare assieme, avviano ai valori di rispetto dell’altro e del mondo circostante, giocano e fanno giocare, hanno rapporti con i genitori e il sociale.

Esperienze nella scuola dell’infanzia reggiana

La scuola dell’infanzia non può non accompagnare il bambino nella competenza alfabetica informatica e telematica inserendosi da protagonista nel digitale, con produzioni “in proprio” in cui i piccoli possono ritrovare sé stessi e le loro esperienze vitali, una realtà prima agita e poi rivista sul monitor; utilizzando con “buon senso e buon gusto” la crescente, accattivante, produzione multimediale per bambini piccoli in cui assistono ad una visione, anche interattiva, di cui non hanno però esperienza fisica, tattile, manipolatoria, che non ha odore, che non è stata vissuta in comune, con la speranza che ciò li possa aiutare nel distinguere reale e virtuale. L’esperienza: vedere, agire, osservare, manipolare, comunicare, concettualizzare il vissuto e le proprie azioni consente l’apprendimento, in modo più incisivo rispetto al linguaggio trasmissivo. Il processo di conoscenza, attivato dal nostro secondo CD-Rom “artigianale” dei piccoli per i piccoli, rappresenta una rete di avventure, un viaggio dal noto del proprio paese verso l’ignoto della montagna reggiana, della falegnameria, della cartiera, dell’esplorazione del mappamondo e di quanto “regala” e fa scoprire una semplicissima foglia del giardino.

Le esperienze delle varie scuole offrono opportunità di farsi conoscere e di conoscere, di porre domande, di prendere atto della complessità del mondo-libro, di ampliare il piacere del sapere. Con il CD-Rom prodotto ci si può divertire, giocare, imparando “seriamente”. Ci sembra in questo modo di caratterizzare educativamente i new media: il valore aggiunto che ci pare competa alla scuola dell’infanzia è il temperare la fruizione, di cui i bambini spesso sono già esperti in famiglia, con la produzione, valorizzando particolarmente quest’ultima. Nel primo anno di esperienza il CD-Rom delle scuole dell’infanzia che hanno partecipato al progetto ha visto il bambino protagonista sul piano espressivo e comunicativo, non per nulla il titolo è “Bambini protagonisti al computer”. Nel secondo anno abbiamo voluto documentare con il bambino e per il bambino gli aspetti maggiormente cognitivi (non abbiamo dimenticato gli aspetti fantastici) delle esperienze vissute dal vero, l’odore, la fatica, il piacere, il ricordo delle diverse scuole, il titolo del CD-Rom non poteva che essere: “La testa per pensare: il sapere e il sapore dell’esperienza nel mio primo libro virtuale.”

Le esperienze che hanno coinvolto, animato, entusiasmato, elettrizzato i bambini, la loro ricerca di parole per esprimere concetti, i loro dialoghi, le loro discussioni, le costruzioni argomentative, la collaborazione alla stesura scegliendo e “scannerizzando” fotografie, disegni, immagini, digitando le lettere conosciute caratterizzano il CD-Rom.

Il CD-Rom riporta il sapere e il sapore (è impossibile anche per l’adulto non sentire il profumo della poesia delle parole dei piccoli nonché del loro impegno) di queste esperienze, perché sia il primo libro virtuale che, in continuità con la scuola elementare, il bambino ricorderà, riscoprirà, rivivrà, leggerà non appena appreso l’alfabeto, dopo averlo inizialmente raccontato e “reinventato” a voce o ascoltato da un adulto. Il carattere della stampa è stato scelto dai bambini delle varie scuole, cui piace molto “giocare-scrivere” con i vari tipi e dimensioni dei caratteri alfabetici che il computer offre.

Il computer tra ragione ed emozione: considerazioni conclusive

Riportiamo il vissuto dell’insegnante Paola Bernardi che ha partecipato al progetto: “I bambini dimostrano in genere un normale interesse per il PC, che viene usato per disegnare con PAINT, giocare con i

CD-Rom, scrivere, guardare le favole (soprattutto quelle create da loro) in un clima di attenzione, curiosità e interesse.

In particolare, si ritiene e che disegnare con il computer significhi conoscere un nuovo strumento e le sue potenzialità, lasciando spazio alla libera espressione del bambino; così come l'approccio alla lingua scritta risveglia il piacere di leggere, di cimentarsi in esperienze di decifrazione dei messaggi, permettendo interpretazioni personali e formulazione di ipotesi. La scuola mette a disposizione parole scritte collegate alla vita e alle esperienze educative, offre situazioni che favoriscono l'apprendimento, che permettono di misurarsi con le prime forme di scrittura e lettura, di decodificazione attraverso i processi di associazione suono-segno.

Sul piano didattico più generale, si concorda che l'uso del PC ha consentito ai bambini di dar forma ai loro contenuti mentali creando segni e simboli, che ne permettono la circolazione e la diffusione. La creazione di un oggetto multimediale è stato il risultato di quanto esplorato, progettato e creato dai bambini, consente di usare contemporaneamente diversi linguaggi: una forma di apprendimento più piacevole, più attiva.

Pochi genitori sono assolutamente contrari all'uso del PC nella scuola dell'infanzia, a motivo dei possibili danni alla vista o ai problemi derivanti dalle onde elettromagnetiche; alcuni sono perplessi perché limita fantasia e creatività, i bimbi hanno tutto il tempo per imparare ad usarlo.

Alcuni - al contrario - sono completamente favorevoli perché ritengono il PC molto educativo al giorno d'oggi.

La maggior parte sono comunque favorevoli ad un uso moderato del computer perché temono che possa diventare l'unico passatempo del bambino, a scapito degli altri linguaggi più tradizionali, ma non meno educativi."

In seguito alla diffusione capillare dei cd e all'invio di un questionario di gradimento, ci auguriamo di ricevere materiale e informazioni di ritorno, preziosi strumenti per la progettazione e la programmazione della nostra attività.

Bibliografia

- P. Bertolini (a cura di), *Navigando nel cyberspazio. Ricerca sui rapporti tra infanzia ed Internet*, RCS Libri, Milano, 1999.
- F. Fiore, *In bilico tra homo sapiens e audiovidens* in "École", Anno XII, numero 78, Maggio 2000.
- R. Giannatelli, *La "Media Education" nella scuola: perché, come, che cosa insegnare dei media* in "Orientamenti Pedagogici", Anno XLIII, n. 2, Marzo-aprile 2001.
- V. Grion, *Ipertesti, processi d'apprendimento e valutazione nella scuola di base* in "TD tecnologie didattiche" 19, n. 1, 2000.
- R. Maragliano, *Multimedialità e processi cognitivi* in "Pedagogika", Anno IV, n.15. Maggio-giugno, 2000.
- D. Parisi, *Scuol@. it come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli*, Mondatori, Milano, 2000.
- P. C. Rivoltella, *Teorie della comunicazione*, Brescia, La Scuola Ed., 1997.
- R. Simone, *La Terza Fase forme di sapere che stiamo perdendo*, Bari, Laterza, 1999.
- S. Turkle, *La vita sullo schermo (Life on the screen)*, Apogeo, Milano, 1997.
- H. A. Simon, *What computers mean for man and society in The Microelectronics Revolution* (a cura di T. Forester).
- Dossier *La multimedialità culturale* (prima parte), in "inserto TRE-SEI, L'educatore", Anno XLVIII, n. 21, 1° Maggio 2001.
- Dossier *La multimedialità culturale* (seconda parte), in "inserto TRE-SEI, L'educatore", Anno LVIII.

Un piano di solidarietà per la salute

Franco Pinto Minerva

1. Il concetto ecosistemico di salute

La ormai diffusa definizione di salute data dall'OMS nel 1986 in quanto “*stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, [...] risorsa per la vita quotidiana, [...] concetto positivo che valorizza le risorse personali e sociali, come pure le capacità fisiche*” ha dato vita a un vasto movimento di critica e riflessione utile a mettere in luce le caratteristiche di complessità e multi-tensionalità di tale concetto. Il concetto di salute, infatti, si gioca su molteplici piani, coinvolge diversi fattori e, pertanto, richiede una progettualità in grado di interpretare la complessità dei nessi che collegano la dimensione strutturale alla dimensione funzionale delle azioni orientate alla promozione della salute. Intesa quest'ultima come processo che, *verticalmente*, accompagna l'intero corso della vita di ogni singolo soggetto e che, *orizzontalmente*, coinvolge tutti i contesti in cui la vita si manifesta e si realizza. La salute, dunque, sia come affermazione di un diritto individuale sia come esito di una costruzione sociale.

La struttura di rete inter-istituzionale e inter-disciplinare che caratterizza gli interventi volti alla promozione della salute, evidenziando la fitta trama di interdipendenze funzionali caratterizzate dal sostegno e dall'assistenza reciproca tra i molteplici luoghi in cui è possibile rincorrere l'ideale della continua promozione della salute, è utile per esplicitare le dinamiche, per lo più tacite, che accomunano i destini delle comunità sociali con quelli delle comunità scientifiche. Una relazione di collaborativa costruzione e di ricorsiva coodeterminazione in cui è possibile riconoscere uno ‘stile’ solidaristico a patto che essa assuma caratteri connettivi improntati alla reciprocità, alla comunicazione, al mutuo sostegno in prospettiva etico-pragmatica e giuridica, oltre che epistemica.

Sottovalutare tale aspetto relazionale e solidaristico significa mancare di cogliere la dimensione integrata dell'agire sociale, ma, soprattutto, disperdere i potenziali metodologici di un fondamentale strumento per la progettazione e programmazione di interventi istruttivi, educativi e formativi.

È in questo senso, allora, che l'approccio ecosistemico mostra tutta la sua efficacia nella misura in cui induce a ripensare la prassi pedagogica secondo un modello di *piano integrato di solidarietà per la salute*, ossia di uno strumento programmatico che implica una precisa consapevolezza progettuale orientata al continuo e sistematico lavoro sia di integrazione delle risorse (economiche, professionali, umane, ecc.), sia di interconnessione delle istituzioni formative e promotrici della salute (servizi socio-sanitari, educativi, culturali, ecc.).

L'obiettivo generale (e unanimemente condiviso dai numerosi documenti dell'OMS), volto a evidenziare il nesso transattivo salute-qualità della vita, ha modo di realizzarsi solo nella concreta attivazione di specifici “ambienti favorevoli alla salute” in cui sia, appunto, possibile realizzare la salute come stato di ben-essere diffuso.

Un compito complesso che richiede la capacità di saper intrecciare “obiettivi di sistema” volti:

- a promuovere l'integrazione fra i saperi disciplinari (medici, sociali, politici, economici, dedicati, ecc.)
- a sviluppare l'interconnessione tra le istituzioni (formali e non formali) orientate alla promozione della salute (ospedali, centri culturali, governi locali, organizzazioni non governative, ecc.)

- a diffondere modelli di pratica relazionale e interazione tra gli operatori dei diversi settori di intervento (professionisti, tecnici, esperti divulgatori, ecc.) con “obiettivi di ricerca” volti:

- a coniugare nel paradigma della “promozione della salute” le istanze pratiche e teoriche dedotte dai concetti di “complessità”, “pluralità”, “differenza”, “integrazione”, “cambiamento”, “creatività”;
- a definire modelli, stili e profili di salute e malattia (ben-essere e mal-essere) in grado di cogliere le variabili fisiologiche ma, al contempo, psicologiche, antropologiche, culturali e sociali dello stato di salute;
- ad approntare curricoli formativi sia per gli addetti-ai-lavori che per i non-addetti tali da permettere una comunicazione efficace con evidenti ricadute in merito alla divulgazione di stili di vita sani.

L’idea di una salute “ecosistemica” implica e richiede, quindi, la qualificazione e l’armonizzazione a tutti i livelli del sistema sociale, a partire dalle prassi e dalla comunicazione istituzionale, fino ai modi individuali di affrontare la quotidianità. In tale contesto, la possibilità di progettare la propria esistenza spetterà alle capacità (soggettive e collettive) di realizzare “piani di vita” in cui sia garantito a tutti e a tutte le età la possibilità di operare scelte nel rispetto della propria singolarità e irripetibilità. È in tal senso che l’agire quotidiano stesso, in tutte le molteplici manifestazioni di cui si compone, diviene la fonte da cui emana senso e valore qualsiasi intervento volto alla promozione della salute.

2. La salute come ben-essere e il progetto “Città sane”

Tali considerazioni mettono in luce come la salvaguardia dell’equilibrio tra le dimensioni che determinano la salute di ciascuno e la capacità di consapevole scelta in seno a ciascuna di esse comportano mirati interventi tesi a diffondere prassi di intervento che, di volta in volta, siano ritenute più idonee a seconda del contesto, delle risorse, delle spinte al cambiamento in vista della promozione del potenziamento delle capacità individuali e collettive di organizzazione e di selezione delle informazioni, nonché a modalità di comportamento positive nei confronti della salute.

Tutto ciò fa della “città” un contesto privilegiato di intervento per la promozione della salute (attraverso l’attuazione di politiche sociali, culturali, sanitarie integrate) a patto di coglierne gli aspetti che ne rivelano la natura di spazio unitario pur nella molteplicità degli ambienti che la costituiscono (naturali, antropici, sociali, mentali), e, dunque, la stretta relazione che lega tra loro la programmazione prettamente igienico-sanitaria e quella, più generale, di natura urbanistica, culturale, ricreativa, formativa.

Una seria politica di promozione della salute non può (e non deve) far sì che questi piani restino scissi gli uni dagli altri. L’inquinamento dell’aria e dell’acqua è una fonte di malessere, quando non di vere e proprie patologie, ma altrettanto vale per la mancanza di verde pubblico, per l’inquinamento acustico e visivo, per l’assenza di strutture sociali e culturali.

È necessario dunque considerare la “città” (e la sua progettazione e riprogettazione permanente) come campo di riflessione critica e interdisciplinare utile a rendere efficaci, approfondire e problematizzare i nessi transattivi che collegano i valori assoluti universalmente riconosciuti come caratterizzanti la qualità della vita urbana (la dimensione estetica e la funzionalità delle strutture, la partecipazione, l’accesso ai servizi sociali e culturali, ecc.), alle concrete esperienze di vita dei suoi abitanti (bambini, adolescenti, giovani, adulti, anziani), ai linguaggi e agli alfabeti che la descrivono e che la colorano (viabilità, cartellonistica, prospettiva, ecc.).

Interpretare la città secondo questo paradigma complesso e poliedrico apre alla possibilità di intervento e di progettazione di ciò che il Rapporto OMS di Sundsvall, tenutosi in Svezia nel giugno del 1991, ha definito come “ambiente favorevole alla promozione della salute” riferibile all’insieme degli aspetti fisici, sociali e culturali del proprio contesto di vita.

Esso comprende - specifica il documento - il luogo dove le persone vivono, la loro comunità locale, la loro casa, dove lavorano e si divertono. Il termine comprende anche la struttura organizzativa secondo la quale sono determinate le modalità di accesso alle risorse per la vita quotidiana e alle opportunità di accrescere le possibilità personali. In questo modo l'azione per creare ambienti favorevoli ha molteplici dimensioni: fisica, sociale, spirituale, economica e politica. Ciascuna di queste dimensioni è inestricabilmente legata alle altre in una interazione dinamica. L'azione deve essere coordinata a livello locale, regionale, nazionale e globale per raggiungere soluzioni che siano realmente sostenibili.

Si tratta di dimensioni che richiedono impegno inventivo e creativo, oltre che slancio solidaristico di tutti i soggetti e di tutti i settori che, a diverso titolo, possono contribuire al raggiungimento del comune obiettivo.

Ciò implica, come già evidenziato, una prassi organizzativa in grado di collegare tra loro le singole persone delle comunità locali, l'associazionismo, gli enti locali, i governi, le organizzazioni non governative a livello nazionale e le organizzazioni internazionali su scala globale. Impostazione che è stata ulteriormente recepita e promossa dall'OMS nella Dichiarazione di Jakarta del 1997 attraverso la identificazione di cinque macro-aree di intervento nelle quali progettare per obiettivi specifiche azioni di promozione della salute:

- la costruzione e la diffusione di una politica pubblica per la salute;
- la promozione di contesti di vita in cui assicurare il diritto alla salute predisponendo e sostenendo le condizioni concrete per la salute;
- il sostegno all'azione solidale delle comunità;
- lo sviluppo di abilità personali in tema di prevenzione e valorizzazione della salute;
- il riorientamento dei servizi sanitari secondo un approccio alla salute di tipo ecologico;

La necessità di un pensare e un agire strategico collaborativo all'interno - e trasversalmente - delle aree indicate è tanto più evidente quando si tenga conto della particolare configurazione che contraddistingue la città contemporanea in quanto luogo di confluenza di una pluralità di etnie, culture, tradizioni, modi di essere, stili di vita, "miscuglio" esplosivo di bisogni e istanze diverse, di contraddizioni e conflitti ma anche potenziale luogo di creatività interculturale fatta di positivi scambi e ibridazioni identitarie. È a partire dalla consapevolezza delle complesse reti relazionali che caratterizzano l'identità delle nostre città che si gioca la possibilità di farne un luogo di ben-essere e, al contempo, attraverso il suo articolato sistema di servizi, condizione per la diffusione e promozione della salute. Ma è pur vero che l'idea di definire luoghi, tempi, strategie per la promozione della salute appartiene a quell'eterogeneo insieme di iniziative (come l'orientamento, l'alfabetizzazione, il sostegno, ecc.) che, per definizione, raggiungono il proprio fine nel momento stesso in cui non ci sarà motivo di evocarle per il miglioramento e per la realizzazione di una piena autonomia del soggetto - fino a quando, cioè, ciascun singolo saprà essere promotore della salute, in grado di operare le proprie scelte liberamente e consapevolmente per la realizzazione dei propri progetti di vita, delle proprie aspettative, della propria felicità, in accordo con i valori e i principi dell'intera comunità di cui necessariamente fa parte -. Fino a quel momento la città, sia che la si consideri come grande palcoscenico della vita dei suoi cittadini, sia che la si consideri nello specifico dei luoghi che la compongono, dovrà riflessivamente esser riconosciuta quale determinante (esperienziale e critico-sociale) per la salute di chi in essa risiede in ordine alla circostanza per cui in essa gli uomini hanno la concreta possibilità di crescere, apprendere, entrare in rapporto gli uni con gli altri, progettare la propria esistenza.

Sul piano della prassi, quanto appena detto si traduce nella continua ricerca di modalità d'intervento il

cui fine è l'integrazione delle politiche locali sopranazionali, globali e settoriali a cominciare dalla basilare capacità di coordinamento delle attività dei vari centri circoscrizionali coinvolti. Prassi, questa, che ha trovato il suo naturale sbocco nel progetto "Rete Internazionale delle Città Sane", il cui fine è stato mettere in campo le premesse teoretiche della *Promozione della Salute* facendo del territorio urbano il laboratorio sperimentale per la salvaguardia e la promozione dei principi guida della qualità della vita dei contesti urbani: i principi della *sostenibilità*, dell'*equità*, della *partecipazione attiva* al miglioramento della società, del diritto all'*autorealizzazione*, della *solidarietà*.

3. Le Scuole che promuovono la salute

Emerge, da quanto detto, come la tutela e la promozione della salute non possano esser più ritenute compito esclusivo delle strutture ospedaliere, luoghi tradizionalmente deputati per eccellenza alla cura delle malattie, piuttosto, esse sono concetti originalmente vincolati a prassi di collaborazione e di cooperazione fra i diversi ambiti e luoghi in cui i cittadini crescono, vivono e si formano. È altresì, evidente che la scuola, nella sua doppia veste di istituzione con - *in primis* - intenzionalità formative orientate all'alfabetizzazione e alla socializzazione, è una dei luoghi "eletti" per la promozione di stili di vita sani.

Nella scuola, infatti, il bambino e il ragazzo trascorre gli anni di maggiore flessibilità cognitiva, ed è qui che esso ha la possibilità di interiorizzare valori e comportamenti indispensabili per entrare, a pieno titolo, nella vita sociale adulta. La scuola è il luogo, altresì, preposto all'apprendimento di conoscenze e competenze intenzionali e alla progettazione e programmazione di mirati interventi formativi. In questo senso, è il contesto privilegiato per facilitare l'affermazione di un abito culturale improntato alla "promozione della salute". Non è un caso che, a partire dal 1992, sia nata e si sia diffusa la "Rete Europea delle Scuole che Promuovono la Salute".

Il determinante contributo che la scuola può offrire alla causa della salute appare in tutta la sua evidenza nel momento in cui si ponga attenzione alla particolare natura connettiva, oltre che formativa, che caratterizza tale istituzione. La scuola, infatti, è il ponte tra la famiglia (coinvolta attraverso la partecipazione attiva dei genitori), il mondo del lavoro (che penetra sovente nel Piano dell'Offerta Formativa della scuola attraverso progetti, *stages*, tirocini, interventi esperti) e la sfera istituzionale (presente con assistenti sociali, psicopedagogici, medici scolastici). Senza contare che la scuola, nell'assolvere il suo complesso compito di istruzione, educazione e formazione, si configura sempre più quale spazio di ricerca, sperimentazione, diffusione di codici, saperi ed esperienze plurali e multiformi.

La consapevolezza della crucialità del ruolo che l'istituzione formativa per eccellenza svolge, in un'ottica di promozione della salute, ha prodotto un'attenta analisi dei principi guida che devono contraddistinguere la progettualità delle scuole aderenti alla Rete. Gli esiti conseguiti in questi anni di attività, esposti e socializzati dall'OMS in occasione della "Conferenza Internazionale della Rete Europea delle Scuole che Promuovono la Salute. Un investimento in educazione, salute e democrazia" (organizzata in Grecia nel 1997), hanno permesso di elaborare un articolato decalogo dal forte valore etico, proposto quale valido strumento orientativo per la progettazione di specifiche azioni formative

Si tratta, in particolare, di favorire le condizioni per la realizzazione dei seguenti principi:

1. Democrazia

La scuola che promuove la salute è fondata su principi democratici che favoriscono la promozione dell'apprendimento, dello sviluppo personale e sociale e della salute.

2. Equità

La scuola che promuove la salute assicura che il principio di equità sia collocato nell'ambito dell'esperienza educativa. Ciò garantisce che le scuole non siano condizionate dall'oppressione, dalla paura e dallo scherno. La scuola che promuove la salute offre a tutti l'accesso equo a un'ampia gamma di opportunità educative. Lo scopo della scuola che promuove la salute è quello di favorire l'evoluzione emozionale e sociale di ogni individuo, consentendogli di sviluppare in modo completo le proprie capacità, in assenza di qualsiasi discriminazione.

3. Empowerment e capacità di agire

La scuola che promuove la salute migliora le capacità dei giovani ad agire e a generare il cambiamento. Essa mette a disposizione un ambiente all'interno del quale gli allievi, lavorando assieme ai loro insegnanti e ad altre persone, possano raggiungere gli obiettivi. L'empowerment dei giovani, collegato con le loro visioni e idee, li rende capaci di influenzare la loro vita e le loro condizioni di vita. Questo obiettivo si raggiunge attraverso politiche e metodi educativi di qualità, che offrono la possibilità di prendere parte a processi decisionali riguardanti aspetti importanti.

4. Ambiente scolastico

La scuola che promuove la salute pone in rilievo l'ambiente scolastico, inteso in termini fisici e sociali, come elemento critico per promuovere e sostenere la salute. Tale ambiente costituisce una risorsa di valore inestimabile per promuovere in modo efficace la salute, attraverso lo sviluppo di politiche che favoriscono il benessere. Ciò implica l'elaborazione e il monitoraggio di provvedimenti orientati alla salute e alla sicurezza, nonché l'istituzione di strutture organizzative per la loro gestione.

5. Programmi di studio

Il programma dei corsi della scuola che promuove la salute offre ai giovani l'opportunità di acquisire conoscenza ed intuizione e di impadronirsi delle capacità essenziali per la vita. I programmi devono essere specifici per le necessità presenti e future dei giovani; devono stimolare la loro creatività, incoraggiare allo studio e offrire loro le abilità necessarie all'apprendimento. I programmi della scuola che promuove la salute costituiscono anche una risorsa di ispirazione per gli insegnanti e per tutti coloro che lavorano nell'ambiente scolastico. Costituisce altresì uno stimolo per la loro crescita personale e professionale.

6. Formazione degli insegnanti

La formazione degli insegnanti è un investimento non solo per la salute, ma anche per l'educazione. La legislazione, aiutata da appropriati incentivi, deve guidare le strutture di formazione e di aggiornamento degli insegnanti, utilizzando il quadro concettuale della scuola che promuove la salute.

7. Misurazione del raggiungimento degli obiettivi

Le scuole che promuovono la salute valutano l'efficacia delle loro azioni nei confronti della scuola e della comunità locale. La misurazione del raggiungimento degli obiettivi viene percepita come strumento di sostegno e di empowerment nonché come processo attraverso il quale i principi della scuola che promuove la salute possono essere applicati nel modo più efficace.

8. Collaborazione

La condivisione delle responsabilità e la stretta collaborazione tra i Ministeri, in particolare tra quelli che hanno competenze in materia di istruzione e di sanità, costituisce un requisito indispensabile della pianificazione strategica delle scuole che promuovono la salute. La collaborazione tra partner provata a livello nazionale si rispecchia a livello regionale e locale. Devono essere definiti e chiariti i ruoli e le responsabilità di tutte le parti coinvolte.

9. Comunità

I genitori e la comunità scolastica svolgono un ruolo essenziale nel guidare, sostenere e rinforzare il concetto di scuola che promuove la salute. Lavorando in collaborazione, le scuole, i genitori, le organizzazioni non governative e le comunità locali costituiscono una forza potente per un cambiamento in senso positivo. In modo uguale i giovani stessi hanno maggiori probabilità di diventare cittadini attivi nelle comunità locali. Scuola e comunità, cooperando, avranno un impatto positivo nella creazione di un ambiente sociale e fisico favorevole ad una salute migliore.

10. Sostenibilità

Tutti i livelli di governo devono impegnare risorse per promuovere la salute nelle scuole. Tale investimento contribuirà allo sviluppo sostenibile di lungo periodo della comunità nel suo complesso. Come contropartita, le comunità diventeranno sempre più una risorsa per le loro scuole.

Insegnamento della bioetica e nuove frontiere della convivenza civile

Andrea Porcarelli

Il processo complessivo di evoluzione del sistema di istruzione e formazione procede tra accelerazioni e rallentamenti, fughe in avanti (ci riferiamo ad esempio alle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo*) e corse all'indietro (ci sembra il caso della bozza di decreto relativo al secondo ciclo), ma se guardiamo al processo complessivo nel medio-lungo periodo si possono notare alcune costanti che attraversano le mutevoli congiunture delle diverse legislature e garantiscono punti di riferimento più stabili.

Tra queste costanti vi è - in primo luogo - il lento e progressivo, ma (auspichiamo) inarrestabile, processo di presa di coscienza delle conseguenze dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche, introdotta dalla legge Bassanini (1997) nella forma del decentramento, consolidata dal DPR 275/1999 come autonomia in senso forte, "costituzionalizzata" dalla legge costituzionale 3/2001, ripresa e confermata dalla riforma Moratti (legge 53/2003), enfatizzata in alcuni passaggi delle Indicazioni (provvisorie) allegate al Decr. L.vo 59/2004 (i cui riferimenti alla flessibilità organizzativa e didattica sono suonati "nuovi" solo a chi non aveva attentamente riflettuto sul DPR 275/99).

La domanda sociale di educazione nella scuola

Una seconda costante che permane nel tempo e si rafforza in modo progressivo è data dalla "domanda sociale di educazione", sottolineata con forza fin dai tempi del rapporto Faure e progressivamente ripresa e ribadita in autorevoli contesti, fino ai giorni nostri:

"Non è dunque venuto il momento di pretendere ben altro dai sistemi scolastici? e che cosa? Insegnare a vivere, insegnare ad imparare, in modo da poter acquisire nuove conoscenze durante tutta la vita; insegnare a pensare in modo libero e critico; insegnare ad amare il mondo e a renderlo più umano; insegnare a realizzarsi nel lavoro creativo. (...) Queste tesi sembrano astratte. Ma l'educazione è un'impresa di tali dimensioni che impegna alla radice il destino dell'uomo e non può essere circoscritta entro termini di strutture, di mezzi logistici, di procedure"¹.

A questa logica si collegano una serie di iniziative che hanno costellato la storia della nostra scuola², dalle circolari sull'educazione alla salute degli anni '70, ai progetti di educazione ambientale³, stradale, alla legalità, ai diritti umani, alla mondialità, all'Europa, all'intercultura, e alle moltissime iniziative realizzate nelle scuole in questi anni.

Possiamo ora soffermarci a ragionare su questo percorso, con la stessa logica con cui un alpinista - dopo avere percorso un primo tratto di strada abbastanza significativo - si volge indietro a guardare il tragitto percorso per meglio identificare il punto in cui si trova e ripartire di buona lena verso la vetta o la meta. Il tratto di strada percorso è indubbiamente lungo, interessante, costellato di molte esperienze significative, ma - visto dall'alto e ad una certa distanza di tempo - si rivela anche tortuoso, costellato di incertezze e in ogni caso bisognoso di una "bussola" più sicura. Fuor di metafora potremmo dire che le diverse decine⁴ di "educazioni" introdotte per circolare o per decreto, rappresentano una costellazione molto ampia delle sollecitazioni incluse in quella "domanda sociale di educazione" a cui abbiamo fatto cenno, ma - nella loro molteplicità così debordante - rischiano di ridursi ad "auspici educativi" che potranno essere raccolti da chi vuole, se crede e come riesce.

Un primo tentativo di ricondurre ad unità le molteplici sollecitazioni educative fu quello dei grandi progetti degli anni '90: *Progetto Giovani*, *Progetto Ragazzi 2000*, *Progetto Arcobaleno*. La logica complessiva che li ha animati era quella di rendere gli stessi allievi (e - per i più piccoli - le loro famiglie) protagonisti della costruzione dei percorsi "educativi" che si potessero intrecciare con i percorsi didattici e costituire momenti qualificanti nell'attività delle scuole in cui si andavano ad inserire. Fu un'esperienza interessante che probabilmente non ha portato tutti i frutti che era lecito aspettarsi, anche a motivo della disattenzione da parte del Ministero nell'ultima parte degli anni '90, ma ogni pietra miliare rimane a segnare una strada percorsa e può offrire punti di riferimento per il futuro.

Nell'attuale riforma del sistema educativo di istruzione e formazione è stato creato un "luogo pedagogico" in cui esplicitamente confluisce la domanda sociale di educazione, in termini organici e strutturati: si tratta dell'*Educazione alla convivenza civile* (ECC)⁵, prevista nel PECUP (Profilo educativo culturale e professionale dello studente, al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione e formazione) e articolata in sei aree specifiche. I sei versanti dell'educazione alla convivenza civile (Educazione alla cittadinanza, stradale, alimentare, alla salute, all'ambiente, all'affettività) si propongono come contesti culturali complessivi in cui possono rifluire le più significative esperienze fin qui maturate sotto la spinta delle circolari, dei progetti e delle spontanee esigenze educative emerse nelle scuole. Ma essi costituiscono anche un punto di riferimento, una promessa e un impegno: le scuole non solo "possono", ma "devono" promuovere la crescita della persona nell'ambito della convivenza civile, con le sue articolazioni (per le quali sono anche indicati punti di riferimento di tipo culturale, cioè OSA specifici). La logica pedagogica dell'ECC richiama quella dei grandi progetti degli anni '90, soprattutto con l'idea che vi debba essere un forte collegamento con l'attività didattica ordinaria, cogliendo le risonanze educative che emergono dalle discipline, nella logica della realizzazione di percorsi personalizzati in cui valorizzare il contributo e le attitudini di ogni studente.

Il valore strategico della bioetica nell'ambito dell'Educazione alla convivenza civile

Che le scuole potessero occuparsi di bioetica è un dato culturale fin troppo scontato, vista l'attualità della tematica sempre più presente nel dibattito mass-mediatico, di cui spesso gli alunni delle nostre scuole rischiano di essere spettatori passivi e poco consapevoli. Compito della scuola è anche quello di offrire strumenti culturali per una lettura critica della contemporaneità, in cui ogni alunno possa vagliare diverse posizioni, coglierne le "ragioni", formarsi una propria opinione.

Dal punto di vista istituzionale possiamo ricordare il Protocollo di intesa tra Ministero dell'Istruzione e Comitato Nazionale di Bioetica siglato nel 1999⁶, in cui i soggetti contraenti si impegnano a promuovere iniziative a favore delle scuole atte a facilitare la riflessione sui temi bioetici, intervenendo in modo particolare sulla formazione degli insegnanti, la produzione di materiali didattici, l'attivazione di appositi percorsi di ricerca. A onor del vero il protocollo di intesa è rimasto in attesa di un documento attuativo che traducesse in iniziative concrete gli impegni presi, ma ha avuto una funzione stimolante, perché - se pure è mancata un'azione "top-down" in questo senso - non sono mancate le azioni "bottom-up", di soggetti singoli o collegati in rete, che hanno elaborato ipotesi di lavoro, percorsi, materiali didattici.

La collocazione della bioetica nell'ambito dell'educazione alla convivenza civile, come contesto culturale in cui implicitamente si muovono le "educazioni" dell'area vita-salute-ambiente ci sembra il prossimo passo del processo evolutivo che abbiamo voluto qui⁷ sommariamente delineare. A questo punto diviene più facilmente comprensibile la domanda che ha motivato una recente ricerca condotta dall'IRRE Emilia-Romagna: quale è la situazione reale, in merito alla consapevolezza di quanto abbiamo appena detto, nelle nostre scuole? Su che cosa si può già contare e quali elementi di coscienza sono ancora da promuovere e costruire?

Il significato pedagogico di una ricerca sulla didattica della bioetica

La ricerca sul tema Bioetica e convivenza civile si è tradotta in un lavoro di ricognizione esplorativa che potremmo paragonare ad una sorta di cartina di tornasole, in grado di segnalare il “tasso” di presenza o assenza di alcuni specifici componenti tra le prassi educative e didattiche in uso presso le nostre istituzioni scolastiche. I risultati della ricerca stessa sono stati pubblicati nel volume a cura dello scrivente, *Bioetica e convivenza civile, i risultati di una ricerca, IRRE - Emilia Romagna, Bologna 2004*⁸ e presentati in un pubblico convegno, presso l'IRRE, il 16 dicembre 2004.

Un primo elemento che emerge dalla ricerca è quello più direttamente preso in esame, cioè la capacità da parte degli insegnanti di cogliere ed esplicitare la connessione tra alcune delle attività educative e didattiche che abitualmente mettono in atto ed alcuni contesti culturali specifici come quello della bioetica. Il primo atto della ricerca, infatti, è stato quello di inviare a tutte le istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna una lettera che esplicitava chiaramente i collegamenti tra alcune attività presumibilmente molto diffuse tra le scuole (alludiamo ai percorsi di educazione all'ambiente, alla salute, alimentare, ecc.) e la bioetica come contesto culturale di riferimento. La percentuale delle risposte ricevute, in rapporto al numero di lettere inviate, ci offre un primo dato decisamente significativo circa la difficoltà - da parte delle scuole - a cogliere il legame di cui sopra anche quando esplicitamente suggerito.

Il saggio di Filippo Bergonzoni, *Una lettura dei dati inviati dalle scuole*, illustra i risultati dell'indagine. Il numero non troppo alto di risposte pervenute dipende, da un lato, dalla scelta di non sollecitare in alcun modo tali risposte (al fine di verificare il tasso di consapevolezza spontanea della pertinenza dei progetti didattici in essere con il nostro disegno di indagine), in secondo luogo si può legare all'iperstimolazione a cui le scuole sono oggi sottoposte (con continui “monitoraggi” di tipo istituzionale e non), in terzo luogo dalla difficoltà a cogliere il legame tra i propri lavori e le tematiche bioetiche, anche a motivo di una scarsa conoscenza del merito di queste ultime. Questo segnala un “bisogno formativo” implicito che si accorda anche con i risultati della ricerca in ordine ai bisogni formativi esplicitamente espressi. I dati che emergono delineano in ogni modo un quadro interessante, relativo alle pratiche didattiche delle scuole che hanno manifestato maggiore interesse per la tematica ed anche migliore reattività nel rispondere alla richiesta. Dopo uno sguardo di insieme sui risultati dell'indagine si presentano gli elementi più significativi, suddivisi per ambiti tematici specifici: bioetica ambientale, educazione alla salute, educazione dell'affettività, i non molti ma interessanti progetti didattici dedicati alla bioetica in senso stretto. Gli stili didattici sono decisamente diversificati, ma nei progetti di bioetica prevale in genere il modello trasmissivo del ciclo di conferenze, anche se non mancano esempi interessanti di approcci laboratoriali, in grado di attivare e motivare più profondamente gli allievi.

Il testo contiene poi un nostro saggio, *L'insegnamento della bioetica nel quadro della educazione alla convivenza civile: genesi e prospettive*, in cui ci si preoccupa di inquadrare il tema specifico di questa ricerca in un contesto più ampio. Il saggio si apre con una ricognizione storica sulle “educazioni” concettualmente più prossime alle tematiche della bioetica (vita, salute, alimentazione, ambiente) per cogliere la sequenza e le modalità con cui queste sono entrate nella scuola, generando ad un tempo interessanti “buone pratiche” ma anche le difficoltà tipiche di un approccio in genere episodico e frammentario. Il testo prosegue illustrando il nuovo contesto dell'Educazione alla convivenza civile, come catalizzatore pedagogico e culturale per raccordare e portare a sintesi le tematiche esplicitamente “educative”. Si afferma con chiarezza la necessità di superare la logica delle “educazioni”, per trovare nel PECUP (Profilo Educativo Culturale e Professionale dello studente) un punto di raccordo di tutti gli interventi educativi e culturali che coinvolgono ciascun allievo. Uno spazio specifico viene dedicato alla

didattica della bioetica, con particolare attenzione allo “specifico educativo” della disciplina e alle strategie che si potrebbero utilizzare per insegnarla. A questo si collegano alcuni “nodi problematici” in ordine alla formazione degli insegnanti, che vengono analizzati e discussi in termini propositivi.

Troviamo infine un saggio di Nicoletta Marotti (*Alcuni strumenti di supporto per la didattica della bioetica*) che, dopo un rapido esame di alcuni dei non moltissimi testi che offrono riflessioni sulla didattica della bioetica, prende in esame gli strumenti disponibili “on line”. Il campo di analisi, in questo caso, diviene molto vasto, per cui il testo offre opportunamente alcune “vie maestre” da percorrere per non perdersi nel mare della “rete”, con particolare attenzione a quei siti che offrono specifici strumenti di lavoro e materiali didattici, come ad esempio il portale di Bioetica (www.portaledibioetica.it) che si distingue per varietà, completezza e ricchezza. Suggeriamo - in particolare - la sezione specificamente dedicata alla bioetica a scuola⁹, in cui è possibile trovare, oltre alle fonti normative utili come supporto per la progettazione di percorsi didattici e di progetti integrati, una serie di percorsi di lettura, repertori di materiali, testi, documenti, schede di lavoro che rappresentano un vero e proprio invito al lavoro per i docenti.

Esaminando gli esiti di questo lavoro di ricerca alla luce delle nostre considerazioni iniziali, ci si rende conto che il campo di indagine rimane aperto e, soprattutto, che è molto importante creare delle reti di relazioni professionali, tra docenti interessati alla tematica, strutture di supporto ed esperti del settore¹⁰. Il confronto “orizzontale” tra colleghi, lo scambio di materiali didattici, l’elaborazione comune di progetti e percorsi, rappresentano il vero “volano” per l’affermarsi di una didattica innovativa in genere, anche quando essa riguardi tematiche di non facile metabolizzazione, come nel caso della bioetica. Il modo più lineare e pertinente di proseguire il discorso - anche raccogliendo alcune istanze emerse dagli stessi docenti coinvolti nella ricerca - potrebbe essere la creazione di un gruppo di lavoro sulla didattica della bioetica, analogo ad altri già operanti per altri ambiti disciplinari o trasversali (come la didattica della storia e l’educazione ambientale). Inizialmente si tratterebbe di offrire un’opportunità di confronto ad una sorta di “elite” professionale di insegnanti particolarmente attenti a queste tematiche, ma in prospettiva sarebbe opportuno predisporre strumenti di lavoro utili ed efficaci, di cui è facile prevedere una buona accoglienza da parte dei colleghi.

¹ E. Faure, *Rapporto sulle strategie dell’educazione* (tit. orig., *Apprendre à être*, Paris, UNESCO 1972), tr. it. Armando, Roma, 1973, pp. 137-138.

² Una ricostruzione complessiva di questo percorso si ritrova nel volume: L. Corradini, W. Fornasa, S. Poli (a cura di), *Educare alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003.

³ Cfr. A. Porcarelli, *La “bioetica ambientale” della scuola*, in “Nuova Secondaria”, n. 5/2004, Brescia, gennaio 2004, pp. 51-54.

⁴ Corradini ne conta 26; cfr. L. Corradini, *Essere scuola nel cantiere dell’educazione*, SEAM, Roma 1995, p. 104.

⁵ Cfr. A. Porcarelli, *La dimensione sovraindividuale della persona nel PECUP*, in “Scuola e didattica”, n. 10/2004, Brescia, febbraio 2004, pp. 12-15.

⁶ Il testo del protocollo si può trovare - tra gli altri - all’URL: <http://www.portaledibioetica.it/documenti/000278/000278.htm>

⁷ Ci siamo occupati del tema in altre sedi, cfr. A. Porcarelli, *Il rapporto tra educazione alla convivenza civile e bioetica nel contesto della riforma del sistema scolastico*, in: “Bioetica e società”, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI), n. 1/2004, pp. 57-62; Id., *La bioetica per una nuova sintesi educativa*, in: L. Corradini, W. Fornasa, S. Poli (a cura di), *Educare alla convivenza ...*, cit., pp. 185-180.

⁸ Il volume è disponibile presso la sede dell’IRRE Emilia-Romagna, ma è anche possibile scaricare il file in formato pdf sul sito dell’Istituto, all’URL: <http://kids.bo.cnr.it/irrsaeer/bioetica/bioetica1.html>.

⁹ URL: <http://www.portaledibioetica.it/scuola.html>.

¹⁰ L’esempio dei “laboratori per la didattica della bioetica”, di cui si parla nel testo può costituire un buon modello di riferimento.

La rete delle reti

Claudia Vescini

Il Centro Pedagogico per l'Integrazione dei Servizi è stato previsto nell'ambito dell'*Accordo per la concertazione ed il coordinamento degli interventi connessi al sistema scolastico e formativo*, sottoscritto il 28.05.2002 dalla Direzione Generale dell'Ufficio scolastico dell'Emilia Romagna, dalla Provincia di Rimini, da tutti i Comuni e dalle Istituzioni scolastiche statali e paritarie della provincia di Rimini.

Gli obiettivi previsti dal suddetto *Accordo*, la cui realizzazione è stata affidata agli organismi istituiti al suo interno e cioè alla Conferenza provinciale paritetica, al Comitato esecutivo e al Gruppo operativo, erano sostanzialmente due:

- attivare un tavolo interistituzionale permanente fra le componenti del sistema territoriale di istruzione e formazione per l'individuazione di obiettivi comuni, per la condivisione degli interventi nell'ambito delle rispettive funzioni, per l'integrazione delle risorse professionali e finanziarie;
- avviare la costituzione di un Centro pedagogico per l'integrazione dei servizi a supporto delle scuole e con funzioni di propulsore di rete.

L'*Accordo* si basa sull'istanza fondamentale di progettare interventi a supporto dell'Autonomia scolastica, integrando l'offerta dei Centri già esistenti sul territorio, favorendo la conoscenza e lo scambio delle esperienze e creando una efficace rete dei servizi.

La rete interistituzionale così costituita ha dato vita al Centro Pedagogico, inaugurato il 28 ottobre 2004 e situato presso i locali dell'ITG "Belluzzi" di Rimini.

Il Centro Pedagogico è, dunque, una *funzione di rete*, la cui finalità è quella di agire a sostegno delle attività delle scuole autonome, individuando risorse, attivando sinergie e progetti, offrendo servizi in uno scenario culturale, pedagogico ed educativo orientato alla qualità.

Intende porsi come efficace canale di comunicazione e circolazione delle esperienze, delle ricerche, delle informazioni, come luogo di incontro per la formazione delle professionalità che operano sul territorio, come centro di documentazione delle migliori pratiche che le scuole realizzano.

Nell'ottica della funzione di rete, il Centro Pedagogico, oltre al collegamento fra le scuole dell'autonomia, connette anche istituzioni e associazioni pubbliche e private, che possono interagire con le scuole e arricchire la loro offerta formativa.

Lo sguardo è sul territorio nel suo complesso, all'interno del quale si possono ritrovare diversi itinerari educativi percorribili significativamente. L'attenzione è verso la cura delle relazioni, del dialogo, del confronto, del rispetto.

Tali prospettive consentono al Centro Pedagogico di assumere il ruolo che la Legge regionale n. 12/2003, all'articolo 22, assegna ai CSC (Centri di Servizi e di Consulenza), quali luoghi funzionali all'incremento dell'autonomia scolastica e all'offerta di servizi per l'attività dei docenti.

Le finalità del Centro Pedagogico

Le principali finalità del Centro Pedagogico, nel connotarsi essenzialmente come un luogo di cultura, di riflessione pedagogica ed educativa e nel realizzare concretamente l'incontro tra risorse e bisogni delle scuole impegnate nel percorso di innovazione, possono essere, pertanto, così delineate:

Il Centro Pedagogico di Rimini

- porre in comunicazione e valorizzare i centri di servizio già esistenti sul territorio riminese e le istituzioni scolastiche statali e paritarie;
- interpretare e conoscere la realtà locale, rilevando bisogni e necessità;
- integrare le risorse umane, finanziarie, progettuali;
- mettere in circolazione esperienze e iniziative, diffondendo le buone pratiche e supportando le scuole in ordine a nuovi progetti attivati;
- realizzare attività di ricerca, di informazione, di formazione, di consulenza, favorendo l'implementazione della cultura della cooperazione.

Si tratta evidentemente di individuare quelle azioni capaci di assicurare una effettiva integrazione e complementarietà tra i soggetti formativi che operano nei diversi contesti educativi, portando a sistema le diverse iniziative progettuali, nel rispetto dei ruoli, dei compiti e delle funzioni di ciascuno e realizzando una rete non casuale, ma intenzionale, connotata da strategie, regole, scambi simmetrici.

Il Centro Pedagogico si pone come “una rete delle reti”, in quanto collega ambiti formativi ed educativi a volte già dotati al loro interno di una struttura reticolare.

Nell'importanza attribuita all'educazione/formazione nell'arco di tutta la vita, il Centro Pedagogico supera il riferimento alle tradizionali Istituzioni scolastiche (dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola secondaria di 2° grado), per creare legami e connessioni dal Nido d'infanzia, al post-diploma (Università e Corsi di specializzazione), ai corsi di educazione per gli adulti.

Nella consapevolezza della ricchezza e dell'articolazione dell'offerta educativa che si colloca oltre quella delle Istituzioni scolastiche e dei Centri territoriali, il Centro Pedagogico valorizza iniziative, servizi e progetti significativi proposti da Enti, Associazioni, Centri culturali (biblioteche, musei, teatri)

Linee organizzative

Le competenze professionali indispensabili all'interno del Centro Pedagogico sono quelle che consentono di svolgere attività di progettazione, di programmazione e di organizzazione, di monitoraggio, di documentazione degli interventi e delle esperienze. È fondamentale inoltre individuare come “metacompetenza” uno sguardo culturale aperto, problematico, euristico.

Il Gruppo operativo presente all'interno del Centro Pedagogico risulta composto da:

Giuseppe Barilari, dirigente scolastico, designato dalla provincia di Rimini, responsabile del coordinamento organizzativo;

Agostina Melucci, dirigente tecnico USR E.R., responsabile del coordinamento scientifico;

Maria Grazia Marrulli, insegnante designata dal CSA di Rimini;

Paola Vanini, ricercatrice IRRE E.R. (un intervento settimanale);

Claudia Vescini, ricercatrice IRRE E.R. (due interventi settimanali).

L'IRRE E.R. offre al momento una collaborazione, mettendo a disposizione personale in servizio presso l'istituto, ma nell'ottica significativa del decentramento territoriale, istanza presente nel regolamento stesso dell'istituto, potrebbe diventare partner di un futuro accordo di programma che formalizzerebbe impegni e azioni.

L'attività di informazione e consulenza ha preso il via l'8 novembre 2004 e prevede un servizio quotidiano di apertura al pubblico.

Il Centro Pedagogico di Rimini, concepito come espressione della collaborazione di tutte le istituzioni citate in apertura, è l'unico con queste caratteristiche in Emilia Romagna e ci si augura che possa servire da modello per la strutturazione di centri analoghi in altre province della Regione.

Prime azioni

Paola Vanini

Tutti i nodi della rete

La finalità principale del Centro Pedagogico per l'integrazione dei servizi della Provincia di Rimini consiste essenzialmente nella **“messa in rete”** di tutti i soggetti che concorrono ad arricchire l'offerta formativa sul territorio provinciale e che sono individuabili nell'elenco che segue:

- i servizi per la prima infanzia
- le istituzioni scolastiche statali e paritarie
- i servizi di istruzione e formazione post-diploma (Università, IFTS, corsi post lauream)
- i centri per la formazione professionale
- i servizi per la continuità educativa e l'orientamento scolastico e professionale
- le strutture e i servizi per l'EdA (Educazione degli Adulti)
- gli enti e le associazioni che promuovono attività di tipo culturale e/o educativo
- le istituzioni culturali del territorio (biblioteche, musei, teatri e relative iniziative)
- i servizi deputati alla formazione e all'aggiornamento del personale docente ed educativo
- i centri di documentazione per l'integrazione degli alunni diversamente abili e degli alunni stranieri.

Ma che cosa significa “mettere in rete”? A quali azioni concrete è riconducibile questa finalità?

Il Gruppo operativo del Centro Pedagogico, su proposta del coordinatore e del responsabile scientifico, ha individuato le seguenti direzioni:

Censimento dei soggetti sopra elencati, dei **servizi** offerti, delle **risorse umane e strumentali** in essi presenti, degli **utenti** a cui possono o potrebbero rivolgersi. A questo scopo il Centro Pedagogico (C.P.) può avvalersi anche di alcuni dati disponibili presso altre istituzioni (CSA, Osservatorio Scolastico Provinciale) da organizzare e utilizzare per le proprie funzioni specifiche.

Promozione di occasioni di **contatto e relazioni** fra diversi attori operanti sia all'interno di ognuno dei soggetti collettivi sopra elencati, sia soprattutto appartenenti a soggetti collettivi diversi. Questo nella prospettiva di ottimizzare l'uso delle risorse presenti in differenti servizi, che normalmente non sono in connessione fra loro, allo scopo di soddisfare un particolare bisogno.

Indicazione, agli utenti del Centro Pedagogico, di eventuali altre **esperienze significative** condotte fuori dal territorio provinciale, su temi di loro interesse, e agevolazione dell'accesso alle fonti relative.

Supporto alla realizzazione di progetti provinciali elaborati da istituzioni o reti di istituzioni.

Progettazione “in proprio” di iniziative formative di carattere provinciale.

La tessitura della rete: da dove si comincia?

L'insieme delle azioni appena delineate rappresenta l'orizzonte ideale verso cui indirizzarsi, ma, come

accade in tutti i viaggi, occorre stabilire il punto di partenza e le mete che si vogliono raggiungere per prime; è necessario, in altre parole, selezionare alcuni soggetti fra quelli elencati e alcune azioni a cui attribuire la priorità.

Si è così convenuto, all'interno del gruppo operativo, di concentrare l'attenzione in questo primo anno sul tema dell'**integrazione** sia degli **alunni diversamente abili**, sia degli **alunni stranieri**, in considerazione del carattere di emergenza che il problema assume in particolare per quanto riguarda l'inserimento a getto continuo di studenti provenienti da nazioni diverse e l'eccessiva concentrazione di alunni con carenze funzionali, in diversi istituti scolastici.

Sul versante della "diversa abilità", si prospettava inoltre l'esigenza di raccogliere elementi per realizzare gli impegni assunti con l'Accordo di programma provinciale per l'integrazione degli alunni in situazione di handicap nelle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Rimini¹, sottoscritto il 25 / 06 / 2003. Tale accordo prevede, fra le altre cose, la costituzione di un Centro di documentazione per l'integrazione, quale sezione del Centro Pedagogico.

In riferimento a questi ambiti tematici, si è scelto di partire dalle istituzioni scolastiche, per iniziare la tessitura della "rete" e ci si è concentrati prioritariamente sulle prime 3 direzioni di marcia: il censimento, la promozione di contatti, l'indicazione di fonti di informazione utili.

Visita alle scuole statali e paritarie della provincia di Rimini

Dalla seconda metà di ottobre alla seconda metà di dicembre 2004, i componenti del gruppo operativo del C.P. hanno effettuato una visita in tutte le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, statali e paritarie, presenti sul territorio della provincia riminese, con le seguenti intenzioni:

A) Presentare, attraverso un contatto diretto e personale, il Centro Pedagogico con le sue funzioni di rete a supporto dell'autonomia scolastica

B) Raccogliere informazioni utili ai fini dell'integrazione degli alunni diversamente abili e degli alunni stranieri

C) Fornire alle scuole l'esito del primo lavoro di ricerca e di elaborazione del Centro: una tabella con l'elenco di tutti i Centri di Documentazione per l'Integrazione operanti in Emilia Romagna, suddivisi per aree di specializzazione, con l'indicazione dei referenti e di tutte le informazioni utili per stabilire un contatto.

Il punto B) è, fra quelli citati, il più denso di implicazioni; richiede quindi ulteriori specificazioni e può essere articolato come segue:

- effettuare **un'anagrafe dei docenti referenti di ogni scuola**, per l'integrazione degli alunni diversamente abili e degli alunni stranieri, in modo da poter agire con maggiore rapidità nei contatti e fornire indicazioni più precise a quanti si rivolgono al Centro Pedagogico.

- Realizzare **un'anagrafe delle competenze** possedute dagli insegnanti referenti o dai colleghi, sia nel lavoro con alunni diversamente abili, sia nelle esperienze di integrazione di alunni stranieri. A questo scopo si è chiesto alle scuole di segnalare anche eventuali progetti ritenuti particolarmente efficaci e significativi. L'intenzione era quella di creare una rete di risorse in cui l'esperienza consolidata dell'uno potesse diventare risposta ai bisogni dell'altro.

¹ L'accordo è stato sottoscritto da: Presidente della Provincia, Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale, Direttore generale dell'AUSL - Rimini, 20 comuni della Provincia, tutte le istituzioni scolastiche statali e paritarie del territorio provinciale.

- Effettuare un **censimento degli ausili** specializzati per l'handicap per l'elaborazione della banca-dati prevista dall'Accordo di Programma Provinciale precedentemente citato, allo scopo di:
 - ottimizzare l'utilizzo degli ausili suddetti (trasferendoli per esempio, se possibile, da un'istituzione all'altra a seconda del bisogno);
 - fornire informazioni per gli acquisti futuri;
 - offrire suggerimenti ai docenti che consultano la banca-dati alla luce di determinate esigenze.
- Individuare i **problemi e i bisogni** avvertiti con maggiore intensità da chi opera per l'integrazione
- Ottenere un **quadro generale** e aggiornato della situazione nelle scuole della provincia, **in rapporto all'integrazione**.

La visita alle scuole è stata preceduta dall'elaborazione di **tabelle e griglie** che hanno consentito, da un lato, di orientare il colloquio verso l'esplorazione dei punti più significativi in funzione degli obiettivi individuati, dall'altro di raccogliere in modo organico i dati.

Le tabelle che richiedevano un maggior numero di informazioni sono state trasmesse preventivamente alle scuole via e-mail in modo da consentirne la compilazione in vista del colloquio con gli operatori del Centro.

Gli incontri in linea generale sono stati contrassegnati da un clima di considerazione e fiducia reciproca nel quale, in diversi casi, sono emerse aspettative e attese nei confronti del "neonato" Centro Pedagogico.

Riflessioni conclusive

Nei prossimi giorni, con incontri appositi, il gruppo operativo provvederà al **completamento dell'anagrafe** dei referenti con i nomi dei responsabili degli Enti Locali, delle Associazioni, dei Centri territoriali che, a vario titolo, agiscono sul versante dell'integrazione nel territorio provinciale.

Successivamente verrà organizzato per le scuole un momento di **restituzione dei dati raccolti** a seguito dell'indagine. Tale comunicazione potrebbe avvenire nell'ambito di un incontro di riflessione più ampia sugli aspetti dell'integrazione.

Nel frattempo, incrociando le informazioni ottenute, il Centro ha già cominciato il suo lavoro di tessitura, mettendo in contatto fra loro diverse scuole sia per uno scambio di informazioni e di esperienze, sia per il trasferimento di ausili specializzati.

Questi primi effetti risultano coerenti con le funzioni che il Centro intende assumere nei confronti dei vari partners della rete; funzioni essenzialmente di collegamento e di servizio, prive di qualsiasi natura gerarchica, tese a valorizzare, far conoscere e circolare le risorse esistenti a beneficio di tutti.

Questo ruolo ci sembra particolarmente significativo nel contesto attuale in cui un malinteso senso dell'autonomia potrebbe alimentare fra le scuole il rischio di comportamenti autarchici, concorrenziali o comunque meno aperti al dialogo e alla solidarietà.

La tela di Penelope

Maria Grazie Marrulli

*Come la “tela di Penelope” che veniva tessuta nella sua trama e successivamente sfilata, sempre con passione, ricerca e attesa, la bozza dell’**Intesa** tra le Istituzioni che hanno sottoscritto l’Accordo di programma del maggio 2002, contenente i **criteri per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri** nelle scuole della provincia di Rimini è il frutto di un lungo lavoro condotto non con l’inganno, come per la moglie di Ulisse, bensì con spirito costruttivo e propositivo. Un lavoro appassionante, di ricerca, di riflessione e di produzione. Ogni volta, “la tela” veniva analizzata in ogni suo minimo particolare e con la massima attenzione, smontata, tagliata, arricchita e poi ricomposta, sino ad arrivare all’obiettivo che è proprio del Centro Pedagogico, far interagire le diverse istituzioni, dar vita ad una “rete interistituzionale” che, come i fili di una trama, è tessuta con finalità comuni per consentire l’ottimizzazione delle risorse.*

Come nasce l’idea di un’Intesa

Il monitoraggio effettuato presso le scuole ha messo in luce, fra altri bisogni, un’emergenza su cui lavorare concretamente e cioè l’integrazione dei minori immigrati: una problematica che ha già trovato alcune risposte sul territorio, ma non ancora all’interno d’interventi strutturati e coordinati.

La proposta del Gruppo operativo del Centro Pedagogico è quella di rivedere le modalità organizzative dell’integrazione, per giungere all’individuazione di criteri precisi e comuni, realizzando il massimo del coordinamento tra le risorse del territorio e ottimizzandone l’utilizzo.

Parallelamente al monitoraggio è stata sviluppata una ricerca sulla normativa vigente e su interessanti esperienze riferite al tema dell’integrazione, attivate da Istituzioni Scolastiche o da reti di istituzioni (scuole, enti locali, C.S.A.) in altre province italiane.

Tutte le informazioni raccolte, più i dati rilevati in base alle azioni del monitoraggio, hanno portato alla nascita dell’idea di elaborare un progetto: lo schema di una *Intesa* tra le istituzioni che hanno sottoscritto l’*Accordo* del maggio 2002, da presentare alla Conferenza Provinciale Paritetica entro i primi mesi dell’anno 2005 e contenente i criteri per una positiva accoglienza e integrazione degli alunni stranieri.

Alcuni fra gli obiettivi fondamentali proposti dall’*Intesa* sono:

- definire pratiche condivise all’interno delle scuole su base provinciale;
- tracciare le diverse fasi dell’accoglienza, dell’inserimento, delle attività di facilitazione dell’apprendimento della lingua italiana e del processo di integrazione tra le culture;
- sostenere i neoarrivati;
- realizzare un clima di accoglienza e di attenzione alle relazioni favorevole all’incontro con le altre culture.

Per la realizzazione delle finalità dell’*Intesa* si è costituito un Gruppo interistituzionale per l’Intercultura, formato dai rappresentanti della Provincia e del Comune di Rimini e di Riccione, del Centro Pedagogico, del CSA, delle Associazioni di volontariato e dei Dirigenti scolastici, che ha elaborato un *Programma d’intervento per l’integrazione dei minori immigrati* da sviluppare nel prossimo anno scolastico 2005/

2006, con l'estensione ai successivi due anni, per abbracciare un arco temporale complessivo di tre anni, che è quello corrispondente alla durata dei "Piani di zona" della L.R. 2/2003.

Il destinatario di questo *Programma* è principalmente la popolazione scolastica degli immigrati che si inserisce per la prima volta nella scuola italiana.

Le azioni del *Programma*

Le principali attività che il *Programma* indica sono:

Sostegno linguistico con corsi intensivi di alfabetizzazione della lingua italiana come lingua 2 per gli alunni immigrati e neo-arrivati nella scuola italiana, privi del tutto o quasi di competenze linguistiche nella nostra lingua. Il periodo privilegiato per l'attivazione dei corsi potrebbe essere l'inizio del mese di settembre, prima dell'inserimento dell'alunno nella classe. Poiché gli arrivi di alunni stranieri si susseguono per tutto l'anno, specie nella scuola primaria e secondaria di 1° grado, si potrebbero prevedere anche altri corsi, orientativamente tra gennaio e febbraio. Gli interventi devono essere pensati all'interno di ciascuna istituzione scolastica per gli alunni della scuola primaria e secondaria di 1° grado. Per gli studenti stranieri della scuola secondaria di 2° grado, il cui numero è più basso e che entrano nella scuola quasi tutti all'inizio dell'anno scolastico, l'intervento può essere organizzato presso il CTP di Rimini o in un istituto di ciascuna area territoriale, con avvio dei corsi possibilmente all'inizio di settembre. Questi istituti agirebbero come centri territoriali.

Corsi di formazione per l'insegnamento dell'italiano come lingua 2 per i docenti disponibili a condurre i corsi intensivi di alfabetizzazione. Il periodo più indicato è gennaio/maggio 2006.

Pacchetti multimediali per l'integrazione sia per gli alunni stranieri già inseriti nella scuola con finalità di consolidamento dell'italiano, sia per i nuovi arrivati che giungono durante l'anno con finalità di inserimento linguistico (primi approcci linguistici). I pacchetti multimediali sono strumenti d'integrazione da utilizzare in momenti in cui non sono attivi i corsi intensivi di alfabetizzazione. I docenti di classe con gli "educatori interculturali" potranno sostenere gli alunni nell'uso efficace di questi strumenti.

L'inserimento di una nuova figura nella scuola, **l'educatore culturale**, che abbia le necessarie competenze di base e sia in possesso di determinati crediti formativi.

Sportello per gli immigrati, anche esterno alla scuola (già presente in alcune istituzioni scolastiche del territorio), per attivare forme di collegamento tra gli operatori degli stessi sportelli e il Gruppo operativo di Accoglienza che agisce all'interno della scuola.

Costituzione di un Gruppo operativo di Accoglienza, formato da operatori che entrano in rapporto diretto con l'alunno e la sua famiglia di nuova immigrazione (iscrizione e avvio dell'anno scolastico) sia nella fase del primo inserimento, sia durante l'intero anno scolastico. Il Gruppo è composto da figure interne alla scuola e operatori esterni:

- Docente referente dell'integrazione degli alunni stranieri
- Assistente amministrativo addetto alle iscrizioni
- Docente/i di italiano come lingua 2
- Mediatore linguistico-culturale
- Educatore interculturale.

Il Centro Pedagogico di Rimini

L'organizzazione dei Gruppi operativi d'Accoglienza sarà differenziata secondo i bisogni e sarà costituita su 2 fasce di età scolastica, dove è possibile:

Prima fascia da 3 a 14 anni (dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Secondaria di 1° Grado), con una eventuale ulteriore suddivisione da 3 a 11 anni (Scuola dell'Infanzia e Primaria) e da 11 a 14 anni (Scuola Secondaria di 1° Grado)

Seconda fascia da 14 a 19 anni (Scuola Secondaria di 2° Grado).

Il delicato lavoro continua con lo stesso spirito costruttivo e propositivo del momento iniziale, per creare trame non più con modalità casuali ma organizzate, individuando spazi e risorse e realizzando progetti d'integrazione adeguati e validi.

È bello pensare in luoghi aperti e disponibili al confronto con l'altro.

Fumetti in funzione disciplinare ed educativa

Dario Ghelfi

La domanda che ci poniamo con immediatezza è questa: possono i fumetti d'autore, quelli in commercio contribuire all'arricchimento delle conoscenze degli studenti nei diversi ambiti disciplinari? Rispondiamo positivamente, con un'indispensabile premessa: che non si trasformino le storie quadrettate in un nuovo di testo, perché così verrebbe a mancare, tra l'altro, il valor aggiunto della motivazione, sul quale puntiamo perché proprio attraverso il fumetto tutta una serie di tematiche potrebbero essere più agevolmente affrontate.

E non è che esempi non ce ne siano stati, e supportati, specie dalla parte dei testi, da grandi autori. Basterebbe citare la *Storia d'Italia* di Biagi o i *Miti Greci* di Crescenzo, ma l'esperimento non ci convince del tutto, anche se non abbiamo testimonianze dirette (hanno funzionato o meno, quando sono stati proposti, se lo sono stati, come strumento didattico?). Sappiamo di tante altre iniziative, da quell'editrice svizzera che lanciò una serie sulla storia del mondo, all'*Histoire de la Decouverte du Monde, de France* (ed anche *de la Bretagne* e del Far West) presso l'editoria francese, per finire al Mexico, dove con Rius si sono affrontate questioni politiche e marxismo (anche se qui si trattava di fumetto satirico).

Quando parliamo di fumetto in funzione disciplinare intendiamo riferirci a storie che nascono non specificatamente con intenti di "istruzione", ma per raccontare avvenimenti che si collocano magari specifici momenti storici o che trattano questioni che possono interessare le discipline scolastiche, ma in un contesto di inventività narrativa.

Chiariamo.

C'è un fumetto, in Giappone (tradotto in italiano) che si chiama "La Storia dei 3 Adolf" e che si snoda dagli anni dell'attacco giapponese alla Cina, sino alla nascita di Israele. Un vera e propria saga, ricca di riferimenti storici, (tanto che, di capitolo in capitolo, c'è una pagina di cronologia, che si riferisce ad ogni specifico anno), con una folla di protagonisti, che si muovono sullo sfondo dei tragici accadimenti di quegli anni.

"Maus" di Art Spiegelman è un'opera insuperabile, che racconta l'olocausto, con le vittime ebreiche che hanno le fattezze le fattezze di topi, a fronte degli aguzzini nazisti nelle vesti di gatti. Non è un libro di testo o una riduzione di un'opera storica: è vita, è fumetto-arte.

Non sono i soli capolavori, perché l'elenco sarebbe lungo, tanto da includere tutti quei racconti che, in un modo o nell'altro, proprio perché sono inseriti in contesto spazio-temporale, non possono fare a meno di coinvolgere i loro personaggi nelle loro problematiche del momento storico.

Una didattica laboratoriale

L'approccio ai fumetti diventa, così, un'esercitazione di laboratorio, una ricerca-azione, che si snoda lungo molteplici sentieri. Nelle nostre scelte, ovviamente, consideriamo anche quelle opere che sembrano, ma non lo sono, didascaliche, come le riduzioni dai classici della letteratura, che diventano "altro" dalle opere da lui derivano, qualcosa di nuovo e di diverso, per l'estro, l'arte del rielaboratore dei testi e dello sceneggiatore. Pensiamo alle stupende riduzioni dei romanzi salgariani d'anteguerra (rinvenibili nelle ristampe amatoriali, in vendita nei negozi-nicchia), firmati da Moroni-Celsi, al ciclo di Verne, riveduto dall'impareggiabile Caprioli, ai classici (tipo "Gargantua e Pantagruel") "riscritti" da Battaglia.

I percorsi possono essere diversi.

L'antropologia

Filoni, temi da cogliere attraverso un'indagine tra il materiale pubblicato, delimitando il campo della ricerca: fumetti di tutti i tempi e di tutti i luoghi, fumetti di un certo periodo e di un certo Paese, combinazioni varie.

La rappresentazione dei bambini,
la rappresentazione delle donne,
la rappresentazione dei disabili e dei diversi,
l'intercultura.

La storia (il settore che offre maggiori possibilità, non tralasciando il settore della parodia):

la storia antica (egizi, greci, romani i miti, ecc.),
il medio-evo,
il cinquecento,
il seicento,
il settecento,
l'ottocento,
il novecento,
la prima guerra mondiale,
la seconda guerra mondiale,
la guerra fredda,
la Francia,
la Germania,
l'Italia del Risorgimento,
l'Italia della Resistenza,
gli Stati Uniti, dalla guerra di Secessione, alla conquista del West, all'11 settembre,
il colonialismo e le guerre coloniali,
l'America Latina (i desaparecidos argentini),
il Vietnam.

La geografia (laddove ci siano esplicite ambientazioni)

le città italiane,
le città europee,
le città del mondo,
gli ambienti ed i paesaggi.

L'educazione artistica

i grandi autori italiani,
i grandi autori del fumetto internazionale,
il cartoon ed il fumetto satirico,
fumetti ed architettura,
fumetti e pittura,
fumetti e scultura.

La professionalità docente

L'attività motoria ed il corpo

Paperino e le sue espressioni (mimica)

Le lingue straniere

Fumetti in lingua: francese, inglese, spagnolo

I media

I rapporti tra il fumetto e
il cinema,
il cartone animato,
la letteratura,
la fotografia.

L'autore è disponibile a dare informazioni ed indicazioni sulle diverse proposte elencate nel presente articolo (ghelfi@cheapnet.it).

In relazione alla storia ecco un esempio dedicato a due tematiche che difficilmente appaiono trattate nei libri di testo: la storia del Giappone dell'ottocento/primi novecento e la storia dell'ottocento canadese.

Le immagini sono tratte - rispettivamente - da: Jiro Taniguchi - Natsuo Sekikawa, *Ai tempi di Boccam*, e da: Chester Brown, *Louis Riel*, entrambi editi dalle Edizioni Coconino, Via Pinardi n. 20, 40128 Bologna, redazione@coconinopress.com, www.coconinopress.com, una casa editrice che propone una produzione raffinata e di grandissimo interesse.

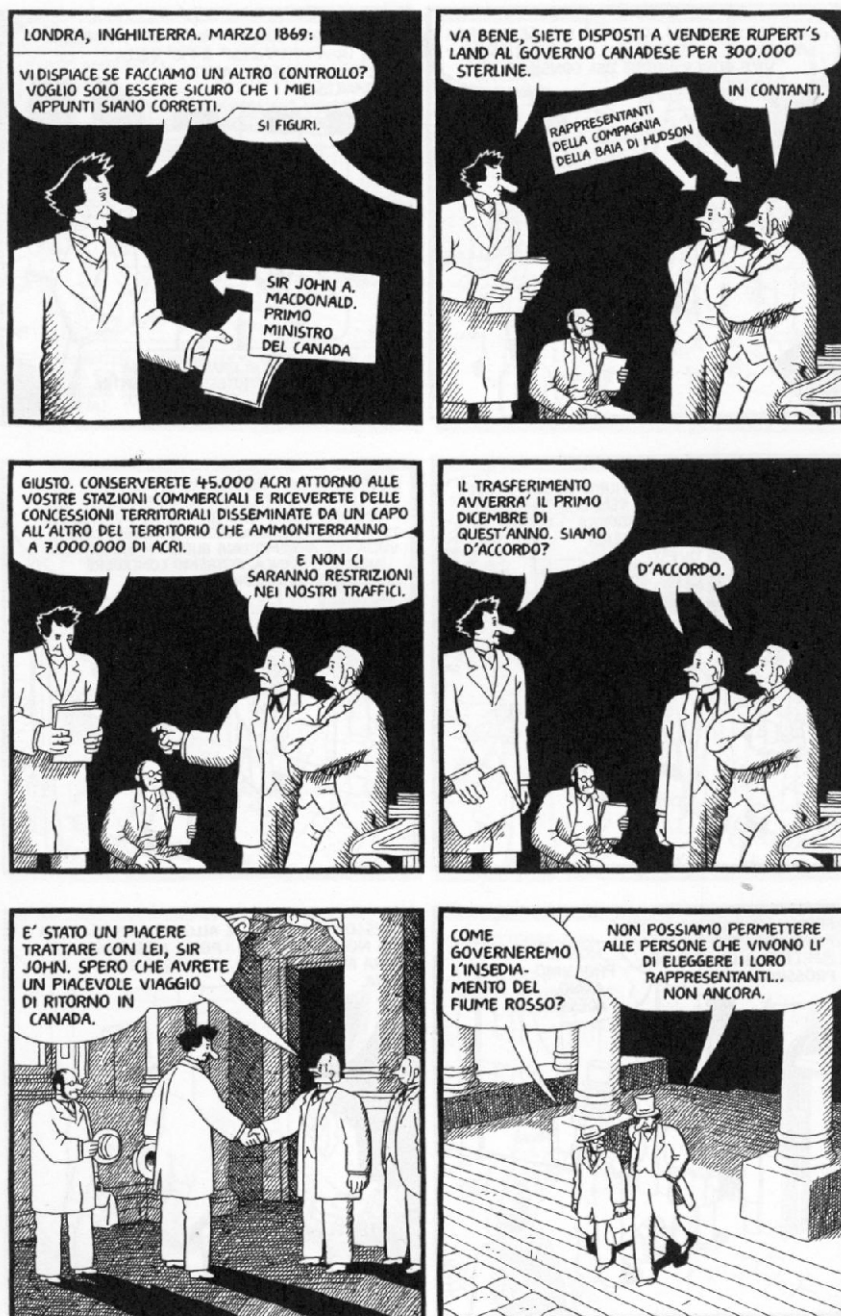
Ringraziamo vivamente l'editore per il permesso concesso.

La professionalità docente



Da: Jiro Taniguchi - Natsuo Sekikawa, *Ai tempi di Boccam*, Edizioni Coconino, Bologna.

La professionalità docente



Da: Chester Brown, *Louis Riel*, Edizioni Coconino, Bologna.

CLM: una visione di creatività che sta piacendo all'Europa

Giulio Carpi



Ha spento da poco la prima candelina il progetto “Creative Learning Method”(CLM) volto all’ideazione e alla sperimentazione di una nuova metodologia formativa basata su strategie innovative, attive e coinvolgenti per gli insegnanti di scuola primaria.

Per raggiungere questi risultati Creativ, in qualità di ente promotore, ha raccolto intorno a sé un ricco e variegato partenariato che spazia da università ad associazioni di categoria, case editrici, enti territoriali, organizzazioni non governative e centri di studio, per un totale di 14 “compagni di viaggio”.

Le tappe principali

Il progetto è stato attivato sul finire del 2003: dopo il primo incontro di presentazione del progetto ed una tavola rotonda sulla creatività che si sono tenuti a Reggio Emilia nel mese di dicembre 2003, si è svolto a Piacenza alla fine del mese di marzo 2004 il primo meeting dell’équipe culturale del progetto.

In questo periodo sono stati presentati e condivisi con i partners i pilastri del CLM; inoltre la matematica e i diritti dell’infanzia sono state scelte come terreno di sperimentazione del CLM. Dopo l’incontro di Piacenza è partita la fase di preparazione degli incontri con i gruppi target degli insegnanti nei diversi paesi. Nel mese di ottobre 2004 si è tenuto a Madrid un secondo incontro dell’équipe culturale per la verifica del lavoro svolto e la stesura della prima ipotesi del metodo.

Londra è stata sede a fine ottobre dell’incontro del Comitato Guida del progetto, l’organo direttivo preposto insieme a Creativ per la gestione e la realizzazione del CLM.

Nel frattempo sono state realizzati nei vari paesi alcuni incontri di consultazione con gruppi di insegnanti per testare la validità del progetto.

Attualmente ...

Il progetto si trova nel pieno della realizzazione della seconda fase¹.

Dublino accoglie in febbraio il terzo meeting dell’équipe culturale. Cuore della tre giorni è la presentazione di alcuni modelli di insegnamento della matematica realizzati nelle scuole italiane, spagnole, tedesche in comparazione con i pilastri del Creative Learning Method. Del secondo contenuto del Progetto, il diritto dei bambini ad vivere l’ambiente in modo partecipato, vengono affrontati i fondamenti culturali e le attività proposte.

Per realizzare il nuovo metodo formativo e per continuare il percorso di validazione sugli elementi chiave della metodologia da applicare in classe con i ragazzi, si svolgeranno tra febbraio e marzo i vari incontri con i gruppi nazionali degli insegnanti di scuola primaria aderenti al progetto.

Tali iniziative faranno tappa a: Bologna, presso la sede dell’IRRE Emilia Romagna per gli insegnanti italiani; Timisoara per i docenti rumeni; Madrid per la scuola spagnola; e ancora: Phorzeim in Germania, Varsavia e Lisbona.

¹ cfr. *Creativ Learning Method: una partnership per sperimentare nuove metodologie di insegnamento*, in “Innovazione Educativa” n. 3-4 giugno 2004, p. 57.

In un prossimo contributo renderemo conto dello stato di avanzamento del progetto e dei primi risultati conseguiti. Un obiettivo - tuttavia - ci sentiamo di averlo raggiunto: l'adesione "calda" al progetto, la realizzazione di una collaborazione stretta e proficua, la costruzione di una rete di rapporti non solo professionali, ma anche amicali, l'impegno generoso profuso da ogni partner sono elementi che ci confortano nella strada intrapresa, confermano la necessità di una progettazione transnazionale e sempre più convalidano la ricchezza di una via "europea" al nostro domani.

Che Cos'è il CLM

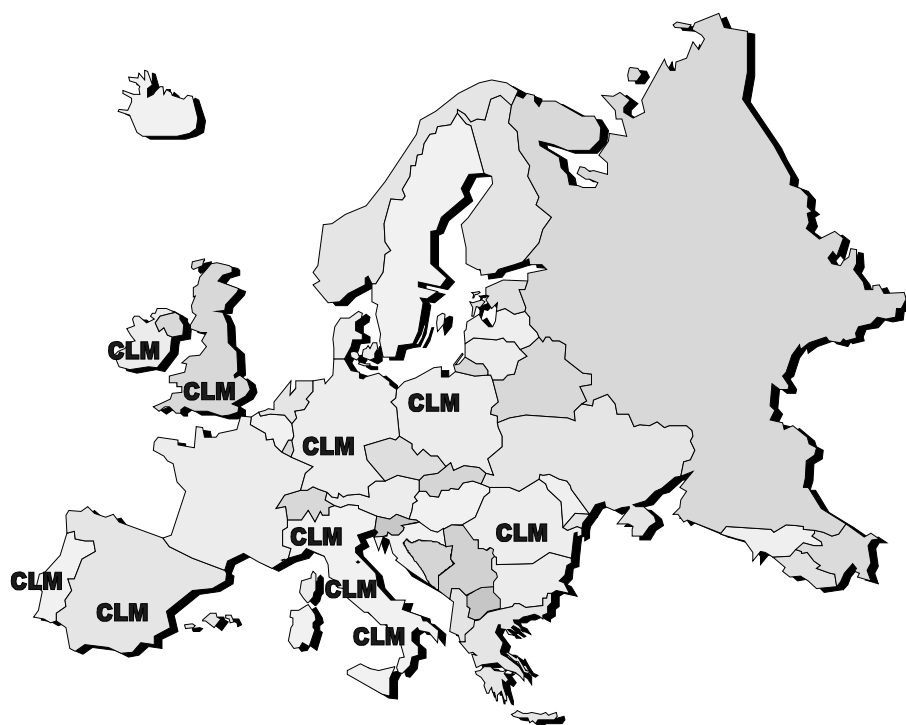
Il Creative Learning Method è un progetto Europeo finanziato all'interno del Programma Comunitario Leonardo da Vinci, sezione Progetti Pilota, che ha come obiettivo l'ideazione e validazione di una nuova metodologia formativa rivolta agli insegnanti della scuola primaria, per facilitare ed incrementare il loro apprendimento di nuove strategie didattiche e per favorire la costruzione di percorsi formativi che non siano solo schemi da riempire ma processi da creare.

La nuova metodologia formativa si fonda sull'utilizzo di strategie attive e coinvolgenti, in grado di "accendere" le persone e motivarle ad un apprendimento intenzionale; ciò porta i fruitori ad una maggiore consapevolezza e motivazione ad apprendere e si pone l'obiettivo di favorire l'esplosione di tutto il potenziale cognitivo, pratico e relazionale di cui sono dotate.

L'originalità del CLM consiste nel sistematizzare nella prassi l'utilizzo di alcune discipline che vengono apprese in maniera settoriale e poco interdisciplinare, tentando di non scindere la cultura intellettuale da quella emotiva.

Il partenariato

Il percorso coinvolge otto nazioni europee: Italia, Romania, Polonia, Germania, Gran Bretagna, Irlanda, Spagna e Portogallo.



Il progetto ha raccolto intorno a sé un partenariato di grande livello: l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza, il Centro di Ensenanza Superior en Humanidades y ciencias de la educacion "Don Bosco" (Spagna), il Centro Studi e di ricerca LRDP Kantor Polska (Polonia) e il Centro educativo Muintearas (Irlanda), la Provincia di Enz (Germania) e la Provincia di Reggio Emilia.

Significativo l'apporto di tre case editrici: Paoline Editoriale Libri, Books & Media (Ighilterra) e Paulinas Editora (Portogallo).

Per l'Italia sono presenti l'IRRE Emilia Romagna e le associazioni professionali AIMC Emilia Romagna e CIDI nazionale che rivestono un ruolo fondamentale nel contatto e collegamento con i destinatari principali del progetto: gli insegnanti di scuola primaria.

Completa il partenariato l'associazione non governativa Generatie Tanara impegnata in attività educative in Romania.

Ente capofila del progetto è l'associazione Creativ, nata nel 1994 da un progetto di Giulio Carpi.

Si avvale del lavoro di diverse équipes di professionisti e della collaborazione di oltre 250 operatori.

Si propone di guidare le persone ad una riscoperta della propria realtà, delle idee, delle parole, per porsi in relazione con gli altri in una dimensione più efficace, più vera, più libera, più educativa, per superare il conformismo e gli schemi culturali dominanti, riconquistando il "contatto" con la propria personalità e con le proprie insostituibili risorse.

Per ricevere ulteriori informazioni, si possono visitare i seguenti siti: www.creativ.it, oppure www.metodoclm.it.

Un mondo da ... “Europei”

Lucia Cucciarelli

Sul mio passaporto la prima scritta è *Unione Europea*.

Il 13 giugno scorso ho votato, oltre che per il mio Comune, anche per eleggere i nostri rappresentanti nazionali al Parlamento europeo.

Sulla maggior parte degli oggetti che utilizzo c'è un marchio inconfondibile: “A noma CEE”.

Viaggio per lavoro in continuazione e l'enorme facilità con cui mi oriento negli acquisti, nella scelta dei trasporti e delle soluzioni logistiche è data dall'euro. Accettato e benvenuto anche in paesi nei quali, fino a pochi anni fa, il dollaro era l'unica valuta di scambio.

Il logo della bandiera dell'unione con le sue stelline è un'icona familiare utilizzata in ogni settore economico, politico, finanziario e culturale. Un codice visivo che ha ormai una veste di familiarità, simbolo di un avvenuto, concreto avvicinamento fra realtà e tradizioni. Queste, pur mantenendo il loro profilo e la loro identità locale - regionale o nazionale - declinano in svariati modi il senso di appartenenza alla dimensione europea.

Un'appartenenza che sta fondendo paesi e confini in un nuovo insospettato disegno: credo che neppure i Padri Fondatori dell'Unione Europea potessero immaginare la trasformazione di cui oggi siamo protagonisti: la terra che per secoli è stata segnata da guerre dinastiche, stermini, carestie e distruzioni sta finalmente vivendo i primi 60 anni di pace.

Ogni cambiamento produce tuttavia innumerevoli resistenze: sia a livello individuale, sul piano psicologico, sia a livello collettivo, nel modo di rapportarsi culturalmente a una trasformazione così profonda. È difficile ristrutturare in breve tempo le conoscenze dei vari paesi europei e riadeguarle ad una realtà che è in continua accelerazione, in un'evoluzione costante verso nuovi orizzonti geografici, umani e politici.

Se fino al 2003 erano 4 (su 27) i paesi del Mediterraneo che appartenevano all'Unione, con il 1° maggio 2004 sono diventati 7; inevitabilmente il Nord Africa e il Medio Oriente sono i nuovi satelliti che gravitano nell'orbita europea.

Il Marocco, forte di un tasso di crescita del 4, 5 % annuo, ha già avanzato la sua candidatura a Bruxelles; la Turchia è da anni impegnata in una sfida al riadeguamento dei propri parametri e nel lungo periodo anche Israele inevitabilmente dovrà confrontarsi con il gigante europeo.

Il Maghreb, l'Egitto, la Giordania, la Siria, Israele e i territori sotto l'autorità palestinese: forse i 27 paesi che si affacciano sul Mediterraneo, culla delle nostre civiltà, ritroveranno nuove energie e la forza di riprogettare una storia comune...

Nello stesso tempo l'UE continua il suo cammino a Est: Romania e Bulgaria sono pronte a entrare nel 2007; la Croazia probabilmente si integrerà nel resto d'Europa nel 2008; la Macedonia ha già depositato la sua domanda di adesione, mentre l'Albania, la Serbia e la Bosnia stanno per firmare un accordo di partnership con Bruxelles per la promozione di riforme economiche.

Nei prossimi anni l'Europa affronterà sfide sempre più competitive e Bruxelles si sta dotando di nuove strutture, edifici, uffici e spazi lavorativi in un territorio che sa coniugarsi con un passato di splendida eleganza, in uno stile difficilmente imitabile.

I primi a “credere nell’Europa” sono proprio i 50.000 impiegati dell’UE a Bruxelles: una task force di energie che sta interpretando un sogno divenuto realtà. Figli di una generazione di guerra, stanno lavorando in un laboratorio di sperimentazione politica per un’Europa della conoscenza, per un immenso spazio di opportunità culturali e di crescita civile. Sono loro che costruiscono, giorno dopo giorno, un clima di fiducia in un progresso storico destinato a creare sempre più solidarietà e compattezza sociale.

Certo le difficoltà non mancheranno, soprattutto a causa dei dislivelli di reddito e delle diverse strutture economiche.

L’impegno dei docenti, degli educatori, dei progettisti educativi diventa allora un fattore strategico: occorre dotare i giovani cittadini di adeguati strumenti conoscitivi ed operativi: non solo per comprendere gli sviluppi e le trasformazioni che stiamo vivendo, ma soprattutto per acquisire quella flessibilità da cui non si potrà prescindere per governare processi complessi di grande innovazione.

La sezione “Progetti Europei” dell’IRRE Emilia Romagna sperimenta strategie di informazione/formazione a distanza nell’area della cooperazione europea.

Destinatari sono i dirigenti scolastici, i docenti, gli alunni e il personale amministrativo delle scuole di ogni ordine e grado.

Organizza corsi in presenza e on line e promuove azioni di e-learning anche su aspetti di innovazione cognitiva, in aderenza ai contenuti proposti dalla Commissione Europea.

Il nostro sito www.europa.iav.it ha recentemente ricevuto gli apprezzamenti di Maruja Gutierrez Diaz, head of Unit e-Learning e Directorate EAC della Commissione Europea.

Recensioni

C. Migani (a cura di), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci editore 2004

Il volume raccoglie una serie di esperienze significative realizzate in attuazione di un Progetto di promozione del benessere a scuola concordato e concepito tra l'Istituzione "Minguzzi" e l'Assessorato Istruzione, Formazione e Lavoro della Provincia di Bologna. Le iniziative, sorte per fronteggiare e contrastare in modo sistematico e organico i fenomeni di disagio emergenti nella scuola, sono comprese in una vasta gamma di tipologie, dalla ricerca alla formazione, dalla riflessione teorica al confronto.

Il volume si apre con un saggio di A. Palmonari e A.R. Graziani "Una riflessione teorica sul disagio adolescenziale" e un approfondimento di A. Maggiolini sul tema "La dimensione intrapsichica del disagio adolescenziale". Entrambi i contributi focalizzano la loro attenzione sul sistema-scuola, in considerazione della centralità di ruolo che assume in ordine a questo problema giovanile. La scuola è infatti il luogo in cui emerge e si rivela il malessere (individuale e collettivo) vissuto da tanti ragazzi; la scuola è anche il luogo in cui si realizzano l'incontro e il confronto, si stabilizzano le relazioni fra pari e con gli adulti; la scuola è comunque il luogo in cui il disagio può essere ri/conosciuto e contrastato. Per questo motivo, gli articoli inseriti nella parte successiva del libro fanno quindi il punto sulla promozione del benessere a scuola; le esperienze realizzate fin dai primi anni novanta, con il contributo prezioso dell'istituzione "Minguzzi", evidenziano come il sistema scolastico, non solo a livello regionale, abbia assunto sempre più lo "stare bene a scuola" come obiettivo primario della propria azione educativa. Si tratta di una continua azione di ricerca che coinvolge i vari "attori" del sistema nel realizzare quelle condizioni che contribuiscono a determinare un "rapporto ottimale tra soggetto e ambiente". Si segnalano, per l'originalità

dei contenuti, il capitolo *Il funzionamento della scuola fra prassi e teoria verso la scommessa di un sistema organizzativo che produce empowerment* di P. Bernardi, dedicato alla figura del docente che recupera con consapevolezza e professionalità una nuova centralità del proprio ruolo e il capitolo "L'Istituzione "Minguzzi" e la promozione del benessere nel sistema scolastico" di V. Vivoli, C. Albanesi, A. Bertocchi e C. Migani, che ripercorre la storia dell'istituto e delle varie collaborazioni con le scuole: incontri vissuti come occasione per crescere insieme, per ripensare le proprie azioni, per riprogettare nuovi percorsi.

L'ultima parte del volume è dedicata alla descrizione di alcune esperienze particolarmente significative. La prima rende conto di un progetto Life Skills realizzato a Bologna, nei tre istituti comprensivi dei quartieri Reno e Borgo Panigale, nel corso del triennio scolastico 2001-2004, nell'ambito di un più ampio programma di promozione del benessere ("Ascoltare e comunicare per crescere insieme"). L'attività è stata articolata in una fase formativa per i docenti e in una serie di laboratori nelle classi. La sfida educativa raccolta dagli operatori è quella di declinare la finalità delle life skills ("migliorare il benessere nell'ambiente scolastico attraverso l'apprendimento di abilità utili per poter garantire l'emotività e le relazioni sociali"), in obiettivi specifici per ciascuna classe, costruiti sulle esigenze e le peculiarità degli alunni, come sulla storia della singola classe. La valutazione dell'esperienza è sicuramente positiva; alla formulazione di tale giudizio ha contribuito conduzione - da parte degli stessi insegnanti precedentemente formati - dei laboratori di classe.

La seconda esperienza, realizzata nell'Azienda USL n.7 di Siena, pone in luce il ruolo dei Centri di Informazione e Consulenza per le scuole superiori (istituiti con la Legge 26.6.1990) e ne esalta le

potenzialità come servizio di rete per le scuole. Il contributo sottolinea il ruolo del counselling, nella promozione della salute, come un intervento volto a sostenere i processi di crescita personale e sociale dell'individuo. Se nel contesto scolastico ci si rivolge più frequentemente ai gruppi e alla comunità, il counselling riporta l'attenzione alla soggettività, promuovendo iniziative automotivanti, individuando e analizzando i bisogni soggettivi, ponendosi come opportunità di fronteggiamento di situazioni di stress. La valorizzazione dell'ascolto come dimensione relazionale è posto al centro del percorso formativo, nella consapevolezza che esso possa costituire il testo dei processi di miglioramento di quell'individuo, quel gruppo, quella scuola, quelle famiglie, quella comunità. Un percorso che muove dal particolare al generale, dall'individuale al collettivo, in cui proprio la molteplicità dei soggetti sembra favorire il diffondersi di atteggiamenti che incoraggiano l'autostima e l'assunzione di comportamenti responsabili, unitamente ad una maggiore consapevolezza di sé, ad una maggiore convinzione di affrontare e risolvere i problemi.

Su committenza dell'Azienda U.S.L. n. 3 di Bassano del Grappa (TV) è stato elaborato il progetto "VARCO" (Verso l'ARricchimento della COmunità), con l'obiettivo sperimentare un programma di promozione del benessere che tenesse conto dei dati emersi dall'analisi regionale dei bisogni. Il programma è stato articolato in tre fasi (due training propedeutici e un attivatore di processo) per sviluppare nei giovani coinvolti sia una conoscenza più approfondita del proprio territorio e della realtà sociale che lo caratterizza, sia la capacità di effettuare una lettura critica. L'intervento realizzato viene valutato positivamente dagli autori, che sottolineano l'importanza di un coinvolgimento sempre più ampio per consentire a ciascuno (alunni, docenti, genitori...) di divenire operatore consapevole e responsabile del processo di miglioramento dell'intera comunità sociale.

M. Cristina Gubellini

AA.VV., *Il colloquio individuale. Esercitazioni e materiali formativi*, CD-rom I.R.R.E. Friuli Venezia Giulia, Trieste, 2004

Che cosa significa "buona prassi" nella relazione tra la famiglia e la scuola? Che cosa è necessario per costruire una buona relazione tra la scuola e la famiglia?

Una ricerca triennale dell'IRRE Friuli Venezia Giulia si è proposta di individuare quali misure organizzative e quali modalità di comunicazione possono favorire i rapporti tra la scuola e le famiglie, al fine di collaborare nel sostenere gli allievi nell'apprendimento, e come questo obiettivo possa essere raggiunto in una scuola che, anche a livello europeo, sta cambiando in termini di autonomia.

La collaborazione tra scuola e famiglia si esplicita nei diversi momenti di contatto tra insegnanti e genitori tra i quali si colloca il colloquio individuale. Spesso considerato agli ultimi posti nella scala di importanza delle azioni professionali degli insegnanti, il colloquio individuale scatena negli interlocutori una gamma di emozioni che va dallo stupore, alla rabbia, alla gioia, alla rassegnazione che influiscono sia sul livello di soddisfazione sia sulle relazioni d'apprendimento.

"Perché i genitori sono così diffidenti nei confronti di noi insegnanti?", "Io ai colloqui con gli insegnanti non ci vado più, tanto..." sono due delle testimonianze raccolte dalla ricerca che ha approfondito i diversi punti di vista di genitori, insegnanti e studenti.

Nell'ambito del progetto europeo COSPRAS (Cooperation between Schools and Parents in Relation to Autonomy of Schools) l'IRRE Friuli Venezia Giulia ha voluto cancellare la distanza tra ricerca e realtà scolastica con un prodotto interessante e stimolante per la formazione degli insegnanti.

La risposta dell'IRRE Friuli Venezia Giulia agli interrogativi e alle perplessità è un CD-rom interattivo che si colloca efficacemente in un momento di transizione del sistema scolastico connotato dalla necessità di una maggior vicinanza tra scuola e famiglia.

Il CD-rom è strutturato in diversi settori, ma si possono individuare due parti fondamentali.

La prima presenta la ricerca collocando il rapporto scuola-famiglia in un contesto che vede l'Autonomia, la Riforma degli Ordinamenti, la Qualità del servizio e il Nuovo Sistema d'Istruzione come *"aspetti normativi contenenti valori e significati da approfondire per trasformare il 'mestiere di insegnare' in una 'professionalità' che sia deontologicamente accettabile."*

Le testimonianze autentiche, raccolte nelle interviste individuali e nei focus-group, sono riportate in modo da permettere la riflessione sui diversi punti di vista. L'intreccio presente tra emozioni, fatti, opinioni e comportamenti risulta uno spaccato della realtà utile a stimolare concreti miglioramenti professionali. La proposta del CD è chiara: *"Per ascoltare veramente tali voci è necessario leggere con compartecipazione, è necessario ascoltare con il nostro orecchio interno per cogliere con rispetto ciò che viene proposto. Si tratta di fare lo sforzo di mettersi nei panni del genitore, dello studente, dell'insegnante per riconoscere i sentimenti che tali testimonianze ci faranno vivere."*

La seconda parte del CD-rom presenta il percorso di autoformazione attraverso definizioni concettuali, esercitazioni e materiali che percorrono i nodi e sottonodi in cui è stato analizzato il colloquio individuale. Già dalle prime proposte introduttive si viene indotti a riflettere sull'importanza e sulla difficoltà del colloquio individuale all'interno di altre numerose azioni professionali.

Vengono poi analizzate le seguenti aree:

La **progettazione**. Si guidano i lettori ad analizzare il contesto e gli elementi utili ad un buon colloquio tra insegnanti e genitori. Si approfondisce il **setting** (tempi, spazi, partecipanti) e le **modalità organizzative** soffermandosi sulla possibilità di condividere la progettazione di tale momento con i colleghi.

La **gestione**. Le proposte formative ed i materiali a disposizione forniscono utili spunti relativi alla **coerenza** della realizzazione del colloquio con la sua progettazione, ed alle modalità di **conduzione**. Interessanti sono le stimolazioni riferite alla **"gestione delle polarità"** (allievi con gravi diffi-

coltà, allievi con risposte eccellenti) ed alla **"risposta ad imprevisti"** che spaziano su settori generalmente dimenticati.

La **valutazione**. L'area fornisce stimoli, riflessioni, materiali ed esercitazioni che si basano sull'idea che *"non si può non valutare"*, ma che per valutare è necessario *"avere dati sui quali fondare le proprie azioni per decidere la direzione del miglioramento"*. Oltre alle proposte relative alla **soddisfazione** di docenti e genitori, si stimola una riflessione sull'**efficacia** di un colloquio individuale e sulle **prospettive future**.

Un questionario di fine percorso vorrebbe indurre i lettori ad interagire con gli autori per permettere ulteriori futuri sviluppi del percorso.

La presenza di testi tipologicamente diversi permette di raggiungere una gamma molto ampia di docenti. I testi per la lettura e la riflessione, assieme alla bibliografia ed alla sitografia potranno essere proficui a chi vuole leggere per riflettere successivamente in modo individuale. Le esercitazioni interattive risulteranno utili a chi, individualmente, davanti al proprio PC, vuole cimentarsi in esercitazioni per ricavare spunti utili alla propria professione. Le esercitazioni stampabili saranno adatte a chi non ha molta simpatia per i PC e chi vuole confrontarsi in un gruppo di autoformazione. I materiali proposti sono rivolti a chi vuole avere subito qualche proposta da mettere in pratica nel proprio contesto scolastico.

In sintesi. L'intento del lavoro è quello di far riflettere, ma in modo "leggero" su un momento professionale a volte considerato "pesante". La validità del lavoro è quella di permettere letture a diversi livelli, stimolando riflessioni e azioni di miglioramento.

Il CD-rom evidenzia l'importanza del lavoro condotto dall'équipe dell'IRRE Friuli Venezia Giulia e conferma nei fatti il proprio scopo di *"essere uno strumento per le scuole nel quale i docenti possono trovare spunti ed indicazioni utili al miglioramento qualitativo dei colloqui individuali tra genitori ed insegnanti."*

Livia Cosulich

Hanno collaborato alla realizzazione di questo fascicolo:

<i>Giulio Carpi</i>	Presidente Creativ San Polo d'Enza (RE)
<i>Giorgio Casadei</i>	Docente di Informatica - Università di Bologna
<i>Walter Casamenti</i>	Docente, Coordinatore del Progetto INDIS
<i>Domenico Chiesa</i>	Presidente nazionale del CIDI
<i>Lucia Cucciarelli</i>	Ricercatrice IRRE Emilia Romagna
<i>Franco Frabboni</i>	Presidente IRRE Emilia Romagna
<i>Dario Ghelfi</i>	Dirigente Tecnico - USR Emilia Romagna
<i>Laura Longhi</i>	Ricercatrice IRRE Emilia Romagna
<i>Maria Grazia Marrulli</i>	Docente assegnata dal CSA di Rimini al Centro Pedagogico
<i>Ottavia Muccioli</i>	Docente assegnata al CSA di Forlì Cesena
<i>Aurelia Orlandoni</i>	Ricercatrice IRRE Emilia Romagna
<i>Duilio Peroni</i>	Docente presso l'ITIS "Belluzzi" di Bologna
<i>Franca Pinto Minerva</i>	Presidente IRRE Puglia
<i>Andrea Porcarelli</i>	Docente di Filosofia e Storia
<i>Gian Carlo Sacchi</i>	Vicepresidente IRRE Emilia Romagna
<i>Francesco Scrima</i>	Segretario nazionale di Federscuola CISL
<i>Paola Vanini</i>	Ricercatrice IRRE Emilia Romagna
<i>Claudia Vescini</i>	Ricercatrice IRRE Emilia Romagna