

IRRE Liguria

Rapporto regionale

PREFAZIONE

di FILIBERTO ARZELÀ
Presidente dell'IRRE Liguria

Questo Report regionale, inerente la ricerca sulle problematiche della Riforma secondo la L. 53/03 e successivi decreti attuativi, è il prodotto evidente di quanto l'Istituto si sia impegnato con i suoi ricercatori nei processi di sostegno e sviluppo delle innovazioni stesse che vasta eco hanno suscitato nel nostro Paese oltre che tra gli addetti ai lavori.

Il rapporto riferisce con puntale precisione i nodi critici, positivi e negativi, che l'applicazione di ogni oggetto ha trovato in fase di realizzazione, ricavandone così un'esatta fotografia di modi, toni e colori con cui docenti, dirigenti e non da ultimi utenti-genitori hanno reagito all'applicazione organizzativa di ogni novità.

È scaturito che ogni oggetto merita una considerazione a parte, un trattamento che va seguito puntualmente e incoraggiato per il futuro se si vuole che una metodologia come la personalizzazione, gli obiettivi formativi e il portfolio riconoscano effettivamente il principio di identità/diversità che corrobora e ispira questa Riforma.

Non da ultimo, un particolare ringraziamento va a tutti i colleghi della cabina di regia nazionale, con il quale si è lavorato in grande sintonia nell'attivare questo progetto portato avanti nella sua realizzazione dal gruppo tecnico nazionale, i cui componenti hanno provveduto con molto merito a dare ali alle idee.

PRESENTAZIONE

di RENZO DAMERI
Direttore dell'IRRE Liguria

Questa ricerca, condotta dall'IRRE Liguria, inerente il Progetto R.I.So.R.S.E. (Ricerca, Innovazione, Sostegno della riforma del Sistema eDucativo), di cui alleghiamo documenti e testimonianze in questo report regionale, ha visto impegnato con competenza e scientificità un Gruppo tecnico di lavoro di nove ricercatori di questo Istituto dotati di una collaudata esperienza nei processi formativi dei docenti e di una cultura della ricerca che ha permesso di convertire i dati raccolti in puntuale riflessione interpretativa.

Il Progetto R.I.So.R.S.E. è stato affidato dal MIUR agli IRRE nazionali con nota n. 14972 del 20/10/2003 perché approfondissero le problematiche emergenti dalle prime sperimentazioni della L. 53/03 in un campione di scuole elementari della Liguria, di cui 9 pubbliche e 6 paritarie. Compito dell'IRRE Liguria è stato quello di rilevare attraverso strumenti d'indagine, predisposti da un gruppo di ricerca nazionale, varie notizie ed informazioni inerenti il funzionamento del campione, la cui raccolta e descrizione rimandiamo al capitolo dei Dati di questa ricerca.

Scorrendo i contributi dei vari docenti, troviamo quello inerente la lingua inglese. La rilevazione delle metodologie d'apprendimento della lingua straniera nelle nostre scuole liguri ha dimostrato che si applicano sul territorio l'approccio ludico e quello affettivo sia come «natural approach» sia come «total physical response» fino ai profili intellettivi che richiamano le intelligenze multiple di Gardner.

Collegata all'attività ludica è in prevalenza anche l'alfabetizzazione informatica che «stimola soprattutto il bambino per il suo carattere operativo» nella dimensione d'apprendimento privilegiata del laboratorio che, come sostengono tutti gli intervistati, è trasversale e di supporto alle attività didattiche, correlato ai programmi e al lavoro d'aula.

Incoraggianti sono due posizioni emerse dal campione di scuole nell'uso del portfolio: una secondo cui questo strumento potrebbe sostenere l'autovalutazione dell'alunno, l'altra secondo cui incrementerebbe le forme di partecipazione della famiglia alla vita della scuola.

Interessanti i risultati del campione per quanto riguarda la figura del tutor: risulta apprezzata dal maggior numero di docenti e genitori per la sua dimensione «affettiva» mentre genera ansia e «disturbo» in chi si sente più rassicurato a lavorare in gruppo tra pari. Emerge peraltro l'esigenza fondamentale di formare questa figura anche in materia di organizzazione oraria e laboratoriale.

Interessante è stata proprio l'esplorazione della dimensione laboratoriale, sintesi del pensare con il «fare» operativo, per divenire problematica nel momento in cui occorre organizzarla all'interno del gruppo-classe. I laboratori di progettazione e il LARSA sembrano incontrare maggiori favori presso

l'utenza. Non dimentichiamo come questo report richiami l'attenzione su una figura di alunno, dichiarato un po' da tutte le componenti scolastiche e non, dalla mente «lastricata» da voglia di scoprire e di provare emozioni, anche se poi troviamo nello stesso campione che i laboratori più continuativi e sistematici sono quelli formativi e di lingua straniera, nonostante siano di buon auspicio le impostazioni dei gruppi di lavoro degli alunni per livello, compito e/o per elettività. Tra i docenti tuttavia emerge, in alcune testimonianze, la vera o presunta conflittualità tra il tutor e il docente di laboratorio nonostante le «Indicazioni» della L. 53/03 attribuiscono funzioni cooperative agli uni e agli altri. I laboratori d'arte risultano i più coinvolgenti in quanto tutti i tipi di linguaggio vengono attivati in contemporaneità.

Su un aspetto strutturale come quello dell'anticipo si delinea invece un campione di genitori molto equilibrato, non affetto dalla tanto temuta «sindrome di Cornelia» e che attribuiscono alla scuola il compito di dire l'ultima parola. Dal canto loro gli operatori della scuola, soprattutto pubblica, indicano nella flessibilità didattica e organizzativa la condizione «di sistema» più fortunata che può favorire un alunno anticipatorio.

Il nostro report regionale si conclude con l'articolo inerente l'argomento risultato forse più complesso nella sua fase realizzativa: la personalizzazione della didattica attraverso le Unità di Apprendimento. Qui i dati ci dicono che tutto ruota intorno alla vera convivenza civile, alla diversità/identità di ogni alunno che va costruita e rispettata. È emerso che l'alunno forma se stesso integralmente nella sfera non solo della conoscenza ma anche dell'affettività per prevenire il disagio e orientarsi verso opzioni che sono la rotta del suo immaginario e del suo reale futuro. Obiettivo questo molto ambizioso al punto che, nelle testimonianze narrative, molti docenti non hanno potuto nascondere ansie ed incertezze. Gli stessi dirigenti dichiarano un inevitabile cambiamento di ruolo: da controllori a rassicuranti supervisor. Nell'itinerario personalizzato è l'alunno che aggiusta sempre la sua rotta, delinea e difendendola da turbolenze e vuoti «d'aria».

Auspichiamo, da addetti ai lavori, che questa rassegna di dati e testimonianze che i ricercatori di questo IRRE hanno dipanato su un telaio di autonarrazioni, interviste e focalizzazioni, renda un servizio utile oltre che gradito a tutto il personale della scuola in un'ottica di relazione che non è mai abbastanza quando si deve sostenere «qualcosa» verso mondi ignoti ed inesplorati.

DATI DELLA RICERCA

1. PREMESSA

La ricerca dell'IRRE Liguria si colloca nel quadro del Progetto R.I.So.R.S.E. – Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo che – come si evince dalla documentazione presente sul sito www.istruzione.it e che si riproduce di seguito – «prende l'avvio dal Consiglio Europeo tenuto a Lisbona. In quella sede si è convenuto che le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere focalizzate le politiche formative ed educative dell'UE.

I sistemi europei di educazione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi. Da questo punto di vista le scuole assumono la fisionomia di nuclei locali di apprendimento sistemici e organizzati in modo policentrico.

La riforma, avviata nel corrente a.s. 2003/2004 nella scuola primaria mediante il progetto nazionale di innovazione di cui al D.M. 61/2003, tende a realizzare quelle condizioni che l'Unione europea ha definito come base di partenza per la costruzione di uno spazio educativo comune. Il documento di Lisbona invita ciascuno Stato Membro a rafforzare lo scambio di esperienze significative tra gli Stati».

2. IL PROGETTO R.I.So.R.S.E.

Come si rileva sempre dalla documentazione presente sul sito www.istruzione.it «il Progetto R.I.So.R.S.E., affidato con *Nota prot. n. 14972 del 20 ottobre 2003* dal MIUR – Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici – Area Autonomia – agli Istituti Regionali di Ricerca Educativa (ed entrato in piena fase operativa già dal dicembre u.s. – cfr: *Nota Direzione generale per gli Ordinamenti prot. 18698 del 18 dicembre 2003*), consiste, come indica l'acronimo, in una ricerca qualitativa che, attraverso un'azione di sistema progettata da una *Cabina di regia*, intende ricomporre in un quadro di sistema le esperienze significative già realizzate dalle scuole, o in corso di opera, nella direzione della riforma introdotta dalla *legge n. 53 del 28 marzo 2003* [...].

Obiettivi del progetto:

- individuare pratiche significative realizzate nell'a.s. 2003/2004 nella scuola primaria delle singole regioni;

- descrivere il quadro regionale delle esperienze messe in atto nell'a.s. 2003/2004, tramite la stesura di un rapporto regionale che descriva l'approccio alla riforma della scuola primaria delle singole regioni;
- disseminare i risultati della ricerca e le pratiche significative;
- favorire momenti di confronto e approfondimento tra e con le scuole che partecipano alla ricerca;
- introdurre momenti di approfondimento intorno agli oggetti della ricerca, nel rispetto dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca delle istituzioni scolastiche delle regioni.

In tale contesto, l'attività di ricerca, condotta dall'IRRE Liguria, in analogia al contesto operativo degli IRRE nazionali, si è articolata nei seguenti segmenti:

- contestualizzazione del tracciato metodologico proposto per la ricerca-azione con le scuole sull'innovazione in atto;
- seminario esplicativo con le 15 scuole individuate all'interno del Progetto, in relazione all'impatto che la sperimentazione ha sull'attività pedagogico-didattico-organizzativa delle scuole;
- incontri (interviste, focus-group, testimonial narrativi) presso le scuole con i vari attori coinvolti nell'innovazione;
- avvio di un processo di raccolta di materiali che documentano l'innovazione;
- momenti interni di approfondimento sugli oggetti della Riforma e su stili di lettura, interpretazione e documentazione delle esperienze significative;
- ipotesi di restituzione alle scuole degli esiti della ricerca-azione con l'individuazione di linee di divulgazione e disseminazione di processi ed esiti in ambito regionale.

Oggetto della ricerca

La ricerca-azione intende cogliere, individuare, interpretare struttura, funzione e ruolo dei seguenti oggetti o aspetti:

- alfabetizzazione lingua inglese
- alfabetizzazione informatica
- anticipo
- portfolio delle competenze personali
- docente coordinatore-tutor
- laboratori e didattica
- Unità di Apprendimento e Piano di Studio Personalizzati

Interlocutori della ricerca

i dirigenti scolastici
i docenti
le famiglie

Strumenti di rilevazione

- un Questionario «0» relativo alle scuole di primo grado ed agli istituti comprensivi statali e paritari;
- un'intervista semistrutturata al dirigente scolastico;
- una narrazione da parte dei docenti protagonisti;
- un focus group docenti;
- un focus group genitori.

La ricerca si è articolata nei seguenti momenti:

- Definizione del gruppo di ricercatori dell'IRRE Liguria

- Fasi di studio e di predisposizione degli strumenti di analisi
- Costituzione dei 9 team per la visita alle scuole (ogni team è composto da due osservatori, dei quali uno con provenienza dalla scuola primaria)
- Momento nazionale di formazione, affidato all'IRRE Emilia Romagna, realizzato in due tornate
- Visita alle scuole realizzata in due/tre tornate per effettuare: intervista al dirigente e focus group docenti e genitori testimonial narrativi

3. ANALISI QUANTITATIVA

Il Questionario 0

Eventuali discrepanze tra i dati numerici del Questionario 0 e della ricerca sul campione delle 15 scuole è una conseguenza del fatto che non tutte le 15 scuole campione hanno restituito il Questionario 0, tra queste alcune scuole della sperimentazione secondo il D.M. 100/2001

IL QUADRO DELLE SCUOLE STATALI

Il Questionario 0 è stato inviato a 115 scuole statali, di cui 77 Direzioni Didattiche e 38 Istituti Comprensivi.

Sono stati restituiti 80 Questionari, secondo la seguente distribuzione regionale, così articolata per ambito provinciale:

- in provincia di Genova hanno risposto 28 Direzioni Didattiche su 38 e 12 Istituti Comprensivi su 19, per un totale di 40 scuole su 57
- in provincia di Imperia hanno risposto 10 Direzioni Didattiche su 13 e 3 Istituti Comprensivi su 4 per un totale di 13 scuole su 17
- in provincia di La Spezia hanno risposto 6 Direzioni Didattiche su 10 e 5 Istituti Comprensivi su 11 per un totale di 11 scuole su 21
- in provincia di Savona hanno risposto 12 Direzioni didattiche su 16 e 4 Istituti Comprensivi su 4 per un totale di 16 scuole su 20.

IL QUADRO DELLE SCUOLE PARITARIE

Il medesimo Questionario 0 è stato inviato a 126 Scuole Materne ed Elementari paritarie. Sono stati restituiti 39 questionari, così distribuiti in ambito provinciale:

- a Genova 9 su 31
- a Imperia 6 su 7
- a la Spezia 11 su 39
- a Savona 13 su 49

OGGETTI AUTODICHIARATI

SCENARIO DELLE SCUOLE STATALI

Dai questionari restituiti da 80 scuole emergono i seguenti dati:

- Introduzione dell'alfabetizzazione della lingua inglese in prima e in seconda classe
80 casi
- Introduzione dell'alfabetizzazione informatica in prima e in seconda classe
78 casi

- Attuazione dell'anticipo
70 casi
- Introduzione del portfolio delle competenze personali
11 casi
- Introduzione della figura del docente coordinatore-tutor
6 casi
- Introduzione di laboratori organizzati per livello, compito o interesse
26 casi
- Elaborazione di PSP (Piani di Studio Personalizzati) e di UdA (Unità di Apprendimento)
14 casi
- Nuova organizzazione dell'istituzione scolastica e dell'utilizzo dei docenti rispetto all'anno precedente
12 casi

SCENARIO DELLE SCUOLE PARITARIE

Dai questionari restituiti da 39 scuole emergono i seguenti dati:

- Introduzione dell'alfabetizzazione della lingua inglese in prima e in seconda classe
39 casi
- Introduzione dell'alfabetizzazione informatica in prima e in seconda classe
27 casi
- Attuazione dell'anticipo
29 casi
- Introduzione del portfolio delle competenze personali
18 casi
- Introduzione della figura del docente coordinatore-tutor
14 casi
- Introduzione di laboratori organizzati per livello, compito o interesse
19 casi
- Elaborazione di PSP (Piani di Studio Personalizzati) e di UdA (Unità di Apprendimento)
20 casi
- Nuova organizzazione dell'istituzione scolastica e dell'utilizzo dei docenti rispetto all'anno precedente
7 casi

LE SCUOLE CAMPIONE

Le scuole che avevano già sperimentato l'introduzione della Riforma aderendo al D.M. 100/2001 erano 10. Si sono aggiunte 5 scuole, selezionate dal gruppo di ricerca dell'IRRE Liguria, tenendo presenti i seguenti?

Criteri di scelta

- tipologia delle scuole: scuole statali, per operare un riequilibrio con la quota di scuole paritarie che hanno aderito alla sperimentazione in base al D.M. 100/2001
- territorialità: considerando l'esiguità del campione di ricerca e l'esigenza di avere una rappresentatività qualitativa, per Genova, Imperia, Savona e La Spezia sono state scelte – provincia per provincia – scuole urbane o extraurbane, scuole in zone con alta o bassa densità abitativa, in modo da operare un riequilibrio con le 10 scuole della sperimentazione secondo il D.M. 100

- riequilibrio tra numero di Direzioni Didattiche e numero di Istituti Comprensivi
- numero di opzioni innovative adottate e praticate, dichiarate nel Questionario 0
- a parità di opzioni, selezione delle scuole che dichiarano processi peculiari per l'attivazione di elementi innovativi, introdotti per la prima volta con la Riforma

LA TIPOLOGIA DI SCUOLA

Emergono i seguenti dati:

- 6 scuole paritarie, già aderenti al D.M. 100/2001
- 9 scuole statali, di cui 4 già aderenti al D.M. 100/2001

secondo la seguente articolazione:

- nell'ambito delle 6 scuole paritarie, 5 sono Istituti comprensivi e una è Direzione Didattica
- nell'ambito delle 9 scuole statali, 6 sino Istituti comprensivi e 3 sono Direzioni Didattiche.

Il tempo scuola dominante è:

- tempo con rientro pomeridiano e tempo pieno.

GLI OGGETTI SPERIMENTATI

ALFABETIZZAZIONE DI LINGUA INGLESE IN PRIMA E IN SECONDA CLASSE

attuata in tutte le scuole del campione

ALFABETIZZAZIONE DI INFORMATICA IN PRIMA E IN SECONDA CLASSE

attuata in tutte le scuole del campione

ATTUAZIONE DELL'ANTICIPO

8 casi nelle scuole di Genova

3 casi nelle scuole di Savona

1 caso nelle scuole di Imperia

1 caso nelle scuole di La Spezia

per un totale di **13 casi**

INTRODUZIONE DEL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE PERSONALI

7 casi nelle scuole di Genova

2 casi nelle scuole di Savona

2 casi nelle scuole di Imperia

1 caso nelle scuole di La Spezia

per un totale di **12 casi**

INTRODUZIONE DELLA FIGURA DEL DOCENTE COORDINATORE-TUTOR

7 casi nelle scuole di Genova

3 casi nelle scuole di Savona

1 caso nelle scuole di Imperia

1 caso nelle scuole di La Spezia

per un totale di **12 casi**

INTRODUZIONE DI LABORATORI ORGANIZZATI PER LIVELLO, COMPITO O INTERESSE

7 casi nelle scuole di Genova
casi nelle scuole di Savona
2 casi nelle scuole di Imperia
2 casi nelle scuole di La Spezia
per un totale di 14 casi

ELABORAZIONE DI PSP E DI UdA

8 casi nelle scuole di Genova
2 casi nelle scuole di Savona
2 casi nelle scuole di Imperia
nessun caso nelle scuole di La Spezia
per un totale di 12 casi

NUOVA ORGANIZZAZIONE DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA E DELL'UTILIZZO DEI DOCENTI (nuova declinazione orario)

6 casi nelle scuole di Genova
2 casi nelle scuole di Savona
2 casi nelle scuole di Imperia
1 caso nelle scuole di La Spezia
per un totale di 11 casi

La distribuzione del fenomeno

L'innovazione si distribuisce su tutto il comprensorio regionale. A Genova e a Imperia risulta maggiormente visibile la correlazione tra alcuni oggetti della riforma (portfolio PSP).

In tutto il territorio regionale si rilevano le seguenti dinamiche:

- l'attivazione e l'organizzazione di gruppi di studio e di ricerca formati dai docenti delle varie scuole, con graduale aumento della consapevolezza dell'innovazione e delle ricadute sull'assetto didattico-educativo-organizzativo dell'istituzione scolastica
- la continuità con esperienze pregresse
- l'utilizzo pedagogico-educativo degli oggetti sperimentati

La correlazione tra gli oggetti

Risulta prevalentemente di tipo didattico-educativo e non emerge ancora chiaramente anche nella dimensione organizzativa.

La messa a sistema di tutti gli oggetti richiede tempi lunghi di elaborazione e formazione integrata degli operatori scolastici.

4. ESEMPI DI OGGETTI SPERIMENTATI

In questa fase della ricerca sulla Riforma nella scuola primaria, i team dell'IRRE Liguria hanno condotto l'attività di incontro con le scuole, privilegiando – nella considerazione dei tempi concessi per

la ricerca – la somministrazione degli strumenti che miravano a rilevare atteggiamenti e percorsi dei vari attori e il clima in cui essi operavano.

Conseguentemente, la raccolta della documentazione sugli oggetti sperimentati è stata solo avviata, con l'intenzione di completarla nella prevista e annunciata fase successiva con visite di approfondimento.

Allo stato attuale, i team sono in possesso soprattutto di modelli di portfolio che è risultato l'oggetto maggiormente sperimentato e documentato.

5. CONCLUSIONI

Gli aspetti di sistema

La ricerca ha messo in evidenza due differenti modalità di approccio e attuazione degli elementi innovativi previsti dalla Riforma.

Alcune scuole sono partite dalla sperimentazione di singoli oggetti, rinviando a una fase successiva l'individuazione delle connessioni tra gli stessi. Ad esempio la costruzione del portfolio, pratica molto diffusa nel campione, non sempre risulta integrata con l'elaborazione dei PSP: dato che evidenzia la necessità di tempi lunghi perché l'innovazione divenga sistema.

Altre scuole hanno invece preferito avviare al proprio interno percorsi di studio e approfondimento sui nodi cruciali della Riforma, realizzando la sperimentazione soltanto di alcuni oggetti, solitamente mutuati da quelli già appartenenti alla cultura della scuola.

Adesione e consenso delle scuole alla ricerca

Il consenso delle scuole alla ricerca è stato alto nei diversi incontri. Le scuole hanno manifestato ampia disponibilità alla collaborazione, mettendo a disposizione tutte le risorse umane e materiali necessarie.

Hanno apprezzato l'impegno del gruppo di ricerca a restituire gli esiti dell'indagine in forma seminariale.

Hanno colto l'occasione per esprimere perplessità in merito alla formazione *on-line*, ritenuta tardiva e, quindi, poco efficace nonché forti preoccupazioni relative alla scarsità delle risorse finanziarie e di organico a supporto della realizzazione della Riforma, che richiede forti investimenti.

Ruolo dell'IRRE e rete nazionale

Oltre all'impegno del Progetto R.I.So.R.S.E., l'IRRE è presente nei gruppi provinciali e regionale di sostegno alla Riforma, offrendo alle scuole attività di formazione e consulenza in presenza, con documentazione *on-line* sui temi della Riforma.

Sintesi e prospettive

Il gruppo ritiene opportuno realizzare una prima fase di restituzione alle scuole che sono state oggetto della ricerca, attraverso un dibattito corale che faccia emergere i punti di forza e i punti di debolezza nonché le pratiche significative.

È anche allo studio un secondo momento allargato a tutte le scuole primarie, dove le scuole che hanno già svolto esperienze significative possano portare la loro testimonianza ed essere soggetti attivi, nell'ambito di forum, *workshop* o tavoli di conformazione.

ELENCO DELLE SCUOLE CAMPIONE PER L'AVVIO DELLA RIFORMA

PROVINCIA DI GENOVA

SCUOLE STATALI

Scuole già aderenti alla sperimentazione della Riforma secondo il D.M. 100/2001 a partire dall'a.s. 2002/2003

I.C. «Rossi» – Via Roccatagliata, 2
16038 Santa Margherita Ligure (Genova)
D.D. Chiavari 1 – Piazzale San Francesco, 3
16043 Chiavari (Genova)
D.D. S. Salvatore di Cogorno – Via alla Basilica, 2
16040 Cogorno (Genova)

Scuole aderenti alla sperimentazione della Riforma a partire dall'a.s. 2003/2004

D.D. S. Teodoro – Via Bologna, 6/a
16127 Genova
D.D. Borgoratti – Via Apparizione, 16
16133 Genova

SCUOLE PARITARIE

Scuole già aderenti alla sperimentazione della Riforma secondo il D.M. 100/2001 a partire dall'a.s. 2002/2003

Istituto «S. Filippo Neri» – Via Polleri
16125 Genova
Istituto «Don Roscelli» – Piazza Paolo Da Novi
16100 Genova
Istituto «Don Bosco» – Via C. Rolando, 15
16100 Genova

PROVINCIA DI LA SPEZIA

SCUOLE STATALI

Scuole già aderenti alla sperimentazione della Riforma secondo il D.M. 100/2001 a partire dall'a.s. 2002/2003

I.C. «Giovanni di Giona» – Via Roma, 3
Portovenere (La Spezia)

Scuole aderenti alla sperimentazione della Riforma a partire dall'a.s. 2003/2004

III Circolo Didattico – Via Aldo Ferrari
La Spezia

PROVINCIA DI IMPERIA

SCUOLE STATALI

Scuole aderenti alla sperimentazione della Riforma a partire dall'a.s. 2003/2004

III Circolo Didattico – Strada San Martino, 73
18038 Sanremo (Imperia)

SCUOLE PARITARIE

Scuole già aderenti alla sperimentazione della Riforma secondo il D.M. 100/2001 a partire dall'a.s. 2002/2003

Istituto «S. Anna»
18019 Vallecrosia (Imperia)

PROVINCIA DI SAVONA

SCUOLE STATALI

Scuole aderenti alla sperimentazione della Riforma a partire dall'a.s. 2003/2004

I.C. di Spotorno – Via Verdi
17020 Spotorno (Savona)

SCUOLE PARITARIE

Scuole già aderenti alla sperimentazione della Riforma secondo il D.M. 100/2001 a partire dall'a.s. 2002/2003

S. M. G. Rossello – Via Montegrappa, 5
17100 Savona
Istituto «N. S. della Neve» – Via Manzoni, 7
17100 Savona

I COMPONENTI DEL GRUPPO REGIONALE DI RICERCA DELL'IRRE LIGURIA

Graziella Arazzi	tecnico IRRE Liguria – scuola secondaria di II grado (docente)
Rita Balbi	tecnico IRRE Liguria – scuola secondaria di II grado (docente)
Maria Luisa Boero	tecnico IRRE Liguria – scuola primaria (docente)
Livia Botta	tecnico IRRE Liguria – scuola secondaria di I grado (docente)
Isabella Benzoni	tecnico IRRE Liguria – scuola primaria (dirigente scolastico)
Maurizio Parodi	tecnico IRRE Liguria – scuola primaria (dirigente scolastico)
Carla Ida Salviati	tecnico IRRE Liguria – scuola primaria (dirigente scolastico)
Alessandra Santagiustina	tecnico IRRE Liguria – scuola secondaria di II grado (docente)
Paola Traverso	tecnico IRRE Liguria – scuola primaria (docente)
Venera Molino	coordinamento amministrativo

INTERPRETAZIONI E PROBLEMATICHE

INTRODUZIONE DELL'ALFABETIZZAZIONE DI LINGUA INGLESE IN PRIMA E SECONDA CLASSE

di Paola Traverso

L'indagine

Si tratta di un oggetto introdotto nella totalità delle scuole campione. I docenti e i dirigenti rilevano come l'insegnamento della lingua inglese già dai primi anni della scuola elementare sia sperimentato da tempo e segnalano la presenza diffusa di tale esperienza nella prassi didattica.

All'interno del campione, in alcuni casi, l'insegnamento della lingua inglese viene svolto dal docente di classe, in altri da docenti specialisti che si spostano su più plessi. Per entrambi i casi vengono rilevati elementi di positività e di negatività.

L'insegnante di classe viene percepito positivamente per la correlazione che può stabilire tra l'inglese e le altre discipline; per l'insegnante specialista si individua il rischio di una frammentazione dell'esperienza e di una scarsa condivisione progettuale con altre figure professionali.

Di contro alla potenziale asetticità dell'insegnamento del docente specialista si rivendica tuttavia il fatto che tale figura, avendo meno tempo a disposizione per ogni singola classe, possa introdurre strategie più mirate.

Da parte di docenti e genitori, soprattutto nelle scuole statali, si lamenta che il numero di ore dedicato all'insegnamento della lingua inglese sia inferiore rispetto al passato, fattore che – a giudizio dei docenti – rischia di limitare l'innovazione in modo significativo.

La lingua inglese viene considerata dai docenti come area trasversale ai vari saperi e perciò si tenta di coniugarla con le attività dei laboratori.

L'introduzione della lingua inglese viene percepita come un'ulteriore possibilità per rafforzare competenze e abilità e modelli di comunicazione interpersonale.

Si insegna l'inglese privilegiando in genere l'approccio comunicativo e favorendo l'aspetto ludico-creativo dell'apprendimento. In alcuni casi le insegnanti citano anche altri approcci metodologici. Un insegnante fa riferimento al «Silent Way» di Gattegno, un altro alla Total Physical Response e un altro ancora all'applicazione della teoria delle Intelligenze Multiple. Uno spazio rilevante viene dato ad attività volte al conseguimento di abilità orali, anche se in alcuni casi si recupera la scrittura come supporto alla fissazione e alla memorizzazione: in questo contesto, si utilizzano dialoghi, drammatizzazioni, favole, filastrocche, indovinelli.

Si rilevano elementi di continuità con le esperienze del passato, rispetto alle quali i docenti dichiarano di avere a disposizione un quadro più ampio di supporti multimediali e sussidi didattici. Tuttavia, non sempre l'attrezzatura a disposizione delle scuole (mancanza di parabola, carenza di computer) consente la fruizione di tali sussidi.

In alcuni casi, si utilizzano le risorse didattiche messe a disposizione dal MIUR (DivertInglese). In altri casi, si preferisce optare per strategie, contenuti e metodi alternativi, selezionati in rapporto al contesto, alle risorse umane, agli interessi effettivi dei bambini.

Gli obiettivi ricorrenti sono: suscitare interesse e curiosità dei bambini, sviluppare stili di apprendimento creativo, generare contesti cooperativi e corali, sviluppare una pedagogia dell'ascolto. L'inglese è spesso abbinato all'educazione motoria, all'educazione musicale, alla lingua italiana.

In alcuni casi, si cerca di operare una mediazione linguistica e culturale con altre lingue di bambini migranti, in prevalenza spagnolo.

In scuole che, per fattori geografici (zone di frontiera italo-francese), sono collocate in aree francofone dirigenti e docenti lamentano il fatto che la lingua inglese abbia monopolizzato tempi e spazi, facendo passare in secondo ordine l'insegnamento di una lingua, quella francese, patrimonio concreto e quotidiano degli alunni e delle loro famiglie, spesso bilingui e in molti casi con genitori che sono lavoratori oltre frontiera.

Nello scenario generale ligure, i genitori percepiscono positivamente l'insegnamento della lingua inglese. Apprezzano l'interesse che questa disciplina suscita, rilevano le abilità dei figli, le competenze acquisite e la capacità di tradurle nel contesto familiare e amicale.

Considerata la continuità di esperienze con il passato già segnalata, non si rilevano particolari cambiamenti né sul piano pedagogico-didattico né sul piano organizzativo.

Considerazioni generali

L'indagine regionale fa emergere, per quanto riguarda l'insegnamento precoce dell'inglese, alcune tendenze generali che possono essere così sintetizzate:

- il ricorso ad un approccio ludico e comunicativo
- la prevalenza delle attività orali
- l'uso delle attività di LS per rafforzare competenze e abilità di comunicazione interpersonale
- il ritenere l'inglese un'area trasversale a vari ambiti disciplinari.

Pensiamo sia importante focalizzare l'attenzione su questi punti per avviare alcune considerazioni generali e far emergere possibili spunti di riflessione.

Prima di iniziare ci sembra proficuo richiamare alcuni concetti-chiave del testo delle Raccomandazioni inerente la lingua inglese. Il primo concetto riguarda il ruolo fondamentale che questa disciplina ha nella formazione dell'individuo («Favorendo l'acquisizione degli strumenti necessari per un confronto diretto tra la propria e le altre culture, proietta, infatti, l'allievo dalla sfera del sé e del proprio ambiente a quella dell'altro e di tutti gli aspetti culturali che ne connotano la diversità»). Il secondo concetto si riferisce all'acquisizione di una competenza comunicativa generale. Nel testo ministeriale si legge infatti che la lingua inglese, al pari di ogni lingua straniera, permette l'acquisizione di competenze relazionali, riflessive e metariflessive indispensabili alla comunicazione.

Per quanto concerne le modalità e le procedure didattiche («importanti specialmente nel primo anno della Scuola Primaria ma non trascurabili neppure nel biennio successivo.») vengono indicati una serie di suggerimenti:

- privilegiare la comunicazione orale
- usare strategie linguistiche rispondenti alle modalità del pensiero infantile

- attivare situazioni d'apprendimento ludiche
- utilizzare attività motivanti
- collocare il lessico in situazioni significative dal punto di vista linguistico ed affettivo.

Considerando da una parte il testo delle Raccomandazioni e dall'altra quanto emerso dall'indagine regionale, riteniamo utile passare ad analizzare quegli aspetti glottodidattici che possono, meglio di altri, concorrere all'attuazione della riforma nelle sue caratteristiche salienti. A tale scopo viene fornita una breve panoramica di alcuni approcci metodologici e vengono stimulate alcune riflessioni inerenti il loro uso nel contesto istituzionale della scuola primaria.

Gli approcci presi in considerazione si riferiscono a tre filoni principali. Il primo comprende l'approccio ludico, quello più frequentemente usato dalle insegnanti del campione. Oltre ad essere in linea con quanto suggerito dal testo ministeriale, permette di rendere l'attività d'inglese a misura di bambino. Esigenza particolarmente sentita anche da alcuni genitori, che durante il focus group dichiarano di ritenere l'esperienza relativa all'introduzione di questa disciplina positiva, soprattutto se condotta in modo «giocosso» e «non adultizzato». Il secondo filone comprende gli approcci affettivi, perché li riteniamo particolarmente indicati per impostare un curriculum centrato sul bambino. Rendono inoltre possibile la selezione di contenuti significativi sia dal punto di vista linguistico che affettivo. Come sottolineato da un'insegnante durante un focus group, è fondamentale sviluppare tematiche «partendo dalla realtà dei bambini e dal loro mondo». Il terzo filone infine include le nuove tendenze degli approcci affettivi, perché a nostro parere permettono di andare nella direzione dei piani di studio personalizzati e di far sì che l'insegnamento della lingua inglese, come rilevato da alcuni docenti durante i focus group, possa concorrere a rafforzare competenze, abilità e stili personali.

Approcci metodologici e spunti di riflessione

L'approccio ludico

L'approccio ludico è sicuramente uno dei più usati nell'insegnamento precoce delle lingue straniere, ed è anche uno di quelli più frequentemente citati dalle insegnanti del campione di scuole visitate. Rivedere alcune caratteristiche di questo metodo può essere utile per sfruttare appieno le varie possibilità che offre e per stimolare alcune riflessioni.

Molti studiosi (da Vygotskij a Piaget) hanno messo in luce le valenze educative e formative del gioco, valenze che possono valere per ogni ambito disciplinare. In glottodidattica l'approccio ludico utilizza il gioco come strumento fondamentale del processo d'insegnamento/apprendimento, come dimensione pregnante di tutte le attività. Questo permette, come ha evidenziato Freddi (1990)¹, un uso della lingua straniera caratterizzato da:

- «autenticità»: il gioco è per i bambini una situazione autentica, che coinvolge affettivamente e rende plausibile l'uso della lingua straniera
- «pragmaticità»: la lingua è legata ad un preciso contesto situazionale, le parole sono lo strumento per poter prendere parte al gioco
- «relazionalità»: nel gioco ci si rapporta agli altri mettendo in moto scambi comunicativi e linguistici.

L'approccio ludico ha inoltre altre caratteristiche importanti quali:

- la «sensorialità», perché il gioco attiva, stimola ed affina i sensi

¹ Freddi, G., *Azione, gioco, lingua*, Padova, Liviana-Petrini, 1990.

- la «motricità» perché il gioco è movimento, coordinamento, azione che si lega alla parola
- la «bimodalità neurologica» perché il gioco attiva entrambi gli emisferi, quello sinistro (logico, sequenziale, razionale) e quello destro (analogico, globale, emozionale).

Quest'ultimo aspetto è alquanto rilevante per un insegnamento / apprendimento efficace delle lingue straniere. Come ha rilevato Danesi (1998)², poiché entrambi gli emisferi sono coinvolti nelle funzioni linguistiche, le attività didattiche che riescono a stimolare entrambi gli emisferi facilitano l'apprendimento della lingua.

L'approccio ludico, per le sue caratteristiche, offre dunque un ambiente favorevole per l'apprendimento, un ambiente a misura di bambino dove attraverso la «serietà» del gioco si fanno e s'imparano cose, si stabiliscono relazioni, si parla in inglese. Permette inoltre di variare il tipo di attività ludica per stimolare, oltre al linguaggio, abilità socio-affettive e cognitive. Come ricorda infatti Freddi (2002)³ riprendendo la classificazione di Piaget, si possono avere «giochi di esercizio» (ripetizioni, abbinamenti, scomposizioni e ricomposizioni), «giochi simbolici» (dove persone e oggetti rappresentano qualcos'altro e concorrono al far finta di...), «giochi di regole» (giochi di combinazioni senso-motorie, come nei giochi con la palla, o intellettuali come nei giochi con carte). Quali allora, fra i giochi comunemente proposti in lingua straniera, possono rientrare nelle suddette categorie? Come adattare per l'attività d'inglese i giochi ai quali i bambini sono già abituati? Come e quando utilizzare giochi tradizionali che fanno parte del mondo anglosassone? Come utilizzare i giochi per promuovere la competenza comunicativa in generale e la competenza interculturale?

Le possibilità sono molte e vanno vagliate attentamente per poter selezionare, di volta in volta, le attività più adatte a sviluppare obiettivi specifici d'apprendimento.

Gli approcci affettivi

Gli approcci affettivi o umanistici focalizzano l'attenzione sui fattori affetti e sul ruolo che questi hanno nei processi d'apprendimento. Lo scopo è quello di rimuovere eventuali ostacoli e potenziare le capacità dell'individuo, sia sul piano linguistico sia su quello globale e personale.

I principi teorici sui quali si basano sono da ricercare nella psicologia umanistica di Maslow e Rogers, che ha avuto un forte impatto anche in campo pedagogico. Le finalità principali di un insegnamento umanistico mirano a:

- creare un clima positivo di fiducia e accoglienza
- aiutare gli allievi a sviluppare un senso d'autostima e sicurezza
- coinvolgere gli allievi nelle decisioni inerenti contenuti e percorsi didattici
- favorire l'autonomia nell'apprendimento
- basare il processo d'apprendimento/insegnamento sui bisogni affettivi e cognitivi dei discenti.

Questi ultimi due aspetti acquisiscono un'importanza particolare anche alla luce delle ricerche di Stevick (1996)⁴, che hanno evidenziato l'importanza dell'affettività nei processi cognitivi ed in particolare nell'attivazione della memoria a lungo termine. Da quanto emerso risulta infatti che quello che viene percepito come importante e significativo a livello personale, viene imparato e ritenuto in modo più duraturo.

² Danesi, M., *Il cervello in aula*, Perugia, Guerra, 1998.

³ Freddi, G., 'Curricula' per l'istruzione primaria, in Mazzotta, P., *Europa, lingue e istruzione primaria*, Torino, Utet, 2002.

⁴ Stevick, E., *Memory, meaning and method: a view of language teaching*, Boston, MA, Heinle & Heinle.

Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, gli approcci che hanno messo in pratica alcuni principi della psicologia umanistica sono la *Suggestopedia*, il *Silent Way*, il *Community Language Learning*, il *Natural Approach*, la *Total Physical Response*.

Al fine del nostro lavoro vengono qui di seguito esaminati gli ultimi due metodi, in quanto maggiormente sperimentati nell'insegnamento precoce.

Il metodo Naturale

Il *Natural Approach* enfatizza l'importanza di imparare una lingua straniera in modo simile all'apprendimento naturale della lingua materna, che avviene dopo una prolungata esposizione ad input linguistici e comunicativi altamente significativi ed adatti al bambino. Il metodo è stato messo a punto da Terrell riprendendo le ipotesi teoriche fornite da Krashen⁵:

- a) «l'ipotesi dell'acquisizione-apprendimento», secondo la quale la competenza in una lingua straniera si raggiunge quando si attiva il processo inconscio di acquisizione, simile al processo naturale che avviene con la lingua materna dove l'uso del linguaggio in contesti significativi porta all'acquisizione
- b) «l'ipotesi del monitor», secondo la quale l'apprendimento razionale delle regole formali di una lingua funziona da monitor, cioè da meccanismo di autocontrollo e correzione. È stato tuttavia rilevato che nella comunicazione interpersonale non sempre il parlante ha il tempo necessario per vagliare la propria produzione orale in base alle regole apprese.
- c) «l'ipotesi dell'ordine naturale» secondo la quale esiste, sia nella prima che nella seconda lingua un ordine naturale nell'apprendimento di alcune strutture grammaticali. Gli errori rivelerebbero le fasi di progressione del parlante nel processo d'apprendimento sequenziale.
- d) «l'ipotesi dell'input», secondo la quale le persone acquisiscono più facilmente una lingua straniera quando l'input è lievemente superiore al loro livello di competenza. Nell'acquisizione della lingua materna, gli aggiustamenti linguistici messi in atto dai genitori e dalle figure di riferimento («motherese» e «caretaker speech») agiscono da elementi facilitanti.
- e) «l'ipotesi del filtro affettivo» secondo la quale atteggiamenti di ansia, insicurezza e sfiducia in se stessi creano un filtro che ostacola la ricezione di input pur formulati in maniera comprensibile.

Partendo da queste elaborazioni teoriche, il *Natural Approach* indica alcuni punti salienti per l'insegnamento di una lingua straniera:

- l'esposizione ad input comprensibili
- il rispetto dei tempi silenti del parlante
- l'importanza della fase d'ascolto che deve sempre precedere la fase di produzione
- la creazione di situazioni comunicative significative.

Per le sue caratteristiche tale approccio è sicuramente adatto a discenti che iniziano a familiarizzare con la lingua straniera, perché può aiutare a creare all'interno della classe un clima positivo, rassicurante e stimolante nello stesso tempo. Si tratta di puntualizzare alcuni aspetti adattandoli all'età evolutiva.

Rapportato alla situazione della scuola primaria, che spunti di lavoro può offrire il *Natural Approach*? Cosa vuol dire ad esempio per l'insegnante d'inglese di una classe prima, che si rapporta con bambini ancora impegnati lungo il percorso «dell'ordine naturale d'apprendimento» della lingua materna, rendere l'input in LS comprensibile? Come si può usare e regolare il linguaggio di classe? Qua-

5 Krashen, S., Terrell, T., *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon, 1983.

li, fra le possibili funzioni di tale linguaggio (dare semplici istruzioni, controllare la disciplina, incoraggiare e dare un *feedback*, chiedere e dare semplici informazioni, ecc.) sono da privilegiare? Quali strutture linguistiche usare per tali funzioni?

Ed ancora, come può l'insegnante condurre in maniera comprensibile piccoli dialoghi significativi, aiutando i bambini a passare gradualmente da una mera fase di ascolto e ricezione ad una di produzione?

Oltre ad il ricorso ad un linguaggio adattato sullo stile del «motherese» (aderenza al principio del «qui e ora», semplificazioni, ripetizioni, accentuazione delle caratteristiche paralinguistiche), può l'uso di strategie comunicative specifiche facilitare il compito? Come e quando usare ad esempio il «recasting» (riprendere quanto detto dal bambino in italiano per riformulare in inglese le idee principali), il «framing» (formulare le frasi in modo da richiamare la cornice di riferimento della situazione comunicativa), il «rephrasing» (riformulare ed espandere quanto detto dal bambino)? Come potenziare il ragionamento inferenziale, aiutando gli alunni ad utilizzare gli indizi contestuali?

Ed infine, come e quando ricorrere all'uso dell'italiano? Come marcare il passaggio da una lingua all'altra servendosi anche di indicatori prosodici e prossemici? Quale tono di voce utilizzare ad esempio per spiegazioni in italiano? Come marcare nello spazio un territorio d'aiuto linguistico all'interno del quale poter ricorrere alla lingua madre?

Si tratta di usare tutte le strategie possibili per facilitare il processo d'apprendimento, creare un clima positivo e far sì che gli alunni possano, come evidenziato nelle Raccomandazioni, «prendere la parola, chiedere aiuto, collaborare, gestire le proprie emozioni (non vergognarsi a parlare con gli altri, non drammatizzare gli errori e le difficoltà, ecc.), correre 'rischi linguistici' (provare ad usare parole nuove, partecipare al dialogo...), non avere paura di sbagliare, domandare chiarimenti». Tutte strategie utili per potenziare quelle competenze relazionali, riflessive e metariflessive che – come indicato nel testo ministeriale – sono indispensabili alla comunicazione.

La risposta fisica totale

La *Total Physical Response (T.P.R.)*, propone l'insegnamento della lingua straniera in maniera ludica e dinamica attraverso l'attività fisica. Il metodo, creato dallo psicologo americano James Asher (1982)⁶, parte da teorie linguistiche e di psicologia dell'età evolutiva per mettere in pratica alcuni principi della pedagogia umanistica. Le finalità principali di quest'approccio metodologico possono essere sintetizzate in tre punti fondamentali:

- creare un ambiente d'apprendimento affettivamente favorevole e libero da stress
- esporre il discente ad input comprensibili
- utilizzare la correlazione fra azione e linguaggio per facilitare il processo d'apprendimento.

Asher sottolinea le somiglianze fra il processo d'apprendimento della lingua madre e l'apprendimento della seconda lingua. Il linguaggio diretto ai bambini piccoli consiste soprattutto di comandi. È a questi comandi che i bambini rispondono fisicamente, prima ancora di essere in grado di articolare produzioni verbali. Nell'insegnamento della seconda lingua l'enfasi iniziale dovrebbe pertanto essere sullo sviluppo delle abilità di ascolto e comprensione, richiedendo ai discenti di rispondere fisicamente a semplici comandi. Eseguire una serie di azioni nella lingua target ha un altro vantaggio: è uno strumento per rendere l'input comprensibile e per minimizzare lo stress. L'attenzione viene infatti focalizzata sul significato del messaggio interpretato attraverso il movimento piuttosto che sulla performance linguistica.

Le forme verbali con le quali vengono costruite le sequenze di azioni da proporre agli alunni consistono principalmente di imperativi. Una sequenza tipo potrebbe essere ad esempio la seguente: «Pick

⁶ Asher, J., *Learning another language through actions: the complete teacher's guide book*, Los Gatos, California: Sky Oaks Productions, 1982.

up a can of coke. Open it. Pour some into a glass. Drink it». L'iter procedurale, pur con possibili variazioni e adattamenti, comprende tre fasi principali:

- dimostrare la sequenza alla classe pronunciando i comandi ed eseguendo le azioni
- chiedere agli alunni di ascoltare i comandi ed eseguire le azioni insieme all'insegnante
- chiedere agli alunni di ascoltare i comandi ed eseguire la sequenza da soli.

Seguono varie attività di «follow up» per consolidare il vocabolario ed avviare gradualmente, quando gli alunni si sentiranno pronti ed avranno interiorizzato gli input linguistici, la produzione orale. Attività-tipo per il «follow up» possono includere: «cloze» (anche nella forma orale), ordinamenti di sequenze, abbinamenti immagini-comandi, giochi come domino e «memory».

Per le sue caratteristiche ludiche, per il coinvolgimento psico-fisico che comporta e per il rispetto della fase silente del parlante la *Total Physical Response* risulta particolarmente adatta ad essere utilizzata con bambini della scuola primaria. Presenta inoltre il vantaggio di poter adattare i contenuti agli interessi degli alunni e di collocarli, come suggerito dalle Raccomandazioni, in situazioni significative dal punto di vista linguistico ed affettivo.

Nel testo delle Raccomandazioni vengono indicati possibili materiali da utilizzare nella classe prima e nel primo biennio:

- canzoni, filastrocche, storie
- descrizione di luoghi familiari (casa, scuola, città)
- descrizione di pasti e ricette, tradizioni locali e nazionali.

Tali materiali ben si prestano per essere abbinati alla *T.P.R.*: le storie possono essere tradotte in sequenze d'azioni da rappresentare attraverso i gesti; la descrizione di luoghi familiari può includere l'esecuzione mimata di una serie di azioni di routine che si possono svolgere nei vari luoghi; la descrizione di ricette può includere la rappresentazione gestuale delle varie fasi procedurali.

La metodologia della *Total Physical Response* offre inoltre spunti per poter collegare le attività di lingua straniera al resto del curriculum. La messa in scena di sequenze di *T.P.R.* può contribuire al raggiungimento di obiettivi specifici d'apprendimento comuni ad altre discipline come per esempio:

- «Organizzazione del contenuto della comunicazione orale secondo il criterio della successione temporale» (ITALIANO)
- «Riconoscere la ciclicità in fenomeni regolari e la successione delle azioni in una storia» (STORIA)
- «Codici espressivi non verbali in relazione al contesto sociale; Utilizzare il corpo e il movimento per rappresentare situazioni comunicative reali e fantastiche; Comprendere il linguaggio dei gesti» (ATTIVITÀ MOTORIE E SPORTIVE)

Con il metodo della *Total Physical Response* anche i contenuti possono essere selezionati in modo da avere un taglio interdisciplinare. Quali argomenti legati alla Storia, alla Geografia, alle Scienze si prestano ad esempio per essere proposti con l'ausilio della *T.P.R.*? È possibile pensare a sequenze mimiche e gestuali da accompagnare a semplici comandi in inglese per rappresentare la ciclicità di fenomeni regolari, le caratteristiche di alcuni animali comuni, gli spostamenti nello spazio? È fattibile pensare a progetti laboratoriali dove i contenuti interdisciplinari sono introdotti con la *T.P.R.* e consolidati attraverso varie attività di «follow up»?

Poiché dalla nostra indagine risulta che molte insegnanti percepiscono la lingua straniera come un'area trasversale ai vari saperi, trovare metodi, tecniche e attività per coniugare sempre meglio i collegamenti interdisciplinari ci sembra un punto basilare e una prospettiva di lavoro stimolante.

Gli approcci affettivi e le nuove tendenze

In questa parte si fa riferimento a quelle prospettive glottodidattiche (Arnold 1999)⁷, (De Angelis 2000, 2002)⁸ che prestano particolare attenzione a:

- il ruolo generale dei fattori affettivi nell'acquisizione di una lingua straniera,
- il potenziamento di emozioni positive come l'autostima, l'empatia e la motivazione,
- il ruolo delle differenze individuali di fronte ai compiti d'apprendimento,
- la diversificazione delle attività di classe per venire incontro ad una varietà di esigenze.

Il presupposto è che se il materiale linguistico è presentato in situazioni comunicative significative e in maniera accessibile ai vari stili cognitivi si crea un'atmosfera rassicurante per tutti gli alunni, aumenta il senso di autostima e la motivazione ad apprendere. Per analizzare queste problematiche vengono qui di seguito presi in considerazione l'approccio multisensoriale e l'approccio basato sulla teoria delle intelligenze multiple.

L'approccio multisensoriale

L'approccio multisensoriale nasce dall'applicazione in campo glottodidattico di alcuni principi della Programmazione Neuro-Linguistica (PNL), o *Neuro-Linguistic Programming*, che si occupa principalmente di:

- *Neuro* (Neuro): lo studio di come le varie esperienze sono assorbite e rappresentate nella mente dal sistema nervoso attraverso i cinque sensi
- *Linguistic* (Linguistica): lo studio di come il linguaggio, verbale e non verbale, viene usato per codificare l'esperienza ed attribuire significati
- *Programming* (Programmazione): lo studio delle strategie per imparare a modificare comportamenti ed abitudini al fine di comunicare ed agire efficacemente.

L'approccio multisensoriale fa riferimento soprattutto al primo filone che si è occupato di indicare come l'esperienza che le persone hanno del mondo passa attraverso i canali sensoriali. Sono questi ultimi infatti che permettono di raccogliere le informazioni, di filtrarle (anche in base ad aspettative, credenze, interessi) e di riorganizzarle in rappresentazioni interne.

I principali sistemi di rappresentazione, o modalità sensoriali, sono essenzialmente tre: visivo, uditivo, cinestetico (che include sia le sensazioni fisiche e tattili, sia quelle interne ed emozionali). Vengono utilizzati in maniera differenziata dagli individui, perché ciascuno di noi ha una modalità privilegiata di rappresentazione della propria esperienza, che può essere prevalentemente visiva o uditiva o cinestetica.

Nell'ambiente scolastico, questo fa sì che modi di porsi di fronte a compiti da realizzare o di fronte ad informazioni da interiorizzare ed elaborare siano diversi da studente a studente. Ognuno infatti ha i propri sistemi preferenziali di rappresentazione ed i propri stili d'apprendimento. Ad esempio gli studenti prevalentemente visivi memorizzano soprattutto attraverso immagini e ricordano meglio ciò che hanno visto. Si coinvolgono più facilmente se possono vedere disegni, fotografie, video e se vengono utilizzati colori, grafici, mappe, schemi. Gli studenti uditivi hanno la tendenza a memorizzare attraverso suoni e sequenze orali e ricordano meglio quando hanno l'opportunità di stare a sentire (l'insegnante, un video, un'audiocassetta), o di ripetere e discutere con i compagni. Gli studenti cinestetici sono portati ad imparare attraverso attività pratiche, in quanto ricordano meglio se hanno

7 Arnold, J., *Affect in Language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

8 De Angelis, M. (a cura di), *Humanism in language teaching*, Atti dei Seminari Nazionali Lend, Portonovo, 2000, Lend, Anno XXXI e Portonovo 2002, Lend, Anno XXXII.

la possibilità di fare e sperimentare. Si coinvolgono più facilmente nelle attività di manipolazione di materiali, nei giochi di movimento, nelle drammatizzazioni.

Questi principi, trasferiti in glottodidattica, hanno portato a formulare un approccio basato su attività multisensoriali (Revell, Norman 1997 e 1999)⁹. Lo scopo è quello di puntare su una varietà di proposte facendo ricorso a stimoli visivi, uditivi e cinestetici per offrire ad ogni alunno la possibilità di apprendere una lingua secondo i propri sistemi di rappresentazione e per dar modo di imparare a potenziare anche gli altri canali sensoriali.

Alla luce di quanto sopra, è possibile per gli insegnanti esaminare il proprio operato considerando il criterio della multisensorialità. Le attività e i giochi normalmente proposti durante una lezione d'inglese, quali canali sensoriali stimolano? C'è una prevalenza di un tipo d'attività rispetto alle altre? Come vengono decorate le pareti dell'aula? Si utilizzano cartelloni illustrati e lavori dei bambini? Esistono angoli attrezzati? I bambini si possono muovere nell'aula per l'esecuzione di alcuni compiti? Come è possibile implementare le attività basate su stimoli visivi, oppure uditivi o cinestetici? Come impostare attività di «follow up» e gruppi di lavoro per poter facilitare e potenziare stili cognitivi basati su preferenze sensoriali? Quali strumenti adottare per far riflettere i bambini e renderli consapevoli delle loro modalità d'apprendimento preferenziali?

Si tratta di esaminare se e come apporre modifiche all'attività didattica al fine di raggiungere un duplice obiettivo:

- evitare che lo stile d'apprendimento del docente possa influenzare lo stile d'insegnamento sbilanciandolo in una direzione (i docenti, al pari degli studenti, hanno sistemi di rappresentazione preferenziali che possono condizionare anche inconsapevolmente le scelte operative);
- creare un ambiente d'apprendimento in sintonia con le esigenze dei singoli alunni e con i loro stili personali.

Le intelligenze multiple e le lingue straniere

Le ricerche condotte da Gardner (1987)¹⁰ sui diversi modelli d'intelligenza e sulla natura dell'apprendimento hanno fornito un'importante base teorica per una pedagogia centrata sullo studente e sulla personalizzazione del processo d'insegnamento.

Secondo gli studi di Gardner, gli esseri umani possiedono almeno otto forme separate di intelligenza. Ogni intelligenza riflette la potenzialità di codificare in un sistema simbolico e la potenzialità di risolvere problemi e compiti d'apprendimento. Nello specifico vengono identificate:

- *l'intelligenza linguistica*: l'abilità ad usare le parole sia in forma scritta che in forma orale
- *l'intelligenza logico-matematica*: l'abilità ad usare numeri ed operazioni, a risolvere problemi attraverso la logica
- *l'intelligenza spaziale/visiva*: la sensibilità alle forme, allo spazio, ai colori
- *l'intelligenza musicale*: la sensibilità al ritmo, al tono, alla melodia
- *l'intelligenza corporeo-cinestetica*: l'abilità ad usare il corpo per comunicare, per esprimere idee e sentimenti
- *l'intelligenza naturalistica*: l'abilità di conoscere gli essere viventi e la sensibilità per gli elementi della natura
- *l'intelligenza intrapersonale*: la capacità di essere consapevoli dei propri pensieri e delle proprie emozioni
- *l'intelligenza interpersonale*: la capacità di comprendere gli altri, di comunicare e collaborare con loro.

⁹ Revell J., Norman, S., *In Your hands: NLP in ELT*, London, Saffire Press, 1997 *Handing over: NLP-based activities for language learning*, London, Saffire Press, 1999.

¹⁰ Gardner, H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.

Gardner sottolinea che le persone, pur possedendo l'intera gamma di intelligenze, hanno profili intellettivi diversi. Non esistono infatti due individui con lo stesso assetto di intelligenze, nello stesso grado e nella stessa combinazione. L'assetto delle intelligenze individuali ha un andamento dinamico, che muta nel tempo per effetto dei vissuti e delle esperienze.

Poiché gli individui hanno profili intellettivi specifici e differenziati, il modo di rispondere a stimoli linguistici, matematici, musicali, cinestetici, o altro, varia da persona a persona. Le ripercussioni pedagogiche sono notevoli in quanto, come sottolinea Gardner (1999)¹¹, ogni studente dovrebbe avere l'opportunità di utilizzare le proprie modalità d'apprendimento per appropriarsi di contenuti e conoscenze. Questo implica, per il docente, mettere in atto una serie di strategie d'insegnamento che possano favorire i vari stili d'apprendimento.

In campo glottodidattico la teoria delle intelligenze multiple (Barman 1998)¹² ha portato a prestare particolare attenzione a contenuti, strumenti e tecniche adatte a stimolare vari tipi d'intelligenza. Ad esempio storie, poesie, giochi di parole e scrittura creativa stimolano l'intelligenza linguistica; giochi numerici, attività di problem-solving, grafici, mappe e attività di abbinamento attivano l'intelligenza logico-matematica; disegni, fumetti, costruzione di tabelle e diagrammi attivano l'intelligenza spaziale visiva; canzoni, rime e scioglilingua stimolano l'intelligenza musicale mentre quella cinestetica è attivata da giochi di movimento, attività motorie, danze e drammatizzazioni; osservazione di fenomeni naturali, cura dell'ambiente, costruzione di erbari e di angoli verdi nella classe stimolano l'intelligenza ambientale; visualizzazioni, diari, questionari attivano l'intelligenza intrapersonale, mentre quella interpersonale è stimolata con conversazioni, interviste, giochi di ruolo e giochi di gruppo.

L'insegnante d'inglese della scuola primaria, quale possibilità ha di variare le attività tenendo conto dei profili intellettivi presenti nella classe? Che tipo di intelligenze vengono di solito stimolate durante una lezione tipo? Ed in particolare durante le fasi di presentazione, sviluppo e consolidamento? Al termine di una attività, o di una serie di attività, che tipo di prodotti finali vengono richiesti? Per quali profili intellettivi sono più adatti? È possibile prevedere consegne e compiti diversi, a livello individuale o di gruppo, per lo svolgimento di un particolare «topic»? Secondo quali criteri organizzare i gruppi? Come e quando coinvolgere i bambini nelle scelte?

Si tratta di mettere in pratica una didattica laboratoriale che veda gli alunni attivamente impegnati ad apprendere attraverso «il fare», articolando il fare in percorsi differenziati e specifici per permettere di affrontare una tematica da diverse angolazioni e secondo una varietà di modalità per venire incontro ai vari stili cognitivi presenti nella classe. Focalizzare l'attenzione sulle esigenze degli alunni vuol dire alzare il loro livello di interesse e partecipazione e di conseguenza rendere più efficace il processo d'insegnamento/apprendimento. Come ha sottolineato infatti Gardner (1999)¹³, gli studenti sono molto più motivati ad apprendere quando possono affrontare compiti a loro congeniali e possono confrontarsi con attività adatte ai loro tipi d'intelligenza. Il ruolo dell'insegnante per creare un ambiente d'apprendimento favorevole ad ogni singolo alunno è dunque fondamentale.

Conclusioni

Con questa breve panoramica sugli approcci metodologici si è voluto partire da alcune basi introduttive teoriche per meglio analizzare le applicazioni pratiche e la loro trasferibilità nell'ambito della scuola primaria. La questione riguarda non tanto il dover adottare in maniera rigida un certo approccio metodologico ma piuttosto il poter selezionare a seconda dei casi e dei vari contesti educati-

11 Gardner, H., *Sapere per comprendere: disciplina di studio e disciplina della mente*, Milano, Feltrinelli, 1999.

12 Barman, M., *A multiple intelligences road to an ELT classroom*, Crown House Publishing, 1998.

13 Gardner, H., *Sapere per comprendere: disciplina di studio e disciplina della mente*, Milano, Feltrinelli, 1999.

vi quelle metodologie, strategie e tecniche utili a rendere l'insegnamento della lingua inglese efficace per ogni bambino ed in linea con le indicazioni della Riforma.

Ricordiamo ancora una volta che le insegnanti del campione di scuole liguri hanno evidenziato l'importanza di una metodologia a misura di bambino e l'utilità di collegare la lingua straniera al resto del curricolo per rafforzare competenze e abilità generali. La Riforma, nel suo impianto metodologico e culturale, punta l'accento sull'ologrammaticità dell'apprendimento, sull'interazione di abilità e competenze viste nella loro globalità. La parte specifica delle Raccomandazioni per la lingua inglese sottolinea il ruolo fondamentale di questa disciplina nella formazione dell'individuo. Essa potenzia infatti le competenze interculturali («Favorendo l'acquisizione degli strumenti necessari per un confronto diretto tra la propria e le altre culture...») e la competenza comunicativa in generale. Si tratta dunque di una prospettiva ampia che colloca la lingua inglese, al pari di altre discipline, in una visione globale del processo educativo teso a raggiungere – attraverso l'attuazione di piani di studio personalizzati – le dimensioni del *sapere*, del *saper fare* e del *saper essere*.

SULL'ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

di Maurizio Parodi

Visioni

I docenti intervistati mostrano chiara consapevolezza delle potenzialità cognitive offerte dal «mezzo», non già la supina accettazione dell'ultimo ritrovato in fatto di tecnologia didattica e men che mai l'acquiescente applicazione di una qualche direttiva ministeriale.

Si considera l'informatica: *una struttura fondamentale per lo sviluppo di competenze e abilità; un ambito teorico-pratico per sostenere e arricchire i processi di insegnamento/apprendimento; un potente fattore di coagulo disciplinare; un ausilio prezioso per lo sviluppo della capacità di leggere e scrivere.*

Sono altresì apprezzate le opportunità di diversificazione delle attività didattiche, di personalizzazione dei piani di studio, insite nello strumento, al quale, parimenti, si riconosce una valenza sociale specifica, in quanto *contesto che favorisce il cooperative learning*, o che, comunque, induce gli alunni ad una maggiore collaborazione.

Altrettanto positivo l'atteggiamento dei genitori che nei *focus* testimoniano del «fascino» esercitato sui figli dai nuovi media: *l'informatica è molto apprezzata dai bambini, tanto più se trattata in forma ludica; è un insegnamento coinvolgente che stimola il bambino soprattutto per il suo carattere operativo, in questo modo si affinano diverse strategie di apprendimento, favorendo maggiore duttilità e flessibilità nei percorsi cognitivi; può sviluppare tutte le facoltà mentali.*

Non meno convinta l'adesione dei dirigenti scolastici che da tempo operano, a livelli diversi, per promuovere l'impiego del computer nella didattica, impegnandosi a reperire risorse per l'acquisto delle macchine, sostenendo iniziative di formazione e autoformazione dei docenti, adottando modalità di documentazione e comunicazione (interna ed esterna) non solo cartacea.

Preistoria

Significativo il fatto che in tutte le scuole il computer fosse impiegato ben prima della sperimentazione, cui si attribuisce, in taluni casi, il «valore aggiunto» della *generalizzazione di pratiche isolate*, della *sistematizzazione delle esperienze già in atto*, della *strutturazione di progetti organici*.

L'introduzione dei computer (acquisiti con i finanziamenti del «Piano Nazionale» e attraverso donazioni) è avvenuta gradualmente, in stretto contatto con le altre attività didattiche, spiegano i dirigenti, privilegiando l'attività laboratoriale, all'interno del gruppo classe e/o per gruppi di classi diverse, in modo flessibile.

La formazione promossa all'interno degli istituti è andata di pari passo con l'autoformazione, privatamente compiuta dai docenti, che in molti casi ha preceduto le iniziative di carattere istituzionale, a testimonianza della grande «attrazione» esercitata dai nuovi media.

Si conferma una tendenza di carattere generale: il PC a scuola lo hanno «portato» gli insegnanti, cominciando per proprio conto ad utilizzarlo nell'attività didattica e professionale. Solo a posteriori, quando le tecnologie multimediali erano ormai, di fatto, largamente presenti nella scuola è stato ufficialmente varato un *Piano nazionale di sviluppo delle tecnologie didattiche*.

Emerge, dunque, un diffuso «sommerso competente», fatto di microsperimentazione non assistita, sviluppatasi, spesso, al di fuori di indirizzi ufficiali e di progetti istituzionali.

In mancanza di indicazioni chiare, molti insegnanti si sono avvicinati per proprio conto alle nuove tecnologie multimediali. Tali competenze si sono estese in ogni direzione e in ogni ordine di scuola, spesso in modo informale, spontaneo, «a macchia di leopardo».

Si tratta di un livello interessante: l'alfabetizzazione informatica non è più un evento raro ed occasionale, ma si manifesta come un'esigenza della scuola destinata a diffondersi sempre di più.

Bisogni

Sono pochissime le scuole che dispongono di una dotazione adeguata. Quasi ovunque, docenti e genitori lamentano la penuria di risorse «materiali», tanto più avvertite nei plessi periferici: *i computer sono pochi, rispetto agli studenti; il numero insufficiente dei PC costringe a turni troppo brevi e saltuari; spesso si tratta di macchine vecchie, lente o difettose, i programmi nuovi non girano; manca il collegamento ad internet; non ci sono fondi per il potenziamento e il rinnovo delle dotazioni.*

Ma non meno sofferta è la carenza di risorse «umane»: *l'attività richiederebbe un maggior numero di ore di compresenza; i docenti capaci di usare il computer sono troppo pochi; non esiste un «tecnico» che intervenga quando vi sono problemi, manca un servizio di assistenza efficiente; è necessaria una formazione diffusa e sistematica.*

La specificazione delle difficoltà incontrate nell'impiego delle tecnologie multimediali, evidenzia il concetto di *scarsità*, espresso come assenza, mancanza, carenza, riferito alla dotazione strumentale, ma anche, in analogia misura, alle conoscenze, alle capacità d'uso delle macchine.

Puntuale la correlazione tra il concetto di scarsità ed i problemi organizzativi legati al «tempo» e alla compresenza: per poter svolgere efficacemente attività didattiche con il computer è necessario formare piccoli gruppi di alunni e questo può mettere in crisi gli assetti organizzativi della scuola, quando non vi siano risorse quantitative (tempo) e qualitative (competenze) adeguate.

Va segnalato, al riguardo, l'atteggiamento solo apparentemente paradossale, mostrato dai docenti di una scuola che, nel corso del *focus*, si sono espressi in questi termini: *i bambini sono disinvolti nell'uso del computer, del tutto a loro agio; collaborano e si insegnano a vicenda: da questo punto di vista è un vantaggio che i docenti siano poco capaci.*

Una considerazione interessante per più ragioni:

- si riconosce, di fatto, la capacità degli alunni di acquisire competenze sofisticate e cognitivamente pregevoli, in assenza di un insegnamento diretto;
- si riconosce loro la capacità di apprendere utilizzando strategie di tipo inferenziale, per prova ed errore (quelle che consentono anche ai più piccoli di imparare il funzionamento dei videogiochi da soli e senza leggere le istruzioni);
- se ne riconosce l'attitudine alla condivisione delle competenze, la disponibilità a «soccorrere» i compagni meno capaci, ad insegnare ciò che sanno (quando il contesto educativo lo consenta);
- se ne riconosce la «spontanea» propensione ad esplorare ambienti sconosciuti e stimolanti, a lavorare insieme per risolvere problemi, raggiungere obiettivi, realizzare progetti.

La diffusione di tali consapevolezza potrebbe indurre a trasferire, oculatamente, le modalità di organizzazione didattica testé richiamate anche ad altri ambiti disciplinari, valorizzando forme di *peer tutoring*, di *cooperative learning* o più semplicemente di collaborazione tra pari (che «pari» non sono mai) poco praticate nella scuola, eppure così pregnanti sotto il profilo cognitivo e relazionale.

Allocazione

In una scuola, *oltre al laboratorio, sono disponibili postazioni presso le aule*; in un'altra vi è la *possibilità di accedere alla sala informatica e di utilizzare il PC in classe*, in un'altra ancora *ogni classe ha avuto il suo PC*; ma la formula più diffusa è indubbiamente quella del laboratorio, dello spazio «dedicato», al quale accedono gruppi di classe o di classi diverse, solitamente per due ore alla settimana.

I fattori che concorrono decisamente ad accreditare questo tipo di allocazione sono di carattere più «pratico» che «pedagogico»: il numero limitato delle macchine disponibili e il numero limitato di docenti in grado di padroneggiarne il funzionamento.

Confermano questa lettura le richieste, già richiamate, di docenti, genitori e dirigenti: un maggior numero di postazioni, una maggiore frequenza d'uso da parte degli alunni, una maggiore disponibilità di docenti preparati.

La formula del laboratorio presenta il vantaggio di concentrare tutte le risorse disponibili, permettendo ad un buon numero di alunni di utilizzarle contemporaneamente, e di programmare con precisione il lavoro secondo un orario stabilito. Per contro, riduce, talvolta a termini «minimi», la possibilità di fruizione da parte delle classi o dei gruppi, impedisce un raccordo immediato con altre attività, porta ad un uso settoriale, molto circoscritto.

In ogni caso la dislocazione delle macchine non può essere considerata un elemento neutro, di mero sfondo; al contrario riflette e veicola «filosofie d'uso», che agiscono «qualificando» il contesto, ben oltre la consapevolezza e le intenzioni degli stessi insegnanti.

Qualora fosse data la possibilità di optare per l'una o l'altra soluzione (o per entrambe), il dibattito attualmente in corso in alcune scuole, come testimonia il frammento tratto da un *focus* docenti e riportato di seguito, assumerebbe valenze epistemologiche e didattiche ben più impegnative:

Gli insegnanti esprimono posizioni diversificate in merito alla questione: «l'informatica deve essere una disciplina oppure il computer va considerato un sussidio per la classe?». C'è chi sostiene che insegnare il computer senza contenuti non ha senso: l'informatica si impara per uno scopo; l'informatica ha senso come modalità trasversale. Chi invece sostiene un'idea di laboratorio che preveda un approccio all'informatica in quanto disciplina, con un proprio statuto.

Azioni

Tutti gli intervistati sono concordi: *l'impiego delle macchine è trasversale; di supporto alle attività didattiche; in continuità con le discipline; correlato ai programmi e al lavoro d'aula*.

La videoscrittura è proficuamente utilizzata nelle diverse materie e permette di «rivisitare» i tradizionali *laboratori di lettura e scrittura, con la produzione e manipolazione di testi e storie*, che forniscono nuova motivazione agli alunni, favorendo, altresì, l'affinamento delle competenze linguistiche e comunicative (ortografiche, lessicali, sintattiche, pragmatiche).

Talvolta, la postazione multimediale è utilizzata come tipografia elettronica, per la realizzazione di giornalini scolastici.

Spesso le scuole si avvalgono di *programmi di grafica (biglietti, avvisi) e di editoria*.

In un caso si segnala la *creazione di ipertesti*; in un altro la *realizzazione di floppy di presentazione della scuola*; in un altro ancora la *visione e produzione di Cd*.

Generalmente, le risorse multimediali sono impiegate per veicolare e stimolare forme di comunicazione «autentica», contribuendo così al superamento di pratiche meramente esercitative e autoreferenziali: si scrive ad interlocutori reali, per scopi riconosciuti e condivisi. Così la corrispondenza e lo scambio di materiali tra scuole.

Laddove sia attiva la connessione ad Internet (non tutte le scuole dotate di PC ne sono provviste), *si compiono visite virtuali, navigando in rete per reperire informazioni, scaricare documenti, svolgere ricerche.*

In alcuni casi il PC è utilizzato *a supporto dell'attività psicomotoria; per lo sviluppo della matrice sensoriale e di quella cognitiva; per svolgere esercizi sui colori, sulle forme, sulle dimensioni.*

Più raro l'uso di *software dedicato alle scienze, alla costruzione di percorsi di logica e alla memorizzazione delle tabelline*

L'insegnamento della lingua inglese profitta sovente delle tecnologie multimediali, reputate, in più scuole, di particolare utilità anche per il potenziamento dei LARS.

Il *DivertiPC* è scarsamente utilizzato: *ha pochi giochi, annoia i bambini*, hanno precisato alcuni docenti nel corso di un *focus*.

Non mancano i riferimenti all'uso del computer da parte degli insegnanti *per documentare le esperienze attuate e gli esiti ottenuti; per partecipare a corsi di autoformazione on line* (in un caso è stato realizzato un *Forum telematico sulla Riforma*) o *per stabilire rapporti con associazioni, centri culturali...*

Pressoché unanime l'apprezzamento per le possibilità, offerte dalle TIC, di: *diversificare (per gruppi, per classi) i percorsi; personalizzare il lavoro; svolgere attività di recupero/sviluppo e sostegno anche con gli alunni stranieri.*

Il laboratorio, riconoscono docenti e genitori, è *più operativo e informale, in classe si rielabora e si sistema.*

Quasi tutti gli intervistati mostrano di apprezzare *l'approccio ludico*, privilegiato nelle scuole, che non sminuisce il valore cognitivo delle operazioni compiute, ed anzi favorisce una *maggiore duttilità e flessibilità nell'apprendimento*

I bambini interagiscono naturalmente col mezzo, sono protagonisti; possono concentrarsi sulle attività più congeniali e accessibili, ed al tempo stesso sono spinti (senza costrizione) a migliorare le proprie abilità, essendo sempre impegnati nella *definizione e soluzione di problemi.*

Grazie alle possibilità di comunicazione offerte dalla rete, si evidenzia anche l'*ampliamento* (universalmente apprezzato) *dei rapporti con il territorio.*

Contrappunti

Del tutto estinte, nelle scuole interpellate, le pulsioni tecnofobiche che hanno per troppo tempo impedito il ricorso a strumenti anche molto semplici eppure di grande «impatto» didattico (ad esempio la macchina da scrivere), costringendo gli studenti, ancora oggi, in molte realtà, nell'arcaica condizione di amanuensi: dal primo giorno di scuola al diploma (unica concessione alla modernità: l'avvento della penna a sfera).

Ma non si rileva neppure la benché minima indulgenza a (persistenti) forme di accanimento tecnofrenico, con l'attribuzione al computer di virtù salvifiche, in quanto feticcio della cultura digitale, cui immolare ogni altro alfabeto.

Si tratta di tentazioni sottili, insidiose rispetto alle quali i docenti, i dirigenti e i genitori intervistati hanno mostrato grande equilibrio, confermando che tra l'innamoramento totale e inebriante verso le nuove tecnologie e il loro rifiuto assoluto e pregiudiziale, è possibile un atteggiamento «terzo», volto ad *utilizzare* i media senza *farsi utilizzare*, di governarli senza lasciarsi dominare. Impresa per altro ben ardua, se è vero che i media sono non già un mezzo, bensì una «forma» del nostro pensare, del nostro operare, del nostro essere. «Tra i luoghi comuni, per non dire tra le idee arretrate che fanno da tacita guida a quasi tut-

te le riflessioni sui media, c'è quella secondo la quale l'uomo può *usare* le tecniche comunicative come qualcosa di *neutrale* rispetto alla sua natura, senza neppure il sospetto che la natura umana possa modificarsi proprio in base alle modalità con cui si declina tecnicamente nella comunicazione. L'uomo, infatti, non è qualcosa che prescinde dal modo in cui manipola il mondo, e trascurare questa relazione significa non rendersi conto che a trasformarsi non saranno solo i mezzi di comunicazione, ma, come dice Mc Luhan, l'uomo stesso»¹⁴.

La vera questione non è allora essere contro o a favore, ma sforzarsi di riconoscere i cambiamenti qualitativi dell'ecologia dei segni, l'ambiente inedito aperto dall'estensione delle nuove reti comunicative alla nostra vita sociale e culturale. Solo così si potranno sviluppare le nuove tecnologie in una prospettiva umanistica.

«La tecnoscienza ha prodotto il fuoco nucleare e le reti interattive. Ma il telefono e Internet «si limitano» a comunicare. L'uno e l'altra hanno costruito per la prima volta, in questo secolo di acciaio e di follia, l'unità concreta del genere umano. Minaccia di morte su scala planetaria nel caso della bomba atomica, dialogo planetario nel caso delle telecomunicazioni. Non c'è salvezza né perdizione nella tecnica. Sempre ambivalenti, le tecniche proiettano sul mondo materiale le nostre intenzioni, i nostri progetti. Gli strumenti che costruiamo ci danno sì dei poteri ma noi, collettivamente responsabili, abbiamo nelle nostre mani la facoltà di scegliere»¹⁵.

Internet rappresenta un nuovo, formidabile spazio di comunicazione di cui spetta solo a noi sfruttare le potenzialità più positive sul piano economico, politico culturale e umano.

È questa la prospettiva che emerge dalla lettura dei materiali raccolti, maturata nella consapevolezza che lo «strumento» (qualsiasi strumento) deve essere comunque inserito all'interno di una mediazione educativa: le tecnologie non possiedono poteri demiurgici avulsi dal contesto relazionale e didattico.

In altre parole, si riafferma con forza il ruolo del rapporto educativo, ed in modo particolare il legame che unisce i due principali protagonisti dell'azione educativa, il bambino e l'adulto. «Possiamo dire che, almeno nel contesto scolastico, è opportuno che l'ingegnere lasci il posto all'insegnante, perché – al di là della adeguatezza o meno della strumentazione tecnologica – è l'insegnante che aiuta il bambino a sistematizzare le conoscenze e a dare un senso a ciò che si fa a scuola»¹⁶.

A tale riguardo va segnalata una circostanza di particolare significato, una peculiarità «antropologica» storicamente irripetibile: i docenti che oggi «insegnano» *il* o *con il* computer, lo hanno visto nascere, crescere e diffondersi capillarmente, a ritmi vertiginosi; i bambini che oggi frequentano le scuole sono *nati con il computer*: Il computer li ha preceduti. Non è necessario che sia nelle loro case, nella loro scuola, nel loro ambito immediato: il computer è nella società.

«L'essere nato con una tecnologia già presente e radicata nella società o l'essere qualcuno che ha visto l'arrivo delle tecnologie, sono due situazioni completamente diverse. La stessa cosa è avvenuta per la nostra generazione rispetto a quella dei nostri padri o dei padri dei nostri padri. Noi siamo nati con l'energia elettrica in casa e con l'automobile in garage, i nostri nonni no. Noi siamo nati con la televisione, i nostri genitori no. E ancora: i bambini della scuola dell'infanzia sono nati con il cellulare, noi no. Questo vale anche, ovviamente, per l'impiego di un *word processor*, per l'utilizzo della posta elettronica o per la possibilità di navigare in Internet»¹⁷.

14 U. Galimberti, *Psiche e techne*, Feltrinelli, Milano, 1999, p. 626.

15 P. Lèvy, *Cybercultura*, Feltrinelli, Milano, 1999, pp. 20-21.

16 M. Maviglia, *Professionalità docente e multimedialità*, in M. Parodi (a cura di), *Il computer nella scuola dell'infanzia. Esperienze e riflessioni*, DPS – IRRE Liguria, Genova, 2003, p. 110.

17 B.Q. Borghi, *Personal media e scuola dell'infanzia: problemi e prospettive*, in M. Parodi (a cura di), *Il computer nella scuola dell'infanzia. Esperienze e riflessioni*, DPS – IRRE Liguria, Genova, 2003, p. 91.

In altre parole, i bambini presentano diversità radicali rispetto ai loro stessi insegnanti e, a volte, anche rispetto ai loro genitori. Non è sufficiente essere alfabetizzati per la fruizione piena e dinamica della tecnologia comunicativa corrispondente. Non è sufficiente «saper leggere» per poter leggere un giornale o un libro.

Non può dunque stupire l'impaccio che molti insegnanti (amanuensi per una vita) dimostrano nei confronti dei nuovi media, quando, all'opposto, i bambini tendono a manifestare immediatezza e disinvoltura nell'utilizzo del mezzo: il computer fa parte dello sfondo quotidiano, del proprio normale contesto di vita.

«Possiamo affermare che la differenza sta nel passaggio dalla concezione *strumentale* a quella *concettuale*. Per l'insegnante (o in generale per un adulto «non nato» con il computer) usare il computer significa utilizzare uno strumento che serve per un'altra cosa. Gli insegnanti si appropriano di una tecnica, si concentrano, per così dire, sull'*alfabeto* di un *word processor* o di un *software* di trattamento delle immagini.

Il bambino invece, «parla» con il computer, gli dice che cosa deve fare e gli chiede perché non vuole fare una certa cosa. Il bambino, in altre parole, *pensa* il computer e il suo linguaggio (o meglio assorbe ed «entra» nel particolare linguaggio/procedura/logica di quel determinato *software*, sia esso un gioco o un'altra cosa). L'approccio, come dicevamo, non è strumentale ma concettuale»¹⁸.

Tutto questo ci fa pensare che anche se il computer e le sue periferiche sono i benvenuti nella scuola, i giochi non sono ancora per niente fatti: siamo solamente all'inizio; ma come spesso accade, sono proprio le scuole impegnate nei percorsi innovativi a fornire risposte e soluzioni rassicuranti.

Le dichiarazioni rilasciate da insegnanti, dirigenti e genitori forniscono le prime *guidelines* per i futuri sviluppi della ricerca e della sperimentazione.

Così, quanto emerso da questa prima ricognizione permette, ad esempio, di sfatare il mito adultistico che concepisce il computer come un *self media*, di fronte al quale il bambino rischierebbe l'isolamento, il solipsismo cognitivo: tutti i soggetti intervistati hanno riscontrato che l'uso del computer a scuola incentiva la collaborazione nel piccolo gruppo e addirittura l'apprendimento cooperativo (come del resto già avviene con i tanto vituperati *videogame* che la «banda larga» consente di giocare in *multiplayer*).

Altro fattore emerso negli incontri con le scuole è il riconoscimento del valore metacognitivo dell'esperienza: le nuove tecnologie favoriscono processi di autoapprendimento (e perciò di diversificazione e personalizzazione dei percorsi didattici) ed un più facile accesso al pensiero reticolare, anche grazie all'organizzazione dei saperi in mappe che fanno da sfondo ad ogni tipo di conoscenza costruttiva. La stessa capacità esplorativa risulta valorizzata attraverso il *problem solving*, strategia processuale privilegiata dalle *software huose* creatrici di ambienti Hi-Tech per bambini.

D'altra parte «chi avrebbe mai pensato che una macchina come il computer potesse potenziare il pensiero creativo e fantastico sin dai primi anni dell'età evolutiva? I giochi di simulazione, i percorsi polidirezionali in base ai quali scegliere materiali, personaggi e persino sfondi musicali, sono elementi che incentivano l'originale dimensione inventivo-creativa del bambino che viene maggiormente enfatizzata rispetto alla predente generazione degli audiovisivi (*mass media*)»¹⁹.

Ancora, si segnala l'apertura ad altre realtà non solo, ma anche scolastiche: la corrispondenza tra gli alunni di classi lontane, la collaborazione in rete; possibilità delle quali si avvalgono gli stessi insegnanti per il proprio arricchimento professionale, l'attivazione di rapporti, la riflessione su problemi e progetti, la documentazione e presentazione delle esperienze...

Si può apprezzare, in tal senso, una delle caratteristiche più significative della «rivoluzione digitale».

¹⁸ Ivi, p. 92.

¹⁹ I. Tanoni, *L'informatica nelle scuole dell'infanzia*, in M. Parodi (a cura di), *Il computer nella scuola dell'infanzia. Esperienze e riflessioni*, DPS – IRRE Liguria, Genova, 2003, p. 128.

Possiamo distinguere tre grandi categorie di dispositivi comunicativi: uno-tutti, uno-uno e tutti-tutti. La stampa, la radio e la televisione sono strutturati secondo il principio uno-tutti: un centro di emissione invia i suoi messaggi a un gran numero di recettori periferici passivi e dispersi.

La poste e il telefono intessono relazioni reciproche tra interlocutori, ma solo tramite contatti da individuo a individuo o da punto a punto.

Il cyberspazio mette in atto un dispositivo comunicativo originale poiché permette a comunità di costituire progressivamente e in maniera cooperativa un contesto comune (dispositivo tutti-tutti). In un newsgroup, per esempio, gli individui coinvolti inviano messaggi che possono essere letti da tutti gli altri membri della comunità e ai quali ciascuno può rispondere. La comunicazione ininterrotta sedimenta una memoria collettiva a partire dagli scambi tra i partecipanti. I mondi virtuali a partecipazione multipla, i sistemi di apprendimento o di lavoro cooperativo, e anche, su scala gigante, il www, possono essere considerati sistemi di comunicazione tutti-tutti.

Dunque la regola nel cyberspazio non è la diffusione unilaterale, controllata dai «centri» deputati, ma, al contrario, l'interazione simmetrica di un universo di informazioni che ciascuno contribuisce a costruire, esplorare, modificare. Il cyberspazio, offre la possibilità di una comunicazione diretta interattiva e collettiva, in contrasto con l'impossibilità di rispondere e interagire, con l'isolamento dei consumatori televisivi, proprio perché non è uno strumento di diffusione «centralizzato» (come lo sono la stampa, la radio e la televisione), ma, al contrario, un dispositivo di comunicazione interattiva dei collettivi umani tra loro e di messa in contatto di comunità eterogenee.

Internet, la grande metafora di questo tempo, è il luogo dove confluiscono i diversi fenomeni. Dove scompare la distinzione tra produttori e consumatori di informazioni.

Nello specifico, è manifesto il riconoscimento del valore aggiunto che le nuove tecnologie producono rispetto allo sviluppo della professionalità docente. «Accanto al progresso formativo della comunità di apprendimento dei bambini, l'insegnante regista e facilitatore trova nel computer lo strumento che, attraverso la comunicazione telematica «a più voci», apre al confronto con una molteplicità di esperienze «altre», facendo uscire la scuola dall'isolamento e da una pericolosa autoreferenzialità»²⁰.

L'ANTICIPO di Livia Botta

I risultati della ricerca

L'inserimento nelle prime classi elementari di alunni «anticipatari» (che compivano cioè i 6 anni entro il 28 febbraio 2004) è stato attuato nella quasi totalità delle scuole del campione (14 su 15). Si è trattato in genere di pochi casi per scuola (da 1 a 4 alunni nella maggior parte delle istituzioni scolastiche, con l'eccezione di alcune scuole di grandi dimensioni che hanno inserito rispettivamente 8, 9 e 10 alunni anticipatari). In media, la percentuale di frequenze anticipate si è attestata sul 5,5% delle iscrizioni alle classi prime, con un leggero scarto tra le scuole paritarie (6%) e le statali (5,3%).

Nella maggior parte delle scuole l'inserimento di alunni anticipatari non ha comportato modifiche nella formazione delle classi: si ha solitamente un alunno anticipatario per classe, al massimo 2. Si tratta nella maggior parte dei casi di una scelta obbligata, in quanto, anche laddove il numero di alunni anticipatari iscritti alla scuola risulta più elevato, spesso questi afferiscono a plessi diversi. Fa eccezione una scuola che è riuscita a formare una piccola classe composta esclusivamente di alunni anticipatari.

Le motivazioni che hanno spinto i genitori ad optare per l'anticipo sono state di ordine culturale (bambini ritenuti in grado di affrontare un impegno di apprendimento formalizzato) ma anche, in

²⁰ Ivi, p. 129.

alcuni casi, di ordine socio-economico (genitori che lavorano, famiglie in difficoltà). Nella maggior parte dei casi la decisione è stata presa dopo una consultazione con la scuola dell'infanzia; ma ci sono stati anche genitori che hanno deciso in autonomia (in assenza di un supporto offerto dalla scuola) o, in pochi casi, in contrasto col parere espresso dalle insegnanti. La quasi totalità dei bambini – ma non tutti – avevano frequentato la scuola dell'infanzia.

Le scuole hanno in genere fornito ai genitori dei bambini di 5 anni e mezzo l'informazione relativa alla possibilità di iscrivere i figli in anticipo alla scuola elementare. Il grado di supporto offerto per orientare la scelta è risultato variabile da scuola a scuola. In genere, là dove è stato offerto, è consistito in momenti di confronto e valutazione comune con le docenti della scuola dell'infanzia e/o in una illustrazione della programmazione didattico/educativa delle classi prime.

Se si esclude la classe formata esclusivamente di alunni anticipatari, in nessuna realtà sono state apportate modifiche sostanziali alla programmazione didattico-educativa delle classi. I cambiamenti, laddove ci sono stati (ma più insegnanti hanno dichiarato di non aver cambiato assolutamente nulla nella didattica della classe) hanno riguardato prevalentemente un prolungamento dei tempi di accoglienza e, limitatamente a pochissimi casi, alcune modifiche nell'utilizzo degli spazi e nella scansione dei ritmi giornalieri, peraltro solo nella fase iniziale dell'anno scolastico.

Agli alunni anticipatari è stato fornito un supporto individuale – nei casi in cui si sono rilevate difficoltà – da parte dell'insegnante di classe o, dove è stato possibile, mediante l'utilizzo di ore di compresenza.

Quasi ovunque il rapporto con i genitori degli alunni anticipatari è risultato più intenso rispetto agli usuali standard dei rapporti scuola/famiglia.

Nei percorsi di formazione dei docenti finalizzati all'avvio della Riforma, l'anticipo nella scuola elementare è risultato l'argomento meno «gettonato», o non era compreso nelle tematiche oggetto di approfondimento, o lo era nei termini generici della conoscenza del dispositivo di legge e delle principali problematiche connesse.

La valutazione dell'esperienza da parte delle scuole tende ad avere come riferimento i singoli casi («con il bambino x è andata bene perché era pronto, con il bambino y ci sono ancora problemi...»). Una linea di tendenza che sembra emergere riguarda un esito più positivo degli inserimenti nelle istituzioni scolastiche in cui un rapporto consolidato tra scuola dell'infanzia e scuola elementare era già prassi, nella forma di scambio costante di informazioni e realizzazione di percorsi di continuità. Laddove ciò non esisteva, sembra che l'anticipo stia contribuendo ad innescare un circolo virtuoso di maggiore integrazione tra i due ordini di scuola.

Comune è la rilevazione di una generale difficoltà dei bambini più piccoli ad inserirsi nelle attività delle classi nella fase iniziale dell'anno scolastico per una relativa immaturità nell'organizzazione motoria, nell'autonomia, nelle capacità attentive, nella relazione con gli spazi scolastici: problemi che nella maggior parte dei casi tendono a risolversi nell'arco di pochi mesi. In alcuni casi si è sottolineato come, al momento, non sia possibile una valutazione dell'esperienza dal punto di vista del raggiungimento dei traguardi cognitivi, in quanto bisognerà osservare come i bambini anticipatari riusciranno ad affrontare, negli anni successivi, altri passaggi critici, forse più impegnativi dell'apprendimento della lettura e scrittura.

Le motivazioni alla base della scelta

Le problematiche relative ai criteri in base ai quali decidere l'eventuale ingresso anticipato alla scuola elementare sono emerse con evidenza in occasione di questa ricerca. Il nodo di fondo riguarda, in questa fase, il rapporto tra famiglia e scuola, ma anche l'idea stessa di scuola e di bambino che informa valutazioni e scelte di genitori e docenti. Il problema è risultato più «sentito» da docenti e genitori della scuola pubblica, in quanto nelle scuole paritarie l'inserimento di bambini più piccoli non ha rappresentato una novità.

Il fatto che la decisione – come prevede la normativa – spetti alla famiglia è stato oggetto di riflessione e discussione, sia tra i docenti che tra i genitori. Da parte delle scuole si tende a rivendicare un ruolo più definito e incisivo della scuola dell'infanzia nell'orientare le scelte delle famiglie. Ma anche per molti genitori la responsabilità esclusiva della scelta appare un carico troppo gravoso. Si auspica quindi un maggior contributo informativo e di orientamento da parte della scuola, per compensare una discrezionalità che in molti casi genera ansia, giacché si è consapevoli di quanto sia facile cadere in decisioni inopportune dettate – sono parole di un genitore – «da peccati di presunzione». Se la maggior parte dei genitori che hanno partecipato ai focus valuta comunque positivamente il fatto che la responsabilità finale della scelta – ancorché supportata – ricada sulla famiglia, non manca chi vorrebbe lasciare alla scuola l'ultima parola in merito.

Soprattutto tra i genitori – ma anche tra non pochi docenti – sembra che contribuisca ad orientare la scelta più l'idea di scuola e di bambino veicolata dalla cultura di appartenenza che non una obiettiva valutazione dei prerequisiti posseduti dal bambino e delle richieste che gli verranno poste dalla scolarizzazione precoce. Si manda il bambino a scuola in anticipo «per dargli un'opportunità in più», «per fargli guadagnare un anno». Si decide di farlo restare ancora un anno nella scuola dell'infanzia «perché i bambini hanno bisogno di giocare». Emergono ambivalenze intorno all'idea di bambino: un soggetto che deve acquisire al più presto competenze formalizzate o, invece, un soggetto che deve essere lasciato bambino per un tempo il più possibile lungo? Si tratta di impliciti che sottostanno alle aspettative e alle richieste che i genitori fanno alla scuola, ma anche all'idea stessa di scuola e di didattica per questa fascia d'età che informa l'azione dei docenti.

Sfumata appare la riflessione sui prerequisiti che possono consentire al bambino un felice avvio all'acquisizione del sapere formalizzato. Nessuna scuola ha approntato per il momento precisi criteri di riferimento che aiutino a valutare l'opportunità o meno di un ingresso anticipato nella scuola elementare.

Eppure il problema è delicato. Non c'è dubbio che la possibilità di differenziare l'età di accesso possa rappresentare un segno di maggior attenzione ai diversi ritmi di apprendimento dei bambini. Le tappe dello sviluppo evolutivo non sono infatti rigidamente connesse all'età anagrafica: lo sviluppo fisico-motorio e quello psichico-emotivo sono soggettivi, e possono differire molto da bambino a bambino.

Ma stabilire se un bambino di 5 anni e mezzo è nelle condizioni di accedere all'apprendimento codificato e valutato della scuola non è semplice. In fondo il riferimento dei 6 anni, corrispondente al tempo mediamente necessario per non porre i bambini di fronte ad apprendimenti troppo precoci, pur col limite dell'omologazione, costituiva una barriera protettiva per i bambini. Abbassare questo riferimento temporale può comportare alcuni rischi di fondo, se i genitori sono lasciati da soli a compiere questa scelta.

Un primo rischio ha a che fare con la possibilità che per alcune famiglie siano gli aspetti di tipo narcisistico a determinare in modo massiccio le aspettative nei confronti dei figli: il genitore tende a vedere il figlio come vorrebbe che fosse, ne fa oggetto delle sue proiezioni, dei suoi desideri, nutrendosi anche delle sollecitazioni legate al confronto con le altre famiglie. In questo caso si rischia di non valutare obiettivamente le reali capacità dei figli, di realizzare un anticipo scolastico che risponde più ai desideri degli adulti che ai bisogni dei bambini, con la conseguenza di caricare ulteriormente la scuola delle istanze competitive delle famiglie e di avere nel primo ciclo un maggior numero di alunni con problemi.

Da non sottovalutare è anche il rischio di realizzare anticipi apparentemente non problematici, ma fondati su disarmonie di sviluppo dei bambini, laddove la cultura familiare ha portato, negli anni pre-scolari, a privilegiare gli aspetti cognitivi e razionali a scapito di quelli ludici ed emozionali. In questo caso l'ingresso anticipato nella scuola elementare, pur realizzandosi – molto probabilmente – senza visibili problemi di adattamento, rischia di andare a rafforzare e consolidare disarmonie già presenti.

Sembra dunque opportuno creare tra scuola e famiglia uno spazio di pensiero comune intorno all'anticipo e all'idea di bambino che questa possibilità evoca nei diversi soggetti. Così come sa-

rebbe opportuno che gli operatori scolastici arrivassero a rendere espliciti alcuni criteri di riferimento, a individuare alcuni presupposti necessari (in termini di requisiti psicomotori, linguistico/cognitivi, relazionali/sociali) affinché l'avvio precoce alla scolarità elementare possa diventare un'esperienza positiva: ciò al fine di mettere a disposizione delle famiglie orientamenti chiari, che consentano di far rientrare le scelte di anticipo in un progetto educativo esplicito e socialmente condiviso.

Anticipo e didattica

Differenziare l'età di accesso alla prima elementare comporterà, nel futuro, la possibilità di trovare nella stessa classe bambini di età molto diversa (fino a un anno e 8 mesi di differenza, con la Riforma a regime). In prospettiva, tale situazione implica la necessità che la scuola proceda sul terreno della personalizzazione dell'offerta formativa, introducendo quei cambiamenti nell'organizzazione e nella didattica che consentano di dare risposta al diverso grado di sviluppo dei singoli alunni di una classe.

Sotto questo punto di vista, è possibile valutare l'anticipo a 5 anni e mezzo come positivo o negativo – considerandolo una opportunità o, al contrario, un avvio precoce e forzato all'alfabetizzazione – solo alla luce dell'esistenza o meno, nelle singole scuole, di alcune condizioni «di sistema», tra cui si possono indicare:

- una continuità «forte» con la scuola dell'infanzia;
- un rapporto numerico insegnanti/alunni favorevole;
- la riorganizzazione di spazi e tempi scolastici;
- la disponibilità/capacità della scuola di mettere in atto esperienze di flessibilità didattica e organizzativa;
- la presenza di una didattica attenta allo sviluppo armonico delle diverse forme di intelligenza (motoria, espressiva, percettiva, musicale, visiva) e in grado di favorire un incontro concreto con i saperi, a partire dalle esperienze dei bambini, dal contatto con immagini, suoni, gesti, simboli della realtà che li circonda.

Nelle istituzioni scolastiche che hanno partecipato a questa ricerca, tali condizioni sono risultate presenti in forma diversificata, a seconda di quanto le scuole si fossero già orientate, nella loro storia pregressa, ad operare in queste direzioni.

In generale si può affermare che, mentre è risultato ovunque intensificato il rapporto con la scuola dell'infanzia nei termini di uno scambio più puntuale di informazioni sui bambini, raramente le scuole hanno colto l'occasione dell'anticipo per pensare e mettere in atto nuove strategie didattico-organizzative finalizzate a dare risposta ai bisogni dei più piccoli.

Per il momento sembra prevalere la logica della ricerca dell'adattamento del bambino, con la tendenza a riproporre anche per gli alunni che anticipano la frequenza le stesse attività e i medesimi tempi impiegati con i bambini più grandi, fornendo eventualmente un supporto individuale laddove si riveli necessario. L'inserimento risulterà dunque più semplice laddove esperienze pregresse di progetti di continuità e un'attenzione alla fase di accoglienza favoriscono un passaggio «dolce», più arduo altrove.

Fa eccezione la scuola che è riuscita a formare una classe composta esclusivamente di alunni anticipatori. Qui, più che l'adozione di nuove strategie didattiche (un prolungamento delle attività di accoglienza, maggior spazio dedicato ad attività ludiche, una riorganizzazione degli spazi della classe e una modifica dei tempi di svolgimento delle attività, limitati ai primi mesi dell'anno scolastico), il punto di forza dell'esperienza sembra situarsi sul versante della flessibilità organizzativa. La costituzione di un piccolo gruppo di alunni anticipatori (10 bambini) che lavorano come gruppo-classe nel-

le attività curriculari, ma si mescolano ai bambini più grandi delle classi parallele per svolgere all'interno di gruppi eterogenei attività laboratoriali, testimonia dell'esistenza di un pensiero organizzativo sull'anticipo, proiettato in una logica di sistema.

Ma che per la maggior parte degli insegnanti (e degli stessi genitori) sia la logica dell'adattamento del bambino il metro di riferimento per valutare il successo o meno degli inserimenti traspare nelle parole stesse usate per descrivere gli anticipatori. C'è il bambino «tutto bene, che non ha presentato problemi cognitivi», quello «ben inserito»; ma c'è anche quello «che fatica a star seduto»; quello «indietro nell'autonomia personale»; quello «con problemi di adattamento nella prima parte dell'anno»; il bambino «che ha meno resistenza e si stanca prima degli altri»; la bambina che «si stanca, è lenta, non finisce i lavori», quella che «vorrebbe sempre cantare».

I bambini anticipatori non sono visti, insomma, come una opportunità per ripensare il modo di fare scuola. La situazione è del tutto comprensibile se si considera che l'anticipo è solo una delle innovazioni introdotte dalla Riforma, forse tra le meno problematiche per le scuole, visto che riguarda un numero molto limitato di bambini. La riflessione, le attività di formazione, le energie sembrano in questa prima fase convogliate su altri terreni su cui appare più urgente agire. È difficile, inoltre, considerare l'anticipo una opportunità, quando ciò comporta per le insegnanti un carico di lavoro ulteriore privo di contropartite.

Sarà dunque necessario del tempo per valutare se l'anticipo avrà sollecitato una maggiore integrazione tra scuola e elementare e scuola dell'infanzia, una condivisione tra i due livelli di scuola delle risposte da dare alla complessità evolutiva dei 5-6 anni, con le differenze individuali che essa comporta; o se, al contrario, l'anticipo avrà come risultato solo la formazione di classi troppo eterogenee sul piano della maturazione e delle competenze, con ricadute negative sia sul lavoro delle insegnanti che sugli esiti formativi.

IL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE: ESPERIENZE LIGURI E RIFLESSIONI CULTURALI di *Isabella Benzoni*

Il portfolio nelle esperienze liguri

Il progetto R.I.So.R.S.E. promosso dal MIUR, ha offerto la possibilità di mettere in luce le esperienze che alcune scuole liguri hanno condotto, e in parte stanno conducendo, sul portfolio delle competenze, previsto dalla Riforma scolastica, con particolare riferimento alla scuola primaria.

Durante la ricerca sono stati attentamente visionati i portfolii delle scuole, la cui analisi ha evidenziato alcune caratteristiche ricorrenti:

1. Tendenzialmente le scuole (tutte eccetto una) hanno avviato percorsi di riflessione interna, che hanno coinvolto o gruppi di lavoro o il collegio in toto, la maggior parte delle scuole ha infatti tentato di produrre in modo autonomo una struttura di portfolio.
2. Generalmente il portfolio viene compilato dal docente-tutor, che segnala comunque la necessità di investire molto tempo per la sua compilazione, nonostante la mole di lavoro evidenziata, in genere, i tutor hanno accettato la sfida con un certo entusiasmo. Emerge la tendenza a coinvolgere i bambini, anche se non in modo sistematico, nella selezione dei materiali che desiderano inserire nel portfolio.
3. In alcune scuole si registra il tentativo di passare dalla fase iniziale dell'oggetto, considerato come semplice dossier, alla fase del portfolio come strumento di orientamento e autovalutazione (per gli alunni).
4. In tutti i portfolii visionati sono presenti griglie, che hanno lo scopo di rappresentare le competenze che possiedono gli alunni.
5. Molti portfolii contengono prove di verifica prevalentemente di tipo disciplinare.

6. Una buona parte di portfolii contiene i piani di studio personalizzati, che le scuole considerano come l'insieme di unità di lavoro seguite dall'alunno o dalla classe.
7. Le famiglie sono state informate sulle funzioni del pf perlopiù in riunioni collettive, sono state altresì coinvolte in colloqui individuali finalizzati alla co-selezione di materiali da inserire nel contenitore. Lo strumento più utilizzato sembrerebbe il questionario, attraverso cui si invitano i genitori a fornire informazioni sulle abitudini, sugli interessi, sulle preferenze dei figli.

Aspetti positivi ed elementi di criticità

Il personale docente, contattato durante l'esperienza del Progetto R.I.So.R.S.E. ha segnalato aspetti positivi ed elementi critici legati all'introduzione del portfolio.

Aspetti positivi

- Alcuni docenti hanno messo in evidenza come il portfolio costituisca l'occasione per documentare in modo più preciso i progressi degli alunni, viene considerato utile perché induce ad osservare più sistematicamente gli alunni e di conseguenza l'operato degli insegnanti stessi.
- Alcuni docenti segnalano l'importanza di sostenere gli alunni nei processi di autovalutazione attraverso l'uso del portfolio, che sembra incrementare il livello di responsabilizzazione.
- Alcuni insegnanti sono convinti che il portfolio possa costituire (gradualmente) un'occasione per rivisitare sia il sistema di valutazione in essere nella scuola, che il significato attribuito all'orientamento e alle esperienze concrete che ne conseguono.
- In alcune scuole si considera il portfolio un'opportunità per ripensare le forme di partecipazione delle famiglie alla vita scolastica, al fine di incrementare nei genitori la consapevolezza dei processi apprenditivi dei propri figli.

Elementi di criticità

- Alcuni docenti segnalano il rischio che il portfolio possa divenire un mero adempimento burocratico, perdendo così l'intrinseca valenza formativa e orientativa.
- Generalmente i docenti-tutor evidenziano l'eccessiva mole di lavoro che la «compilazione» del portfolio richiede.
- In molte realtà emerge la difficoltà di avviare autentici processi di autovalutazione con gli alunni.
- La maggior parte degli insegnanti ha segnalato la difficoltà a selezionare il materiale: che cosa inserire? Con quali criteri? Chi sono i soggetti da coinvolgere, come, quando?
- Alcuni docenti evidenziano la difficoltà a rendere leggibile la documentazione (prove, materiali vari, ecc.) che dovrebbe significare la «presenza» di competenze nell'allievo.
- Non sempre invece ha avuto esito positivo l'azione di coinvolgimento delle famiglie, coinvolte, a seconda delle situazioni, sia a livello collegiale, che in modo individuale.

Parte delle famiglie che hanno partecipato alla ricerca ha paventato il rischio che il portfolio possa divenire un precoce strumento di discriminazione e schedatura degli alunni. Evidenziano, a tal proposito, la necessità di un proficuo e positivo rapporto fra genitori e insegnanti, che si concretizza nella scelta condivisa di alcuni materiali e informazioni da inserire nel portfolio.

Riflessioni culturali e operative

Nell'ambito del documento di riforma scolastica il portfolio si configura come strumento di personalizzazione (cogestito), che aiuti, in primo luogo l'allievo, a prendere consapevolezza delle pro-

prie possibilità di pensiero e di azione; a lui funzionale e utile per l'elaborazione del proprio «progetto di vita».

L'allievo viene considerato il vero protagonista del proprio processo di crescita, colui che, con l'aiuto del docente (e della famiglia), acquisisce consapevolezza dei propri modi di apprendere, dei propri stili di lavoro, delle proprie risorse e potenzialità.

Il portfolio pertanto diviene, per lo studente, un'importante occasione per avviare processi di coscientizzazione delle proprie possibilità, siano esse attualizzate o latenti.

Non è pertanto una mera raccolta di documenti che si aggiunge all'esistente, secondo un approccio additivo, tipico di un processo di stampo burocratico, quanto una forma di documentazione (co-gestita) di fatti, azioni, processi dell'allievo, mirata ad evidenziare elementi sulle competenze, sui processi apprenditivi (metodi di apprendimento), capacità e aspirazioni personali, interessi e attitudini, attraverso momenti e situazioni di ricerca, riflessione, autoanalisi e autovalutazione.

Al portfolio non viene pertanto attribuita la funzione di documentare il percorso didattico della classe, poiché rappresenta un itinerario aperto per la costruzione dell'identità personale dell'alunno, che viene sollecitato al riconoscimento dei propri progressi, in termini di risultato e di processo.

Una considerazione preliminare: le competenze

Una prima questione che il portfolio ha sollevato nelle riflessioni delle scuole riguarda il concetto di competenza.

Che cos'è una competenza? Quale relazione fra competenza, abilità e conoscenza? Quale rapporto fra capacità e competenza?

A tal proposito si ritiene opportuno delineare brevemente due approcci, molto diversi fra loro che hanno caratterizzato gli ultimi decenni.

In campo psicopedagogico a matrice comportamentista, negli anni Settanta-Ottanta, la competenza è stata utilizzata come sinonimo di «performance», ovvero come specifica abilità nello svolgere un compito preciso e ben definito.

Viene considerata l'insieme delle prestazioni e azioni osservabili nell'ambito di uno specifico contesto e in condizioni chiare e predefinite.

Secondo questa interpretazione la competenza diviene formalizzabile in procedure o algoritmi d'azione, come tale rigida e non modificabile.

La competenza di stampo oggettualistico «job-skill», per molto tempo ha determinato, in campo scolastico, la frammentazione esasperata degli obiettivi educativi in tassonomie di azioni, con conseguente standardizzazione delle procedure formative, prevalentemente centrate sull'oggetto culturale.

È evidente come questa concezione attribuisca scarso valore e significato alle «predisposizioni» interne, alle potenzialità differenti che caratterizzano gli individui.

Un secondo approccio che si ritiene utile rammentare è quello che considera la competenza come «un'orchestrazione di schemi di azione», ciascuno dei quali è considerato «totalità costitutiva», che sottende un'azione o operazione relativa ad un campo specifico.

Più una competenza sarà complessa e più attiverà una molteplicità di schemi di percezione, di pensiero, di memoria, d'azione....

Questo secondo orientamento sposta l'attenzione alla dimensione soggettiva della competenza, caratterizzata sia dalla storia personale del soggetto che dalla sua dimensione interna, ovvero dalla dinamica degli elementi che hanno a che fare con le motivazioni, le convinzioni, le reazioni emotive, le strategie (cognitive, metacognitive, relazionali), che fortemente influenzano i processi apprenditivi.

«La generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione [...] deriva dall'interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative, motivi, valori e convinzioni, attribu-

zioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto...) e la percezione della situazione specifica o del compito da affrontare e delle sue caratteristiche²¹.

Nei documenti di riforma la competenza viene considerata secondo un approccio olistico e non scompositivo, essa indica infatti «l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date; ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto»²².

Per capacità invece «si intende una potenzialità e una propensione dell'essere umano, nel nostro caso il fanciullo, a fare, pensare e agire in un certo modo. Riguarda ciò che una persona può fare, pensare e agire, senza per questo aver già trasformato questa possibilità (poter essere) in una sua realtà (essere)»²³.

Sia le capacità che le competenze non sono statiche, definite una volta per tutte, ma dinamiche e in evoluzione, sono inoltre unitarie e integrate e coinvolgono sempre i diversi aspetti del nostro modo di essere.

Queste caratteristiche dovrebbero condurre le scuole a riflettere sul perché risulta poco proficuo e opportuno ridurre la ricchezza, e l'originalità (nonché l'unicità) delle competenze a griglie (costruite o predisposte), costituite da indicatori che non riescono a rendere tale complessità.

Due alunni possono dimostrarsi competenti nei confronti della medesima situazione, ma esprimere tale competenza con modalità diverse, attingendo a conoscenze, abilità, atteggiamenti differenti.

Le griglie tendono a «imbrigliare» le competenze degli alunni dentro schemi precostituiti, al contrario il progetto pedagogico della riforma chiede ai docenti di valorizzare i tratti distintivi degli alunni, riconoscendoli come soggetti unici.

Le competenze, infatti, a differenza delle prestazioni, essendo considerabili sistemi integrati di conoscenze, abilità e atteggiamenti, sono per loro natura interconnesse, e come tali agiscono per compensazione reciproca, con il vantaggio che l'equilibrio tra le aree di competenza è assolutamente soggettivo e personale e riguarda ciascuno studente, il quale definisce così la propria irripetibile originalità, pur collocandosi nel contesto del consorzio umano in cui vive.

Un'ultima considerazione. Se, da un lato, le competenze sono considerabili il risultato di una libera e soggettiva (dovuta a svariati fattori) «combinazione» di conoscenze, abilità e atteggiamenti che accade in un individuo, in relazione alle sue capacità; dall'altro tale «combinazione» è sottoposta ai condizionamenti dovuti alle caratteristiche del far scuola. Ovvero un docente che privilegerà un insegnamento di tipo trasmissivo e frontale soltanto parzialmente potrà sostenere un alunno nella personale costruzione delle proprie competenze, al contrario una didattica collaborativa, partecipativa e riflessiva avrà più possibilità di affiancare lo studente in questo complesso processo.

«Michele Pellerrey identifica tre principi metodologici. Il primo sottolinea il fatto che la competenza si sviluppa in contesti che coinvolgono il principiante in modo diretto (attraverso la possibilità di svolgere un'esperienza auto progettata e autogestita), o in modo indiretto (attraverso esperienza vicaria...)». In base al secondo principio, la progettazione di tale attività formativa implica sia l'individuazione di caratteristiche e componenti proprie della competenza da sviluppare, sia un «bilancio di competenze» già acquisite dal soggetto in formazione (*non riducibile a test d'ingresso che privilegiano il mediatore simbolico*): solo dal confronto di questi fattori è possibile progettare e realizzare «un intervento

21 M. Pellerrey, *Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro*, in Montedoro, *Dalla pratica alla teoria per la formazione. Un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Isole, Milano 2001, p. 245.

22 da *Raccomandazioni per l'attuazione delle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria* in «Annali dell'istruzione», 5-6, Le Monnier, 2002, p. 28.

23 da *Raccomandazioni per l'attuazione delle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria* in «Annali dell'istruzione», 5-6 Le Monnier, 2002, p. 127.

formativo che assuma la forma di un'orchestrazione di esperienze, di una sistematica stimolazione alla riflessione su di esse in vista di una loro decontestualizzazione e concettualizzazione – modeling, di guida alla costruzione di schemi operatori. L'ultimo principio si riferisce alla motivazione: infatti se diventa importante sollecitare, guidare e sostenere l'attività osservativa, riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione dei fatti e di decontestualizzazione dell'esperienza, altrettanto importante diventa il mantenimento della motivazione e della volizione in confronto alle azioni intraprese»²⁴.

Il portfolio fra valutazione e orientamento

Il portfolio, così come ipotizzato nel documento di riforma, può costituire per la scuola l'occasione per ripensare le proprie modalità di valutazione, i significati attribuiti, gli strumenti privilegiati, i criteri adottati.

Questo strumento, proprio per la sua valenza formativa, offre una prospettiva di valutazione alternativa a quella tradizionale, sposta cioè l'attenzione verso una valutazione «autentica».

La valutazione tradizionale tende a condizionare come e che cosa si apprende, premiando forme di sapere riprodotto e focalizzando l'attenzione sulle risposte fondate sul ricordo di eventi memorizzati, o su compiti estranei ai contesti di vita reale. Viene percepita perlopiù con scopi selettivi ed è eterogestita (dal docente), che comunica all'allievo giudizi in modo (spesso) unidirezionale, modalità che non sollecita l'autovalutazione.

La valutazione autentica (proposta da Wiggins nel 1993) invece tende a considerare non solo ciò che un alunno sa, ma soprattutto come usa le proprie conoscenze nelle esperienze del mondo reale.

La valutazione autentica, dunque, scoraggia le prove carta e penna e si fonda sulla convinzione che l'apprendimento scolastico non si dimostra con l'accumulo di nozioni e informazioni ma con la capacità di generalizzare e trasferire le proprie conoscenze e abilità. A tal proposito viene spontaneo chiedersi quanto le «classiche e tradizionali» verifiche (che molte scuole hanno inserito nel portfolio) siano, da sole, realmente rappresentative di competenze, che, come espresso nel precedente paragrafo, coinvolgono fattori eterogenei: di natura cognitiva, affettivo-emotiva, sociale e pratica. Lo sviluppo di una competenza, come il suo «bilancio», è comunque strettamente legato al coinvolgimento diretto dei soggetti in «esperienze concrete», ovvero attività autentiche e significative, in quanto relative a reali contesti applicativi.

La valutazione, dunque, non può che essere di tipo collaborativo e contestualizzato, sollecitando sistematiche forme di autovalutazione negli alunni, che sono chiamati, in prima persona a prendere consapevolezza delle caratteristiche del proprio apprendimento.

Nella valutazione autentica *il soggetto* diventa più attivo e responsabile del proprio apprendimento, discute col docente gli obiettivi didattici, coprogetta alcune attività,

partecipa alla valutazione dei propri successi e insuccessi, prendendo in modo graduale e se adeguatamente sostenuto, consapevolezza dei propri stili di lavoro e di pensiero.

Il docente sarà invitato a contenere l'intenzione di gestire unilateralmente la conoscenza degli alunni a favore della ricerca delle adeguate condizioni contestuali in cui ogni alunno trovi le possibilità per riorganizzare autonomamente i propri quadri cognitivi. Per fare ciò è necessario che l'insegnante coinvolga l'alunno in questo processo di conoscenza e autoconoscenza, in cui le diversità si integrino, per usare un termine batesoniano, insegnanti e allievi «danzano», ricercando insieme l'armonia dei passi.

L'insegnante, oltre ad occuparsi della progettazione di obiettivi disciplinari significativi, assiste il percorso formativo dell'allievo, riflettendo con lui sulle competenze raggiunte e sui modi privilegiati per svilupparle.

24 B.M. Varisco, *Portfolio*, Carocci, Roma 2004, p. 110.

La famiglia compartecipa alla realizzazione del progetto formativo del figlio, raccogliendo informazioni e formulando ipotesi che verranno discusse nelle sedi adeguate.

«Michele Pellerrey propone di esplorare e valutare le dimensioni e le componenti della competenza secondo tre polarità: quella *soggettiva*, che si focalizza sul soggetto e la sua attività, e può arrivare a proporre appropriate forme di autovalutazione; quella *intersoggettiva*, che rimanda al contesto sociale di appartenenza e al suo sistema di attese e criteri di giudizio, che può proporre forme di valutazione «criteriali», ovvero facenti riferimento a criteri negoziati e concordati, a monte, dall'intero e specifico gruppo sociale di appartenenza; quella *oggettiva*, che fa riferimento ad indicatori di competenza individuati, rilevati, valutati e validati su «ampia scala», che permettono una valutazione «normativa» che può portare ad una certificazione spendibile anche fuori dello specifico contesto d'appartenenza»²⁵.

In particolare l'approccio soggettivo, che implica l'avvio di processi di autovalutazione (per l'allunno), si concretizza attraverso il ricorso a strumenti quali i questionari di autopercezione, i colloqui e più recentemente a forme biografiche che valorizzano le capacità narrative del soggetto, impegnato a descrivere e raccontare (nonché giustificare) i propri vissuti e le proprie esperienze. In particolare la narrazione autobiografica può contribuire ad evidenziare nell'allievo le abilità a raccontare le scelte effettuate in un contesto, che siano significative delle competenze da valutare, a descrivere le operazioni effettuate per raggiungere un obiettivo (strategie comprese), a valutare la qualità e le caratteristiche del risultato e del processo, nella sua interezza, seguito, evidenziando le differenti prestazioni che possono divenire indicatori di un possibile miglioramento delle competenze coinvolte.

L'analisi riflessiva di prestazione sistematica e continua nel tempo sostiene il processo di miglioramento incrementale delle competenze.

Nell'ambito dei concetti di valutazione autentica e di autovalutazione è utile introdurre un'ulteriore riflessione. Quando si parla di competenze è necessario parlare anche dei processi sottesi, ovvero dell'insieme di procedure attivate da un soggetto, in modo più o meno consapevole, per costruire/raggiungere una determinata competenza o apprendimento.

Nelle pratiche scolastiche frequentemente l'analisi e la valutazione delle competenze (quando si tratti di competenze!) tendono a limitarsi al «prodotto finale», alla prestazione di apprendimento osservabile e misurabile che lo studente è in grado di fornire.

Questo approccio si «accontenta» di rilevare la presenza di una performance, senza interrogarsi sulle eventuali ragioni sottese ad un successo o ad un fallimento; ovvero senza andare alla ricerca della dinamica di fattori e di operazioni che permettono a ciascuno di raggiungere proprio quei risultati in quelle determinate condizioni.

Questa dimensione dell'apprendimento è ad oggi nella scuola, piuttosto sconosciuta, raramente discussa e talvolta anche sottovalutata, anche per l'obiettivo difficoltà di farne oggetto di indagini esplicite.

Fra i processi significativi da esplorare possono essere annoverati:

- *le strategie*, ovvero l'insieme di operazioni concrete utilizzate per risolvere problemi o acquisire nuove conoscenze, spesso sono calibrate sulle predisposizioni individuali. Possono essere di tipo cognitivo, metacognitivo, socio-affettivo, comunicativo, ecc.;
- *lo stile di apprendimento (e di lavoro)*, che può essere definito come l'approccio complessivo all'apprendimento, il modo privilegiato di percepire e reagire ai compiti di apprendimento, che si manifesta con una certa costanza, in una varietà di contesti e che condiziona la scelta e l'uso delle strategie;
- *le convinzioni e gli atteggiamenti* ovvero il sistema di valori, profondamente radicati nella personalità, che più o meno consapevolmente, influenzano atteggiamenti e comportamenti.

25 Ivi, p. 112.

L'importanza dei processi di apprendimento è ormai riconosciuta da qualche decennio a questa parte, nel mondo del lavoro e nei sistemi formativi ad esso collegati: ad un rapido mutamento delle caratteristiche delle strutture socio-economiche e produttive è corrisposta la richiesta di profili professionali sempre più flessibili connotati dalla capacità di gestire il cambiamento. Ciò implica la realizzazione di percorsi di studio che prevedano non soltanto l'acquisizione di contenuti e conoscenze, ma anche la capacità di apprendere ad apprendere in una logica di formazione continua, che richiede il controllo dei propri processi apprenditivi da parte del soggetto.

A tal proposito occorre riconoscere la specificità, l'unicità dei percorsi di apprendimento personali, che possono divenire «oggetti di indagine», in modo che ciascuno possa gradualmente prendere coscienza delle proprie caratteristiche ed eventualmente modificarle o integrarle.

Queste considerazioni hanno via via delineato la necessità di documentare e valutare i processi di apprendimento, con il diretto e attivo coinvolgimento dell'allievo e il portfolio, in questo senso, trova il proprio spazio d'azione.

A tal fine, si rivela indubbiamente prezioso il contributo delle famiglie, a completamento del quadro informativo dell'allievo. Una visione intersoggettiva può da un lato far convergere l'attenzione degli adulti su aspetti non sufficientemente considerati, dall'altro può sollecitare gli alunni a riflettere sulle proprie caratteristiche apprenditive e sugli elementi o episodi che dimostrano l'esistenza di competenze sollecitate da esperienze formative extrascolastiche.

Un'attenta analisi delle Indicazioni nazionali relative ai tre gradi di scuola, evidenzia come le famiglie siano chiamate a contribuire alla costruzione del portfolio, in particolare fornendo le informazioni sul proprio figlio, che non siano immediatamente conoscibili dai docenti, in quanto riguardanti aspetti riguardanti la sfera del «saper essere».

I genitori sono dunque invitati a:

1. fornire osservazioni sui *metodi di apprendimento* del fanciullo, finalizzati anche a rilevare le caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative;
2. scegliere elaborati e lavori che siano esemplificativi delle capacità e delle aspirazioni personali del figlio. Ciò che viene richiesto non è di esprimere un giudizio sui diversi livelli di competenze (scolastiche) raggiunte, quanto di selezionare materiali e documenti a testimonianza delle *aspirazioni personali* del figlio, e delle sue *capacità*.

Il concetto di capacità rimanda (non casualmente), secondo il glossario presente nelle Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali della scuola primaria, «alla potenzialità e propensione dell'essere umano, nel nostro caso il fanciullo, a fare, pensare, agire in un certo modo. Riguarda ciò che una persona può fare, pensare e agire, senza per questo aver già trasformato questa sua possibilità in una realtà»;

3. offrire informazioni in ordine alle *personali attitudini* e agli *interessi* più manifesti del figlio.

Il compito assegnato alla famiglia appare piuttosto complesso e impegnativo, sarebbe pertanto auspicabile che gli istituti condividessero strategie di coinvolgimento oltre che strumenti utili a orientare e sostenere i genitori nella raccolta di informazioni richieste.

IL DOCENTE COORDINATORE-TUTOR

di *Maria Luisa Boero*

1. I risultati della ricerca

1.1. I dati

La figura del docente coordinatore-tutor è presente in 13 delle 15 scuole del campione, ma occorre precisare che in una di queste realtà la figura assolve solo la funzione di coordinatore; in un'altra di

queste realtà, la sperimentazione del tutor, avviata nell'a.s. 2002/2003, non è stata riconfermata nell'anno corrente per le classi prime e resta un solo docente tutor in una classe seconda.

In una delle due scuole dove il tutor non è presente, il Collegio docenti si è espresso avverso la definizione dei criteri per l'individuazione della funzione. Nella stragrande maggioranza delle scuole dove il tutor è presente, la sua designazione è avvenuta da parte del dirigente scolastico.

Nelle scuole paritarie, l'introduzione della figura non ha costituito un'innovazione rispetto al passato, in quanto esisteva già un insegnante prevalente; pertanto, in tale contesto, prevale la funzione del tutor rispetto a quella del coordinatore. Nelle scuole statali, dove era sedimentata l'abitudine a un lavoro collegiale prevalente, invece, la funzione di coordinamento.

1.2. Cosa pensano i docenti

L'introduzione di tale funzione ha prodotto atteggiamenti ambivalenti nei docenti delle scuole statali. Mentre viene rilevato che affidare a un solo insegnante molte ore di didattica può consentire tempi più distesi nel rapporto con gli alunni, si fa anche notare la difficoltà di insegnare tutto. Inoltre, viene segnalato come dato negativo l'eliminazione delle compresenze e il pericolo di creare gerarchie e favorire prevaricazioni all'interno dell'équipe pedagogica.

Nelle scuole paritarie c'è un generale apprezzamento della funzione ritenuta utile per l'equilibrio delle dinamiche emotivo-relazionali.

1.3. Cosa pensano i genitori

Quanto alle opinioni dei genitori, si registra una valutazione differente tra le scuole statali e quelle paritarie: in queste ultime, la consuetudine a un insegnante di classe prevalente non ha prodotto discontinuità di percezione con il passato. Tra i genitori delle scuole statali, oltre a degli apprezzamenti, si registrano anche delle preoccupazioni: che possano verificarsi casi di tutor cattivi insegnanti non sufficientemente bilanciati da altri docenti, che si perda una ricchezza relazionale e formativa, che il tutor diventi troppo accentratore, mentre viceversa è gradito il rapporto con tutti i docenti per avere informazioni circostanziate e specifiche sui risultati scolastici dei figli.

2. Discussione e interpretazione dei risultati

2.1. I docenti

Dalla sintesi dei risultati della ricerca (punto 1) sul campione delle scuole liguri, rispetto all'oggetto del «docente coordinatore-tutor», emerge dalle dichiarazioni e opinioni espresse da uno dei soggetti intervistati e ascoltati: i docenti, più che dai dati numerici, un primo elemento su cui riflettere. Mentre non c'è distinzione tra gli insegnanti delle scuole statali (pochi) e delle scuole paritarie che esprimono apprezzamenti per la figura del tutor, in quanto i pareri favorevoli di entrambi si concentrano sugli aspetti emotivo-relazionali su cui la *tutorship* può beneficamente influire («è un punto di riferimento per bambini e famiglie», «consolida il rapporto affettivo», «c'è un rapporto privilegiato che gratifica noi e dà sicurezza ai bambini», «il rapporto affettivo è più completo: mi chiamano mamma»), è evidente che la grande maggioranza degli insegnanti delle scuole statali manifesta verso questa innovazione introdotta dalla Riforma un malessere che non si riscontra per gli altri oggetti della sperimentazione. Su questo argomento il disagio serpeggia e affiora in tutti i colloqui, particolarmente durante i testimonial narrativi, ma anche con dichiarazioni esplicite durante i focus group: «suscita perplessità e preoccupazione», «è una questione penosa e sofferta, spaventa e disturba per la consuetudine a lavorare in gruppo tra pari», «inficia le relazioni con i colleghi, perchè incrina il rapporto paritario tra i docenti», «sminuisce agli occhi dei genitori la funzione del team e crea gerarchie», «rischia l'isolamento», «perde il contatto con i colleghi privilegiando il contatto con gli altri tutor». Eppure la figura del tutor è il perno intorno a cui ruota l'innovazione educativo-didattica del nuovo progetto riformatore: il tutor coagula attorno a sé i fondamentali strumenti che assicurano la personalizzazione dell'offerta formativa.

va (idea-guida della Riforma) attraverso il sostegno e l'accompagnamento con funzione orientativa che offre agli alunni nei processi di apprendimento dei contenuti delle Unità di Apprendimento che formano i Piani di Studio Personalizzati e nel controllo delle emozioni e delle relazioni; attraverso la cura della documentazione di questo percorso di crescita cognitiva, metacognitiva ed emotivo-relazionale nel portfolio; attraverso il coordinamento per una buona integrazione e armonizzazione di tutta l'attività didattica del *team*, compresi i laboratori (anch'essi funzionali alla differenziazione dei percorsi di studio secondo i bisogni educativi individuali); infine, attraverso i contatti privilegiati con le famiglie, parte attiva nel percorso di personalizzazione. Sembrerebbe che senza la figura del tutor l'impianto della Riforma non possa reggere. In alcune scuole della Liguria, tuttavia, sono stati sperimentati gli altri oggetti, o senza la presenza del tutor *tout court*, o limitando la sua funzione a quella di coordinatore. Solo il portfolio rivela una correlazione fortemente positiva con il tutor: nelle due scuole che non l'hanno nominato non è stato neanche introdotto il portfolio e in tutte le scuole che hanno il tutor viene compilato il portfolio; ma occorre segnalare, in un'area intermedia, la scuola con un tutor che svolge solo la funzione di coordinatore in cui viene sperimentato un portfolio (ancora in fase di studio e perfezionamento e ancorato a pratiche pregresse) che è gestito da tutto il *team*. Potrebbe essere il tentativo di provare ad accogliere l'innovazione senza rinunciare a principi deontologici e a modelli di organizzazione didattica fortemente interiorizzati dagli insegnanti elementari: il principio di contitolarità (che si estende all'azione di orientamento, alla condivisione dei criteri e delle modalità di verifica e valutazione e ai rapporti con le famiglie) con il modello paritetico di organizzazione del gruppo docente affermatosi dopo la legge 148 del 1990, in una scuola elementare che aveva superato tra mille dibattiti la cultura ultracentenaria dell'insegnante unico. Alla luce di quei modelli e di quelle pratiche sedimentate in anni di esperienza, la nuova figura del docente tutor con le funzioni attribuitele dalla Riforma tocca in profondità l'immagine che l'insegnante ha di sé come professionista, minaccia la sua identità. Il tutor, infatti, garantendo un approccio sistemico e «specialistico» ai problemi della persona in formazione, deresponsabilizza quei ruoli professionali nei quali, all'interno delle istituzioni e organizzazioni, la funzione tutorale dovrebbe essere distribuita e diffusa, come è il caso dei docenti nella scuola.

Secondo alcune analisi sociologiche²⁶ (che si richiamano al pensiero e alle teorie della liquefazione delle strutture e delle istituzioni sociali²⁷), il fenomeno rientra in un problema più ampio che sta a monte: l'indebolimento, nell'attuale società, di quelle pratiche sociali codificate che favoriscono l'inserimento del soggetto in contesti formativi e lavorativi e di quella funzione «latente» di tutorato esercitata da una pluralità di ruoli sociali di riferimento (insegnanti, familiari, superiori, amici). La marginalizzazione (se non la scomparsa) delle istituzioni sociali tradizionalmente deputate in modo «latente» alla funzione di tutorato riprodurrebbe ciò che è già accaduto per i soggetti, a proposito dei quali alcuni decenni fa lo psicologo Alexander Mitscherlich scriveva dell'avvento di una società senza padre²⁸. Nel tentativo di compensare gli effetti negativi di tale progressiva «abdicazione» sociale, si tende a riproporre con frequenza crescente figure di tutor per inserire un antidoto nel corpo sociale, con il rischio di deresponsabilizzare la comunità istituzionale o sociale o formativa creando una funzione cui il problema viene «delegato».

La deresponsabilizzazione non mina solo un'identità professionale, crea un disagio anche nel sentimento di appartenenza attiva alla più vasta comunità sociale, perché il principio di responsabilità è considerato l'atto preliminare per qualsiasi partecipazione alla vita pubblica²⁹.

26 Vd. G. Allulli, E. Marsili, *Il tutor come ruolo emergente nei sistemi di formazione*, e P.G. Bresciani, G. Porzio, *Funzione di tutorato e ruolo del tutor*, in «Professionalità», n. 82. lu.-ag. 2004, dossier *Il tutor nella formazione*, a cura di F. Manfreda e M. Busi.

27 Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

28 A. Mitscherlich, *Verso una società senza padre*, Milano, Feltrinelli, 1963.

29 Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, a cura di Benedetto Vecchi, Roma-Bari, Laterza, 2003.

Che la nuova figura delineata nella Riforma costituisca una cesura brusca nel modo di concepire un ruolo professionale e istituzionale (proprio nel senso di funzione in forma latente che diventa manifesta e separata) è evidente se si considera che ancora nei programmi della Commissione Brocca l'orientamento è definito una «modalità educativa intrinseca della scuola in quanto tale» e se si considera la lunga riflessione di questi ultimi anni che ha portato a concepire l'orientamento come attività intrinseca e trasversale ai vari ambiti disciplinari (quindi di pertinenza di tutti i docenti), piuttosto che come attività specialistica concretizzantesi in interventi specifici demandati a un operatore «esperto».

Se ci si interroga sulle motivazioni che hanno determinato l'introduzione del tutorato nella scuola, non si può non cercare, oltre che nel più vasto contesto sociale e in teorie di psicologia sociale, anche nel più circoscritto settore dell'educazione per analizzare cause proprie e specifiche. Non si può negare, allora, che la funzione del tutor possa essere vista come il tentativo di rispondere in modo efficace ai problemi nuovi che il sistema educativo ha dovuto affrontare con la scolarizzazione di massa nel segmento postobbligatorio, che ha introdotto un'eterogeneità di soggetti diversi per interessi, aspirazioni, stili di apprendimento, livelli di conoscenze e competenze a cui la scuola nella sua organizzazione tradizionale non riusciva sempre ad assicurare il successo formativo. Si chiede Giuseppe Bertagna³⁰: «Che cosa ce ne faremmo di un sistema di istruzione e formazione che, nonostante la riforma, non fosse in grado di «accogliere», «accudire», «contenere», «salvaguardare» le giovani generazioni, ma che continuasse imperterrito come ora, purtroppo, a «respingere», a «trascurare», a «svalutare», a «inasprire» i nostri giovani?», domanda a cui l'autore fa seguire l'elenco delle cifre dell'abbandono e della dispersione scolastica. Intervenire precocemente fin dal segmento dell'obbligo è probabilmente considerata attività di preparazione e prevenzione utile o necessaria.

Il nostro sistema d'istruzione aveva cercato negli ultimi tempi di trovare delle soluzioni alla complessificazione della vita della scuola (riflesso della complessificazione della società) e al problema degli abbandoni con l'introduzione di figure professionali aggiunte alle tradizionali attività «dentro l'aula»: i quattro nuovi profili del 1989 e, più recentemente, le funzioni obiettivo; ma si è sempre trattato di operatori (nel primo caso neanche diffusi capillarmente) con un raggio di azione che faceva riferimento all'intero istituto scolastico, nella convinzione che un arricchimento e potenziamento dell'intera comunità scolastica, del «sistema», fosse di supporto anche al singolo allievo. Per trovare il tutor di classe occorre rifarsi a delle sperimentazioni avviate già negli anni Ottanta nella scuola secondaria superiore³¹, soprattutto negli istituti professionali e tecnici e nella formazione professionale (più raramente nei licei per le ragioni dette prima sulla scolarizzazione di massa che ha toccato marginalmente queste scuole la cui utenza ha continuato ad essere maggiormente selezionata). In queste esperienze la funzione tutorale è stata assunta da un docente (o da più docenti che operavano su gruppi di alunni della classe), scelto autonomamente dal Consiglio di classe, a cui sono state affidate le aree da presidiare (più comunemente: la comunicazione-relazione, l'apprendimento, il monitoraggio del rendimento e degli interessi all'interno di progetti) con attenzione costante alla centralità dell'allievo e con un approccio sistemico dell'intervento formativo.

Tra le cause interne al mondo della scuola che hanno spinto le innovazioni, tutorato compreso, non si devono dimenticare le raccomandazioni e sollecitazioni dell'Unione europea finalizzate a uniformare gli standard formativi dei vari paesi per favorirne l'integrazione e, più generalmente, implementarne il livello qualitativo per una maggiore produttività. Ne sono seguiti provvedimenti da parte di diversi Stati per l'adozione di nuovi modelli organizzativi, caratterizzati da una maggiore diversificazione dell'offerta, personalizzazione dei percorsi di istruzione e formazione e integrazione con il mondo del lavoro. Anche in Italia si è messo mano a interventi riformatori (solitamente settoriali), tanto che se oggi si considera il sistema complessivo di istruzione e formazione nel nostro paese si pos-

³⁰ G. Bertagna, *Tutorato e tutor nella riforma*, in *Scuola e didattica*, n. 15, apr. 2004 (inserto).

³¹ Vd. O. Scandella, *Tutorship e apprendimento: nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*. Scandicci, La nuova Italia, 1995.

sono rilevare varie funzioni tutorali (nella scuola, nella formazione professionale, nell'università³², nei servizi per l'impiego, nelle aziende): una proliferazione che, è stato osservato³³, rischia di creare ridondanza e sovrapposizione tra le diverse figure alle quali nei vari contesti è assegnata la «presa in carico» della funzione che, in assenza di una visione integrata, può paradossalmente risolversi nella mancata «presa in carico» del soggetto e che rischia anche di produrre una difficile «leggibilità», da parte dell'individuo, del senso specifico e del contributo distintivo delle diverse figure con le quali egli entra in contatto nei diversi sottosistemi, con un aggravarsi del carico cognitivo e del carico emotivo, considerata la richiesta costante che gli viene espressa di «entrare e uscire» da tanti rapporti di tutorato e/o di mantenerli simultaneamente.

Per quanto sia difficile comprendere in modo organico (e quindi paragonare), senza uno studio approfondito, i complessi meccanismi e dispositivi interni ai sistemi di istruzione dei vari paesi, sensibili come essi sono alla storia e alle tradizioni culturali nazionali, e con tutte le cautele per un paragone che può essere fuorviante quando si isola un solo elemento del sistema, si può tentare di fare un confronto in Europa³⁴: la funzione tutorale esiste in Gran Bretagna, senza che peraltro vi sia un modello istituzionalizzato a livello nazionale né una regolamentazione dei compiti, in Spagna, dove la *Ley organica* del 1990 ha posto al centro del sistema formativo la valorizzazione della diversità e la valenza orientativa, in Danimarca, dove il tutor è un docente della classe al quale si affiancano dei *counselors*, in Francia, dove la figura, facoltativa e limitata all'ultimo anno dell'obbligo e alla fine del *lycée*, non ha trovato particolari adesioni. In sintesi, anche se le esperienze di tutorato di altri paesi europei sono variegiate, vi si rintracciano alcune aree di presidio classiche comuni (il sostegno al processo individuale di apprendimento, alla maturazione affettiva e relazionale, l'orientamento alle scelte con promozione dell'autonomia) e una funzione che, nella maggioranza dei casi, è limitata agli anni della scuola secondaria (dagli 11 ai 19 anni), per presidiare le annualità-ponte quando il passaggio da un segmento all'altro del sistema d'istruzione e formazione produce snodi che possono causare disorientamento e abbandono.

Il concetto generalizzato di questa funzione si può cercare anche nel *Thesaurus europeo dell'educazione (TEE)*: i termini *tutoraggio* e *tutore di formazione*³⁵ vi sono stati accolti come descrittori con le loro definizioni solo nel 1991 e i loro significati sono rimasti invariati anche nell'ultima edizione del 1998³⁶. Per *tutoraggio* si intende «assistenza educativa che, sviluppandosi nell'ambito di un rapporto personalizzato, mira ad aiutare l'allievo ad assumersi la responsabilità della propria formazione»; per *tutore di formazione* «persona diversa dall'insegnante titolare, incaricata di seguire lo sviluppo della formazione dei giovani».

Il modello italiano, previsto dalla Riforma, sembra andare in una direzione molto più pervasiva, capillare e complessa: intanto, introduce il tutor fin dai primissimi anni della scolarizzazione, addirittura dalla scuola dell'infanzia; inoltre gli attribuisce compiti numerosi e diversi che «richiedono un profilo di elevata professionalità»³⁷. Le aree di presidio del tutor si collocano in due campi distinti: attività rivolte al sistema e attività rivolte all'utenza, cui sottostanno competenze peculiari: il tutor è un esperto di processo, di contenuto e di metodo per facilitare gli apprendimenti cognitivi, metacognitivi e relazionali, è un esperto dei processi di comunicazione di gruppo, sia per il lavoro con gli alunni, sia per il lavoro con i docenti³⁸.

32 È opportuno sottolineare che in ambito universitario la funzione tutorale è compito istituzionale dei professori e ricercatori; esistono altre forme di tutorato, a supporto degli studenti, affidate ad altri studenti più anziani o a dottorandi (*peer tutoring*), che non invadono i compiti affidati per legge ai docenti.

33 Vd. P.G. Bresciani, G. Porzio, *Funzione di tutorato e ruolo del tutor*, cit., p. V.

34 Vd. O. Scandella, cit.

35 Il termine *tutor* è inteso nel TEE come mezzo di autoistruzione programmato che consente rapporto interattivo e controllo dei progressi.

36 <http://www.eurydice.org>.

37 L. Rondanini, *La funzione tutoriale nei sistemi scolastici europei*, in *L'educatore*, n. 1, sett. 2004, p. 15.

38 Per un esame più completo delle competenze tutorali, vd. D. Messaggio, *Le metodologie tutoriali nell'attività formativa: il tutor protagonista della didattica*, in «Professionalità», n. 82, lu.-ag. 2004, dossier, cit., pp. XVI-XX.

Il tema della formazione e delle competenze da sviluppare nel docente tutor è presente nei colloqui con gli insegnanti che hanno posto domande e avanzato osservazioni relative sia all'eventuale istituzione di un nuovo ruolo («*il tutor occuperà lo stesso livello?*») sia alla mancanza di chiarezza sul profilo professionale e sulle forme e i tempi della formazione («*il punto debole è la formazione*», «*come avverrà la formazione?*»). Questa lacuna nella normativa e nei documenti a corredo, che avrebbero potuto contenere indicazioni per la fase transitoria in attesa dell'applicazione dell'art. 5 della Legge 53/2003, priva il Collegio docenti e il Consiglio di circolo di criteri di scelta e di decisione validi e oggettivi, tanto che si può attribuire a questo fatto (e non solo all'avversione dei docenti per la figura del tutor) il dato riscontrato nelle scuole, dove l'individuazione e la designazione del tutor sono avvenute dall'alto con atto del dirigente scolastico (in un solo caso in presenza di un'autocandidatura). La domanda che un'insegnante intervistata si è posta sulla possibilità di un ruolo alternativo a una semplice funzione, sia pure articolata, non è peregrina se si riflette, non solo sulla complessa formazione della figura, ma anche su alcuni aspetti di natura giuridica implicati dalle condizioni stabilite nelle *Indicazioni nazionali* per questo operatore che deve accompagnare gli alunni per l'intero quinquennio della scuola primaria (quindi con limitazioni alla mobilità) e se si considera le difficoltà a gestire le supplenze quando un insegnante tutor con le previste competenze e formazione dovesse assentarsi per periodi medio-lunghi³⁹.

Nella visione della Riforma il tutor dovrebbe garantire, con la sua presenza relativamente stabile nel gruppo classe e il coordinamento della progettazione didattica, l'unitarietà dell'insegnamento che poteva sembrare incrinata nella scuola dei moduli. Alcuni dei docenti ascoltati hanno espresso un'opinione diversa su questo argomento: «*l'unitarietà dell'insegnamento dipende dalla programmazione, non dall'insegnante unico*», «*viene meno la condivisione profonda delle scelte organizzative, pedagogiche e didattiche*», «*non si può tornare all'insegnante unico, non si possono creare scissioni tra tutor e docenti specialisti*», «*con il tutor si ha una riduzione delle compresenze e ciò peggiora l'efficacia didattica*», «*il tutor non favorisce il miglioramento dei processi di apprendimento; no, non c'è differenza*», «*il modulo è la soluzione migliore, perché più figure sono un fatto positivo*». Tuttavia, sull'insegnante unico e sull'efficacia del modulo si registrano anche pareri discordanti: «*all'inizio temevo di tornare all'insegnante unico, ma non è così perché l'organizzazione è diversa*», «*il tutor consente un insegnamento più personalizzato che comunque è sempre stato presente nella pratica didattica*», «*il numero di ore sulla singola classe permette una gestione più funzionale delle attività didattiche e tempi più distesi con gli alunni*»⁴⁰.

È anche questo maggiore visibile carico orario, che consente di acquistare un'autorevolezza speciale agli occhi degli alunni e delle famiglie, la causa della temuta gerarchizzazione degli insegnanti con conseguente differenza di prestigio di fronte ai colleghi e all'utenza.

Per non tornare indietro nella scuola elementare e per non alimentare conflitti e polemiche, Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini⁴¹ auspicano una presenza «leggera» del docente-tutor, ricalcata sul modello della scuola a tempo pieno; oppure, nel caso di scelta del modello con prevalenza di orario, propongono di attribuire al tutor 16 ore settimanali affidandogli gli ambiti linguistico e antropologico e affiancandogli un secondo docente per l'ambito matematico-scientifico che quest'ultimo insegnante svolgerebbe anche in un'altra classe. L'orario di 27 ore settimanali per gli alunni sarebbe completato dagli ulteriori insegnamenti di religione, informatica e lingua straniera. Agli insegnanti resterebbero ore in compresenza per differenziare i percorsi, eventualmente con attività laboratoriali.

Quello che è stato riscontrato nella ricerca in Liguria non riproduce né il primo modello «leggero», né il secondo modello «equilibrato». Solo in tre classi di una scuola e in una classe di un'altra scuola delle 15 scuole del campione il tutor svolge un numero di ore inferiori alle 16. In tutte le altre clas-

³⁹ Vd. G. Annulli, *I conti non tornano*, in *La vita scolastica*, n. 18, giu. 2004, pp. 14-15.

⁴⁰ Quando affiora il tema dei tempi in relazione alla maturazione dei bambini molti insegnanti osservano che la scuola più rispettosa dei ritmi degli alunni è quella del tempo pieno.

⁴¹ Cfr. N. Capaldo, L. Rondanini, *La scuola primaria nella riforma: nuovi scenari per la formazione di base*, Trento, Erickson, 2004, p. 53.

si di quelle due scuole e nelle restanti scuole il tutor dedica alla classe di riferimento almeno 18 ore settimanali, ma sono molto frequenti i casi di tempi superiori alle 20 ore fino a raggiungere le 22 ore settimanali. Tutto ciò non può non creare un'ansia da prestazione per il carico di conoscenze e competenze più o meno specialistiche che ricade sul tutor, ma anche non avere ripercussioni sull'impostazione dell'insegnamento, sulla metodologia didattica, che non sembra in qualche caso corrispondere a quanto scrive D. Messaggio⁴²: «Le metodologie didattiche tutoriali, come quelle attive, hanno come substrato culturale di riferimento l'attivismo di Dewey, l'unica vera corrente di riforma educativa del primo Novecento, che prevede la centralità e la partecipazione attiva del discente opposta alla precedente subalternità all'insegnante». Le dichiarazioni dei docenti ascoltati rivelano anche un'altra realtà («18-20 ore di insegnamento frontale non possono bastare a svolgere in modo completo e approfondito i contenuti», «il tutor non deve essere un tuttologo, anche se fa 20 ore non può fare tutto», «condivido la necessità di un altro insegnante con un certo numero di ore che faccia matematica»). E se all'impegno didattico in aula si aggiungono le altre mansioni del tutor, il carico di responsabilità sommato al carico di lavoro fa sentire gravosa la funzione. Ricorrenti sono le esternazioni su questo aspetto, equamente distribuite tra insegnanti delle scuole statali e paritarie («si ha difficoltà a gestire l'orario settimanale con il carico di lavoro e le responsabilità», «troppi carichi di lavoro», «la responsabilità è eccessiva», fino alle osservazioni sulla compilazione e gestione del portfolio che richiede un tempo di cura elevato cui vanno aggiunte tutte le altre attività scritte e redazionali previste nella progettazione educativo-didattica («la documentazione a volte è ridondante»).

2.2. I genitori

Nelle scuole paritarie i genitori sono in sintonia con i docenti delle stesse scuole sulla figura del tutor: anch'essi attribuiscono importanza soprattutto al rapporto affettivo-relazionale («deve essere il punto di riferimento e collegamento con la famiglia», «è positivo, ho scelto la scuola per questo: perchè c'era un solo insegnante», «i bambini hanno reagito positivamente», «più insegnanti disorientano il bambino», «un solo insegnante diventa il sostituto della mamma», «costituisce un riferimento sicuro e stabile»), con l'eccezione di un paio di genitori che avanzano un parere sul rapporto del tutor con la didattica («è funzionale al piano di studio personalizzato», «un solo insegnante può concludere un argomento, riesce a seguire un filo logico nell'insegnamento»).

Nelle scuole statali c'è un rovesciamento di prospettiva. Tranne che in due casi di attenzione al rapporto affettivo-relazionale, uno con parere favorevole e l'altro sfavorevole al tutor («per una classe 'difficile' l'insegnante dominante ha più carisma sui ragazzi e li fa lavorare», «l'insegnante tutor cristallizza le dinamiche»), i genitori nelle scuole statali sembrano avere più a cuore il rapporto tutor/didattica e su questo aspetto le opinioni sono largamente sfavorevoli all'introduzione della figura («il modulo è la soluzione migliore, perché più insegnanti assicurano più 'letture' del bambino», «il tutor non garantisce il successo formativo come la compresenza dei docenti», «il contatto prolungato con il tutor favorisce la conoscenza del bambino a discapito della qualità dell'insegnamento come impartito dal team», «potrebbe essere una bella esperienza se l'insegnante fosse brava, ma se la tutor non va?», «l'esperienza dei moduli con tre insegnanti è l'ottimo: oggi occorrono sempre più competenze», «potrebbe andare in prima e in seconda, ma dopo con le discipline occorrono competenze specifiche»).

Questa simbiosi tra genitori e docenti all'interno dei loro contesti può essere interpretata come un intelligente adattamento dei genitori alla scuola dei propri figli, simile all'adattamento all'ambiente per la sopravvivenza di darwiniana memoria, oppure come una diversa aspettativa che i genitori hanno nei confronti della scuola, fondata su riferimenti a scale di valori differenti che li orientano nella scelta del modello di scuola al momento dell'iscrizione dei figli.

È da segnalare, infine, l'attenzione (significativa in una cerchia di non «professionisti») che alcuni genitori di alunni della scuola statale manifestano verso l'insegnamento disciplinare come espressione del

⁴² Cfr. D. Messaggio, *Le metodologie tutoriali nell'attività formativa: il tutor protagonista della didattica*, cit., p. XIX.

docente competente, garanzia del successo di istruzione e formazione dei figli: sembrano insistere su questo punto più degli stessi insegnanti. Si direbbe che tutta la riflessione che ha accompagnato i nuovi programmi della scuola elementare dell'85 sulle conoscenze disciplinari epistemologicamente fondate e «sul bambino della ragione» sia diventata patrimonio di senso comune e che l'impianto del sapere più olistico e sincretico che non specialistico sotteso alla Riforma sia per ora lontano dalla loro sensibilità.

3. Conclusioni

Il clima di lavoro, particolarmente la promozione del «buon clima», è da anni al centro dell'attenzione nel mondo delle professioni in contesti di organizzazione produttiva: perchè un'attività lavorativa venga compiuta in modo efficiente ed efficace è cruciale crearle intorno condizioni di benessere. A scuola lo «star bene» degli insegnanti è condizione preliminare al benessere degli alunni.

La ricerca condotta sul campione delle scuole liguri in merito all'oggetto «docente coordinatore-tutor» mostra che in molte realtà l'introduzione della funzione tutorale ha provocato ansia, insoddisfazione, conflitti e tensioni, connessi soprattutto alla sfera dell'autostima/svalutazione intorno all'immagine professionale dei docenti.

Tutti i cambiamenti sono difficili e faticosi da accettare, anche se si ha consapevolezza che sono in atto trasformazioni sociali, che da parte delle giovani generazioni vengono rivolte nuove domande. Per il docente tutor certamente sarebbe utile lasciare ancora spazio alla riflessione e alle sperimentazioni per esplorare tutte le sue potenzialità nell'intreccio delle variabili in gioco sul piano organizzativo, pedagogico, didattico e professionale, dando alle scuole autonomia per una progettazione ritagliata sulle caratteristiche del contesto, una volta chiarite le finalità dell'innovazione.

La ricerca in Liguria ha rilevato da un lato che presso l'utenza (i genitori) il docente tutor non suscita quel consenso generale che la vulgata corrente gli attribuisce, dall'altro lato che nelle scuole restano zone d'ombra nell'organizzazione dei tempi della didattica e che vanno studiate meglio le connessioni tra tutor e discipline o ambiti disciplinari, tra tutor e laboratori, tra i vari docenti dell'équipe pedagogica con un miglioramento della flessibilità e degli incarichi di lavoro per non disperdere quelle esperienze che erano già patrimonio della scuola elementare.

Riconsiderare le attribuzioni del tutor porterebbe a un riequilibrio della funzione tenendo conto che l'organizzazione della scuola elementare, prima a tempo pieno e poi a moduli, aveva già, rispetto alla scuola tradizionale dell'insegnante unico, richiesto ai docenti l'acquisizione di nuove competenze professionali: programmare in gruppo, interagire con i colleghi, negoziare i conflitti; e tenendo conto che il tutorato è una caratteristica implicita della funzione docente, soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare dove le componenti affettive ed emotive assumono grande importanza nell'apprendimento e nella socializzazione. Rafforzare queste componenti del profilo professionale in tutti i docenti attraverso una specifica e qualificata formazione e dar poi ad esse modo di estrinsecarsi potrebbe portare a una distribuzione della funzione tutorale tra i membri del *team*, ciascuno chiamato a presidiare un gruppo di allievi e/o funzioni diverse in relazione alle esigenze del progetto formativo, all'interno di relazioni simmetriche anziché complementari.

LABORATORI E APPRENDIMENTO COOPERATIVO

di Alessandra Santagiustina

Premessa

La legge 28 marzo 2003, n. 53, ha delegato il Governo ad emanare uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale.

Ad oggi sono state definite le norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, secondo l'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53, attraverso il **decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59** (pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 51 del 2 marzo 2004 – Suppl. Ord. n. 31) e la **circolare applicativa n. 29 del 5 marzo 2004**⁴³.

Sono stati, inoltre, presentati lo **schema di decreto legislativo concernente il «Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione»**, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53 e lo **Schema di decreto legislativo concernente la definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro...** ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53⁴⁴.

La visione ologrammatica del sapere

I documenti nazionali della Riforma tendono a una **visione ologrammatica** del sapere, a una scuola in cui lo sviluppo degli apprendimenti, anche se progressivo e coordinato, non perde mai di vista l'unità.

Questa visione d'insieme vuole superare le frammentazioni del sapere e le sovrapposizioni delle discipline che troppo spesso hanno contraddistinto l'articolazione dei precedenti schemi formativi⁴⁵.

Col termine *ologramma* si intende porre in evidenza la necessità di collocare ogni sapere parcellizzato e specifico in una dimensione più ampia nella quale si evidenzia la complessità dell'insieme e, al contempo, meglio si comprende il significato della parte.

Una chiara argomentazione del suo significato si ha grazie al contributo di E. Morin, dal titolo *Le vie della complessità*: «Nel campo della complessità vi è qualcosa di ancor più sorprendente. È il principio che potremmo definire ologrammatico»⁴⁶.

L'ologramma è un'immagine fisica le cui qualità (prospettiche, di colore, ecc.) dipendono dal fatto che ogni suo punto contiene quasi tutta l'informazione dell'insieme che l'immagine rappresenta. E nei nostri organismi biologici noi possediamo un'organizzazione di questo genere: ognuna delle nostre cellule, anche la cellula più modesta come può essere una cellula dell'epidermide, contiene l'informazione genetica di tutto il nostro essere nel suo insieme. Naturalmente solo una piccola parte di questa informazione è espressa in questa cellula, mentre il resto è inibito. In questo senso possiamo dire non soltanto che la parte è nel tutto, ma anche che il tutto è nella parte⁴⁷.

Ciò significa che si abbandona un tipo di spiegazione lineare e si adotta un tipo di spiegazione in movimento, circolare, una spiegazione in cui per cercare di comprendere il fenomeno si va dalle parti al tutto e dal tutto alle parti.

Learning by doing

La visione ologrammatica del sapere bene si coniuga con la dimensione dell'imparare facendo, dell'imparare attraverso il fare, del *learning by doing*.

Oggi appare dimostrato che tale strategia è una delle migliori per memorizzare e per comprendere.

Secondo Piaget l'intelligenza è un sistema di operazioni. L'operazione non è altro che azione: un'azione reale, ma interiorizzata, divenuta reversibile. Perché il bambino giunga a combinare delle opera-

⁴³ Cfr. <http://www.istruzione.it/riforma/index.shtml>, che contiene il Testo del decreto e allegati; All. A – Indicazioni Nazionali Piani di studio Scuola dell'Infanzia; All. B – Indicazioni Nazionali Piani di studio Scuola Primaria All. C – Indicazioni nazionali Piani di studio Scuola Secondaria di 1° grado All. D – Profilo finale dello studente.

⁴⁴ Cfr. <http://www.istruzione.it/riforma/index.shtml>, che contiene anche legge 28 marzo 2003, n. 53 di riforma della scuola.

⁴⁵ Cfr. <http://www.aniat.org/>.

⁴⁶ Bocchi G. e Ceruti M., (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1990.

⁴⁷ www.bdp.it/inriforma/pdf/matrici_progettazione.pdf. Come sosteneva Pascal: «Posso comprendere un tutto soltanto se conosco le parti in maniera specifica, ma posso comprendere le parti soltanto se conosco il tutto».

zioni, si tratti di operazioni numeriche o di operazioni spaziali, è necessario che abbia manipolato, è necessario che abbia agito, sperimentato non solo su disegni ma su un materiale reale, su oggetti fisici⁴⁸.

Non si apprende attraverso il semplice fare; ogni attività deve sempre essere accompagnata dal pensiero, dalla riflessione.

Attraverso le semplici azioni si memorizzano azioni meccaniche, mentre per comprendere deve intervenire la riflessione, il pensiero.

Ogni azione deve essere compresa, interiorizzata, eseguita mentalmente.

All'azione, quindi, si deve accompagnare il pensiero: *learning by doing*, ma anche *learning by thinking*.

Operare pensando, riflettendo, discutendo con se stessi e con gli altri attraverso un apprendimento cooperativo

A tutto ciò si deve aggiungere una forte motivazione

Perché gli alunni operino e pensino, devono essere motivati: non si comprende, né si impara, né si ricorda senza motivazioni.

Se faccio e se penso, capisco e ricordo. Ma non posso fare e pensare senza essere motivato verso quello che faccio e penso⁴⁹.

Attività laboratoriale

La riforma ha metabolizzato e assorbito questi principi, sottolineando l'importanza dell'incremento e dello sviluppo del *laboratorio*, improntato al lavoro cooperativo e alla riflessione, alla negoziazione e allo sviluppo delle abilità linguistiche e relazionali, con un collegamento sistematico di teoria e pratica, conoscenze e comportamenti. Anche grazie all'attività laboratoriale si contribuisce al passaggio da una scuola delle discipline segmentate e decontestualizzate a una scuola attenta sia a sviluppare le relazioni tra le diverse conoscenze, sia a legare ciascuna di esse all'esperienza unitaria dell'allievo, quindi a fornire una visione ologrammatica del sapere.

L'attività laboratoriale viene intesa come momento specifico di esperienza in cui, in forma privilegiata, l'apprendimento si realizza connettendo conoscenze e abilità specifiche, declinate su compiti unitari e attraverso una dimensione operativa e progettuale.

La loro realizzazione è affidata all'autonomia organizzativa dell'istituzione scolastica sulla base delle competenze e delle disponibilità dei docenti

Il laboratorio, pertanto, caratterizza un insegnamento che connette in maniera ordinaria e sistematica teoria e pratica, conoscenze e comportamenti.

I laboratori costituiscono attività educative e didattiche per gruppi classe e gruppi di livello, di compito ed elettivi che superano la tradizionale «lezione frontale» monodisciplinare e che integrano azione e riflessione, teoria e pratica, affettività e razionalità, relazionalità e soggettività e, al contempo, superano il carattere monolitico della classe, per avvalorare momenti di attività didattica operativa.

Che cos'è un laboratorio

Sul significato della parola «laboratorio» si è molto discusso: qui di seguito offriamo una panoramica delle definizioni più condivisibili e diffuse.

- Laboratorio come insieme di sistemi strumentali predisposti per la modellizzazione e rappresentazione simbolica dei fenomeni descritti ed interpretati.
- Laboratorio come contesto di insegnamento/apprendimento in cui si affiancano realtà e simulazione virtuale.
- Laboratorio come contesto di insegnamento/apprendimento capace di facilitare il superamento della sequenza lezione-studio-valutazione.

⁴⁸ Piaget J., *Avviamento al calcolo*, la Nuova Italia, Firenze, 1956, p. 31.

⁴⁹ Cfr. Umberto Tenuta, <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/learning.html>.

- Laboratorio come contesto di insegnamento-apprendimento che valorizza un ambiente condiviso, ove coagiscono docenti e discenti attorno a compiti precisi di perlustrazione e di indagine del reale.
- Laboratorio come ambiente ecologico di coapprendimento. Favorisce le relazioni tra soggetti e con l'esterno, anche attraverso la comunicazione a distanza.
- Laboratorio come spazio finalizzato all'esecuzione di compiti prefissati e all'acquisizione di specifiche abilità sperimentali e di competenze applicative.
- Laboratorio come orizzonte culturale in cui gli studenti si appropriano di modi di osservare, descrivere, interpretare i fenomeni ed i problemi, in modalità che si avvicinano progressivamente a quelle scientificamente accreditate.
- Laboratorio come contesto di apprendimento che include sistemi di misurazione, elaborazione e rappresentazione di dati.
- Laboratorio come modalità di insegnamento che si propone di presentare una situazione-stimolo la quale metta lo studente a contatto con una realtà complessa da interpretare, decostruire e problematizzare⁵⁰.

Il laboratorio oggi è (o dovrebbe essere), sia a livello epistemologico, sia a livello educativo, parte integrante di tutti gli insegnamenti.

Si sta vivendo, in modo più definito rispetto al passato, il passaggio da una scuola centrata sull'ascolto (auditorium) ad una scuola centrata sull'operare riflessivo (*laboratorium*), sul costruire insieme, sul negoziare e sulla cooperazione linguistica e relazionale⁵¹.

Utilità dei laboratori

Secondo la dottrina prevalente, il laboratorio contribuisce a:

- dare enfasi alla costruzione della conoscenza e non alla sua riproduzione
- evitare eccessive semplificazioni rappresentando la naturale complessità del mondo reale
- presentare compiti autentici (contestualizzando piuttosto che astraendo)
- offrire ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati su casi, piuttosto che sequenze istruttive predeterminate
- offrire rappresentazioni multiple della realtà
- alimentare pratiche riflessive
- permettere costruzioni di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto
- favorire la costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso negoziazione sociale⁵².

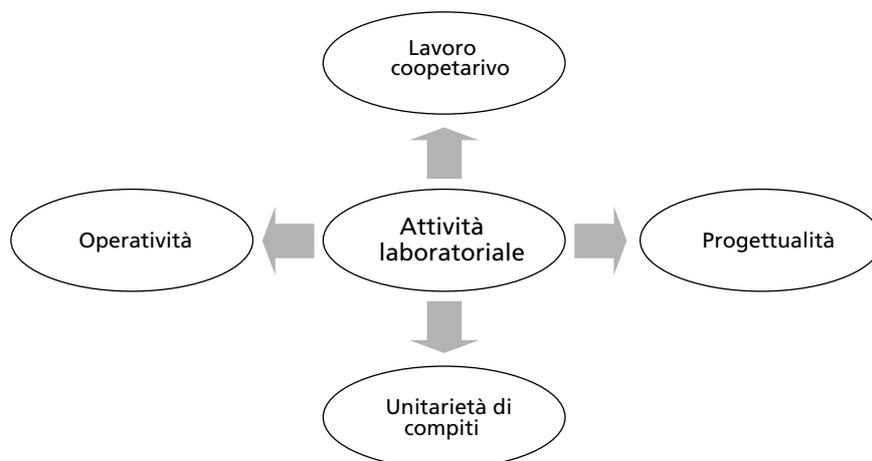
⁵⁰ Cfr. Calvani, A., *Manuale di tecnologie dell'educazione, Thèma* (1996).

⁵¹ Bruno Munari, artista e designer da sempre attento all'infanzia e al suo esprimersi creativo, ne «Il castello dei bambini» a Tokio ci parla di questo immenso edificio e del suo valore formativo che si sviluppa attraverso la realizzazione dei più vari laboratori: «Questo edificio, che può accogliere anche cinquemila visitatori contemporaneamente, è certamente il luogo più avanzato nel mondo dove i bambini di ogni nazionalità possono sviluppare la propria personalità secondo le tendenze individuali.

Ci sono laboratori di ogni tipo: dai giochi infantili all'elettronica, dalla pittura alla musica, dall'atletica al canto, e poi piscina, teatro, giochi all'aperto sulle terrazze, dalla bambola al computer. È un luogo dove i bambini possono passare intere giornate giocando da un laboratorio all'altro e imparando allegramente molte attività utili allo sviluppo individuale».

Laboratori che consentano quindi di esprimersi, fare ricerca, agire, liberare le proprie emozioni e la propria fantasia, relazionarsi con gli altri e apprendere senza subire il peso dell'apprendimento. Cfr B. Munari. «*Fantasia*» Bari, Laterza, 1977.

⁵² Si vd. Calvani, A. (Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Firenze), studi sulla didattica costruttivista in riferimento all'attività laboratoriale: *Manuale di tecnologie dell'educazione, Thèma* (1996).



Laboratori e qualità della vita scolastica

Il concetto di «qualità della vita scolastica» è un concetto da tenere costantemente presente, in quanto implica una considerazione degli aspetti emotivi, affettivi, relazionali, empatici dei soggetti in età evolutiva, aspetti la cui incidenza nel processo di apprendimento risulta estremamente significativa.

Qualità da preferire alla quantità, come sottolinea Piaget, anche quando parla di pensiero del bambino che differisce appunto qualitativamente rispetto a quello dell'adulto. Secondo Piaget il modo di ragionare cambia in relazione allo stadio cognitivo raggiunto, perciò il bambino non possiede un'intelligenza quantitativamente inferiore a quella dell'adulto poiché la differenza è di tipo qualitativo.

La scuola di qualità non deve solo essere attenta al «cosa» raggiungere, ma al «come». Obiettivo prioritario del processo di insegnamento/apprendimento è operare in un giusto clima; stare bene a scuola; la scuola quindi come ambiente sereno, come momento aggregativo in cui si sovrappone al dover fare la voglia e la piacevolezza di vivere la scuola.

Per raggiungere questo obiettivo è importante fornire stimolanti modalità di approccio alla conoscenza dove partecipazione attiva, ricerca, scoperta e inventiva personale di ciascun soggetto costituiscano gli elementi portanti che guidino i percorsi di apprendimento. La scuola è vista come insieme di attività e di luoghi che riconoscano il diritto all'esperienza diretta, all'azione, alla manipolazione di materiali e simboli.

La visione laboratoriale tiene senz'altro conto dell'insegnamento di Howard Gardner sulla molteplicità delle intelligenze, e tende a costruire ambienti che aprono ad orizzonti più ampi attraverso un percorso piacevole, stimolante e non competitivo⁵³.

Anche Frabboni appare condividere questa linea di pensiero, quando afferma che «occorre avviare una rivoluzione copernicana dentro la tradizionale architettura organizzativa della scuola (imprigionata nella burocrazia didattica delle singole classi, delineate da spazi-aula e governate da insegnanti tuttofare, per lo più tuttologi). «Questo il cambiamento radicale: va acceso 'disco verde' all'*openclassroom*, alle classi aperte, a un nuovo assetto spaziale della scuola capace di fornire a tutti gli allievi (maschi e femmine, piccoli e grandi) elevate cifre di vita sociale e di qualità cognitiva quanto a modo col-

⁵³ Gardner H., *Intelligenze multiple e nuove tecnologie*, Torino, 1997; Gardner H., «Educare al comprendere, stereotipi infantili e apprendimento scolastico», Feltrinelli, Milano, 1994.

lettivo di fare cultura: attraverso la loro aggregazione/disaggregazione/riaggregazione in gruppi mobili ed eterogenei di studio, ricerca e creatività»⁵⁴.

Questa l'opportunità offerta dai laboratori: realizzare un nuovo modo di vivere la scuola per una migliore qualità della vita scolastica. Laboratori quindi come luogo di apprendimento e di vita relazionale, i più idonei a favorire quel passaggio dal ludico al ludiforme auspicato da Visalberghi⁵⁵.

Crescita continua

Compito del formatore è quello di contribuire alla creazione di competenze flessibili e duttili, consentendo all'allievo di accrescere continuamente il suo potenziale, di adeguarsi alle sollecitazioni e alle richieste con prontezza, capacità e abilità.

La società richiede sempre di più lo sviluppo delle abilità relazionali, della capacità di lavorare insieme, di gestire un gruppo di lavoro in modo non direttivo ma con capacità di negoziazione e di mediazione tali da consentire di proporsi e di essere accettati come leader.

Ovviamente non tutti gli alunni sono uguali, hanno le stesse abilità potenziali, la stessa capacità di apprendere. La formazione deve adeguare il processo a questa realtà, sviluppando percorsi il più possibile individualizzati e personalizzati, in modo da proporre un insegnamento-apprendimento «a misura di alunno» per garantire il «successo formativo» di ciascuno.

La riforma della scuola, l'introduzione diritto/dovere all'istruzione/formazione, lo sviluppo di forme di integrazione sempre più strette tra scuola, enti locali, agenzie formative e mondo del lavoro rispondono proprio a quella che è avvertita come esigenza prioritaria della società: formare individui che siano in grado di sviluppare al meglio il loro percorso e che rispondano, ognuno secondo le proprie personali capacità, ma comunque nel miglior modo possibile, alle esigenze della collettività⁵⁶.

Nessun potenziale deve andare perduto: le situazioni di drop out devono essere contrastate attraverso un recupero intelligente, diretto a sviluppare soprattutto l'autostima, la volontà di collaborare con gli altri, la sicurezza di essere comunque utili a se stessi e alla società.

Allo stesso modo bisogna assolutamente evitare che le potenzialità dei soggetti più dotati vadano disperse da un insegnamento che si appiattisce su obiettivi bassi e non offre stimoli sufficienti ad apprendere e a sviluppare le proprie abilità.

Un giovane virtualmente capace ma non gratificato in modo adeguato sarà portato a limitare al minimo l'attività, a contentarsi dei risultati raggiunti senza voler tendere a migliorarli.

Il miglioramento continuo, al contrario, dev'essere un obiettivo presente in ogni attività formativa, soprattutto in quella laboratoriale, che costituisce un'ottima palestra per l'apprendere insieme.

Strategie per il miglioramento continuo

All'interno della classe difficilmente il panorama delle capacità risulta uniformemente distribuito, di solito si verifica una segmentazione, più o meno marcata, in tre macrogruppi.

Una parte degli alunni si attesta su risultati accettabili, ma non dimostra un particolare interesse o particolari capacità; un'altra rifiuta l'attività didattica, non partecipa ai momenti formativi se non

⁵⁴ Frabboni, Guerra L., Scurati C., *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1999.

⁵⁵ Visalberghi, A. *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

⁵⁶ Alcuni anni fa due studiosi, Mike Eisenberg e Bob Berkowitz, hanno sviluppato un metodo chiamato *The Big6* che ha trovato larga diffusione. un metodo per imparare a usare l'informazione per risolvere un problema in vista di un obiettivo ben definito è applicabile a qualunque contenuto, livello di conoscenza, strumento o tecnologia. Secondo tale metodo lo studente è invitato ad analizzare criticamente, a valutare e a realizzare qualcosa di nuovo e personale.

L'obiettivo è quello di rendere lo studente protagonista della propria formazione, attivo e responsabile, padrone di un metodo che lo renderà autosufficiente in un'ottica di formazione permanente – *lifelong learning* – Cfr.: <http://www.big6.com/>.

in modo passivo o apatico; una terza, infine, dimostra duttilità, ingegno vivace e attenzione ai temi sviluppati nel percorso didattico.

In ogni macrogruppo, ovviamente, le singole realtà sono composite.

A titolo di esempio, all'interno del gruppo che meno risponde alle sollecitazioni del docente, possono evidenziarsi i casi più differenti: giovani che non sono in grado di seguire il percorso formativo perché inseriti in un contesto che non risponde alle loro capacità e possibilità di apprendimento, oppure che rifiutano a priori il messaggio didattico perché vivono il disagio di un particolare contesto sociale (la classe o la scuola), o ancora che non riescono a instaurare un rapporto con il docente, sentito come modello autoritativo e autoreferenziale, quindi rifiutato.

Allo stesso modo, nel gruppo che appare maggiormente dotato, vi possono essere situazioni del tutto differenti, ognuna dipendente dalla sua contestualizzazione sociale, dalle possibilità intrinseche ma anche dalle capacità del docente di cogliere gli input e i messaggi indiretti, che l'alunno invia, e di relazionarsi al meglio proponendo un percorso formativo condiviso.

Successo e insuccesso, quindi, non dipendono solo dalle potenzialità dell'alunno, o dall'abilità dell'insegnante, o da tutt'e due insieme: derivano da un complesso ampio e variegato di fattori, di situazioni sociali, familiari, scolastiche, che giocano, in misura più o meno marcata, a determinare gli esiti del processo formativo e, in prospettiva, la realizzazione sociale della persona.

La classe aperta

Differenti e composite realtà si verificano in ogni classe. La difficoltà che incontra il docente è proprio insita nella gestione di queste differenze, nell'individualizzazione del processo formativo che dev'essere personalizzato e costruito, il più possibile, a misura di ogni specifica situazione.

La scuola riformata ha colto questa esigenza, definendo l'opportunità di dar vita a classi aperte, che svolgano attività di tipo laboratoriale.

In corso d'anno, è possibile costituire gruppi composti di alunni provenienti anche da differenti classi, ma che siano connotati da un denominatore comune: rientranti in uno dei macrogruppi che abbiamo in precedenza definito.

Sarà possibile, quindi, costruire per loro percorsi di recupero, oppure di consolidamento di conoscenze e competenze, o ancora percorsi di eccellenza.

La difficoltà, in ognuno dei gruppi, è di cogliere le esigenze individuali, di sviluppare percorsi che realmente siano efficaci e migliorino le potenzialità di ognuno dei componenti.

In ogni situazione, è importante sviluppare un processo di potenziamento dei seguenti elementi:

- accettazione del gruppo
- capacità di relazionarsi col gruppo
- abilità di razionalizzare il processo di apprendimento
- accettazione del ruolo dell'insegnante
- accettazione del proprio ruolo
- motivazione allo studio collaborativo

Ruolo del docente

Ovviamente tutti questi elementi richiedono sinergie, collaborazione tra i componenti del gruppo, consapevolezza dello spirito e delle finalità dell'iniziativa, quindi volontà di contribuire al successo dell'intervento.

Il ruolo del docente (o dei docenti coinvolti nell'iniziativa) è, in primo luogo, quello di far condividere questi obiettivi dai membri del gruppo.

Una gestione trasparente, interattiva e iterativa dell'intera organizzazione del processo di insegnamento/apprendimento promuove la consapevolezza del ruolo attivo che ognuno riveste all'interno del processo stesso.

Il docente ha quindi il compito, in primo luogo, di proporsi quale mediatore di obiettivi vi che devono essere definiti dal gruppo nel suo insieme, gestiti in modo collaborativo e il cui perseguimento deve essere monitorato continuamente dal gruppo nel suo insieme. Questo processo di collaborazione continua consente di ottenere sempre risultati apprezzabili e si dimostra particolarmente efficace nella gestione dell'eccellenza.

Una tra le metodologie che oggi appaiono maggiormente accreditate, al fine di instaurare all'interno del gruppo e con il docente quella collaborazione continua che abbiamo visto essere un elemento essenziale del successo del percorso formativo, è quella del *cooperative learning* o *apprendimento collaborativo*.

Cooperative learning

Già dagli anni Settanta la scuola di psicologia sovietica (in particolare Vygotsky) aveva sottolineato il ruolo e l'importanza dell'interazione con gli altri e in particolare con gli aspetti culturali e sociali dell'ambiente per lo sviluppo cognitivo e psicomotorio⁵⁷.

L'assunto concettuale alla base della teoria è che la conoscenza viene costruita attraverso il confronto tra prospettive differenti. L'acquisizione di competenze deriva dalla condivisione di prospettive differenti e dal cambiamento delle nostre visioni interne in risposta a quelle prospettive.

Il docente ha il ruolo di promuovere la collaborazione con gli altri e di mettere così in evidenza le molteplici prospettive che ci possono essere su uno stesso problema, in modo tale che lo studente possa arrivare a una sua posizione personale⁵⁸.

L'apprendimento collaborativo, o **cooperative learning** (CL) consente di superare l'isolamento dei saperi individuali e crea tra essi una positiva interazione⁵⁹.

Cooperative learning e gruppi di lavoro

L'apprendimento cooperativo (CL) è una tecnica centrata sullo studente che interagisce con altri studenti.

Coinvolge attivamente i giovani nel lavoro di gruppo per la realizzazione di un fine comune.

Non bisogna confondere il CL con il normale lavoro di gruppo, perché la specificità dell'apprendimento cooperativo sta nell'attenzione posta al coinvolgimento attivo degli studenti in lavori di gruppo finalizzati al successo scolastico.

Perché il lavoro di gruppo si qualifichi come CL devono essere presenti i seguenti elementi:

Interdipendenza positiva

I membri del gruppo fanno affidamento gli uni sugli altri per raggiungere lo scopo. Se qualcuno non fa la propria parte, anche gli altri ne subiscono le conseguenze. Ogni studente si deve sentire coinvolto nell'apprendimento degli altri membri del gruppo.

57 J. Wertsch, *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Cambridge, MA, Harvard, 1981.

58 E. Damiano, *L'azione didattica*, Armando, Roma, 1993.

59 In Italia il cooperative learning ha avuto una buona diffusione nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare. L'applicazione di questa metodologia a livello di scuola secondaria è invece tuttora limitata. Ci sembra interessante rilevare come, al contrario, sia presente in diversi corsi universitari. A titolo di esempio citiamo l'esperienza attuata nel corso universitario di Chimica della facoltà di Ingegneria di Ancona. Cfr. R. Cardellini, M. Felder, *La chimica nella scuola*, Dipartimento di Scienze dei materiali e della terra, Facoltà di Ingegneria dell'Università, Ancona, 1999.

Responsabilità individuale

Tutti gli studenti di un gruppo devono, rendere conto sia della propria parte di lavoro sia di quanto hanno appreso. Ogni studente, nelle verifiche, dovrà dimostrare personalmente quanto ha imparato.

Interazione faccia a faccia

Anche se parte del lavoro può essere ripartita e svolta individualmente, è necessario che i componenti il gruppo lavorino in modo interattivo, verificando gli uni con gli altri il processo del ragionamento, le conclusioni, le difficoltà e definendo il *feedback*.

In questo modo gli studenti accrescono a vicenda il proprio patrimonio cognitivo.

Uso appropriato delle competenze

Gli studenti nel gruppo vengono stimolati e aiutati a sviluppare la fiducia nelle proprie capacità, la leadership, la comunicazione, le capacità decisionali e la sicurezza delle proprie scelte, la gestione dei conflitti nei rapporti interpersonali.

Autovalutazione del lavoro

I partecipanti, periodicamente, valutano l'efficacia del loro lavoro e il funzionamento del gruppo, focalizzando l'attenzione sui cambiamenti necessari per migliorarne l'efficienza e l'efficacia⁶⁰.

Apprendimento centrato sullo studente

Non sempre e non in ogni contesto, tuttavia, la lezione tradizionale risulta essere il modo più efficace per trasmettere conoscenze e, soprattutto, per sviluppare competenze.

Di circa 5000 parole ascoltate in 50 minuti di lezione, gli studenti ne trascrivono mediamente 500 e copiano circa il 90% delle informazioni scritte dal docente sulla lavagna. Anche gli alunni più dotati hanno difficoltà a tenere vivi l'attenzione e l'interesse per una intera ora o più; infatti, dopo circa 10 minuti, l'attenzione comincia a calare.

È stato rilevato che immediatamente dopo una lezione (di 50 minuti) gli studenti ricordano circa il 70% di quanto presentato nei primi 10 minuti, e il 20% del contenuto presentato negli ultimi 10 minuti, il che significa che insegnare e apprendere non sono sinonimi: possiamo insegnare – e insegnare bene – senza che gli studenti imparino⁶¹.

Costruire l'apprendimento

È noto che, secondo il costruttivismo, la conoscenza è assorbita dall'individuo gradualmente, attraverso l'acquisizione delle esperienze personali. La conoscenza è costruita nella mente di colui che impara.

Un ramo del costruttivismo, il costruttivismo sociale, sottolinea il ruolo dell'intersoggettività tra attori quale contesto essenziale per imparare a elaborare strumenti di comprensione della realtà. I laboratori sono una chiara risposta a questa visione, sempre più accettata e condivisa⁶².

Sviluppo operativo del cooperative learning attraverso l'attività laboratoriale

L'applicazione dell'apprendimento cooperativo all'attività laboratoriale consente di gestire al meglio le risorse di questa tecnica, centrata sullo studente che interagisce con altri studenti e che vede il docente con ruolo di facilitatore, di guida, di tutor. È il docente che propone i problemi da risolvere, che fissa i tempi, che fornisce gli spunti ai gruppi che lo richiedono, che stabilisce chi deve rispondere e così via.

⁶⁰ Attualmente i maggiori gruppi di ricerca sul cooperative learning sono quelli di D. Johnson e R. Johnson alla University of Minnesota di Minneapolis, quello di R. Slavin alla Johns Hopkins University di Baltimora e quello di S. Sharan alla Tel Aviv University di Tel Aviv.

⁶¹ Novak J.D., Gowin, D.B. *Imparando a imparare*, SEI, Torino, 1989.

⁶² Von Glasersfeld E., *Il Costruttivismo e le sue radici*, Scientific Reasoning Research Institute, University of Massachusetts, USA, 1998.; Bonk, Cj *Ricerche sul costruttivismo sociale negli studi sugli ambienti di apprendimento e schemi di codifica dell'interazione sociale*, Indiana University Ph.D 1995.

Si può quindi affermare che, nel contesto applicativo del CL, il docente deve gestire e coordinare nel modo più adeguato il gruppo, esserne la guida senza mai sostituirvisi. È dal gruppo, infatti, che emergono le conoscenze, che si sviluppano le competenze, e il docente si limita a fornire le sollecitazioni più adeguate, a discutere, a sciogliere nodi che i componenti del gruppo sono incapaci di risolvere, spiegandone le dinamiche ed evidenziandone la successione, a sviluppare elementi necessari dei quali il gruppo non è in possesso, a fornire spunti perché il percorso si snodi il più possibile autonomamente. Si può parlare di autonomia guidata, in quanto il gruppo non è lasciato mai in balia di se stesso, ha sempre il suo riferimento nel docente che, in maniera indiretta ma forte, gestisce le linee guida del processo.

Autovalutazione del funzionamento

La struttura del laboratorio, organizzato secondo il cooperative learning, presuppone, da parte del gruppo, un'autovalutazione che deve essere integrata con il processo di costruzione della propria conoscenza anziché essere una attività separata.

La misura dell'apprendimento si basa sulla esatta percezione da parte di ogni componente delle finalità del processo educativo e sulla loro condivisione. È essenziale definire una valutazione periodica che gli studenti stessi, insieme ai docenti coinvolti nell'iniziativa, fanno del funzionamento del loro gruppo, identificando problemi e suggerendo soluzioni.

A tal fine, sarebbe importante chiedere sistematicamente ai gruppi di rispondere per iscritto a queste tre domande:

- Che cosa riusciamo a fare bene?
- Che cosa potremmo migliorare?
- C'è qualcosa che in futuro potremmo fare in modo differente?

Durante la discussione per lo sviluppo delle risposte possono emergere conflitti interpersonali, che spesso si risolvono autonomamente, ma che a volte richiedono la regia intelligente del docente, il quale deve responsabilizzare il team guidandolo verso l'obiettivo comune.

Repertorio bibliografico

- Arcè M., Guidoni P, *Guardare per sistemi, guardare per variabili. Un approccio alla fisica e alla biologia per la scuola dell'obbligo*. Milano. Emme edizioni 1987.
- Bertagna: G. *Riforma, obiettivi e strumenti*, Indire 2003.
- Biscotti M. *Misurarsi con la complessità: progettare e monitorare nella scuola della riforma*, presentazione a cura di Francesco Bellino, giugno 2004.
- Block J.H., *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione e individualizzata*, Armando, Roma, 1972.
- Bloom B.S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1997.
- Bonk, Cj *Ricerche sul costruttivismo sociale negli studi sugli ambienti di apprendimento e schemi di codifica dell'interazione sociale*, Indiana University Ph.D 1995.
- Briggs L.J., Gagné M.R., *Fondamenti della progettazione didattica*, SEI, Torino, 1990.
- Brown, J.S. Collins A., Duguid S., *Situated Cognition and the Culture of Learning*, in «Educational Researcher» 18, 1989.
- Bruner J. *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1991, 14a ed.
- Bruner J, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Cavalleri S., Maini R, *L'apprendimento cooperativo*, «Animazione sociale», febbraio 1999.
- Cavallini G. *La formazione dei concetti scientifici Senso comune, scienza, apprendimento*, La Nuova Italia. 1998.
- Comoglio M., Cardoso M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning, contesto globale*, in «Lineamenti di didattica – Studium Educationis» 4, CEDAM, Padova 1998.

- Comoglio M., *Cos'è il Cooperative Learning*, «Orientamenti pedagogici e sociali» 43, 1996.
- Comoglio M., *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1998.
- Comoglio M., *Il gruppo come luogo in cui apprendere a cooperare*, in «Animazione sociale», aprile 1996.
- Comoglio M., *Intreccio di legami cooperativi*, in «Animazione sociale», febbraio 1997.
- Comoglio M., *La centratura del gruppo sul compito*, «Animazione sociale», marzo 1997.
- Contini M., *Il gruppo educativo*, Carocci, Roma, 2000.
- Damiano E., *L'azione didattica*, Armando, Roma, 1993.
- De Bartolomeis F., *Sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano, 1978.
- Demetrio D. (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafico*, Unicopli, Milano, 1999.
- Demetrio D., *L'autobiografia a scuola*, Cortina, Milano, 2002.
- Demetrio D., *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma, 1998.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1995.
- Diamanti D. (a cura di), *La generazione invisibile*, Il Sole 24 Ore, Milano, 1999.
- Ellerani R., Pavan D., *Sperimentare il Cooperative Learning*, «Animazione sociale», febbraio 1998.
- Elliott J., Giordan A., Scurati C., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.
- Farné R. (a cura di), *Le case dei giochi. Ludoteca, ludobus e modelli formativi*, Guerini Studio, Milano, 2000.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C., *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1999.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C., *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1999.
- Gardin A., Azzini M., Verri R., *Il Cooperative Learning: teoria e prassi di insegnamento attraverso la cooperazione*, parte III, «Psicologia e scuola» 88, febbraio-marzo 1998.
- Gardin A., Azzini M., Verri R., *Il Cooperative Learning: teoria e prassi di insegnamento attraverso la cooperazione*, parte I, «Psicologia e scuola» 86, ottobre-novembre 1997.
- Gardin A., Azzini M., Verri R., *Il Cooperative Learning: teoria e prassi di insegnamento attraverso la cooperazione*, parte II, «Psicologia e scuola» 87, dicembre-gennaio 1997-98.
- Gardin, A. Azzini, M., Verri, R. *Il Cooperative learning: teoria e prassi di insegnamento attraverso la cooperazione*, parte IV, «Psicologia e scuola», 89, aprile-maggio 1998.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1996.
- Ginzburg, A. *L'inconscio nella pratica educativa*, MCE/Laboratorio di lettoscrittura del gruppo romano, 1979.
- Giordan, A. *Education relative à l'environnement: principes d'enseignement et d'apprentissage* UNESCO, Paris, 1986.
- Giugni G. *Ipotesi e strategie per la programmazione didattica nella scuola*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1989.
- Goleman D., *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli Milano 1996.
- Gowin G., Novak J., *Imparando ad imparare*, Torino SEI 1984.
- Johnson D.W. Johnson R.T., Holubec E *Apprendimento cooperativo in classe* Trento Erickson 1996.
- Kagan S., *Cooperative learning and sociocultural factors in schooling*, California State University, Los Angeles 1986.
- Kagan, S. *Cooperative learning*, San Clemente, CA, 1996.
- Le Bohec P., *Ah! Vous écrivez ensemble*, C.E.L. Cannes.
- Le Bohec P., Campolmi B. *Leggere e scrivere con il metodo naturale*, ed. junior, Bergamo 2001.
- Le Bohec P., *Les co-biographies*, C.E.L. Cannes.
- Maini P., Comoglio, M. *Il Cooperative Learning a scuola*, in «Orientamenti pedagogici e sociali» 42, 1995.
- Manuzzi P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*, Guerini Studio, Milano, 2002.
- Margiotta U. (a cura di), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1997.
- Mialaret G. *La psicopedagogia*, Lucarini, Roma, 1988.
- Munari B., *Il castello dei bambini a Tokio*, Einaudi Ragazzi, 1995.
- Novak J.D., Gowin, D.B. *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989.
- Novak J.D., Gowin D.B., *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989.
- Riel M., I circoli di apprendimento, in «Tecnologie didattiche» 2, autunno 1993.
- Sharan Y., Sharan, S. *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1998.
- Sharan, S. Hare P. Webb C., *Cooperation in Education*, Young University Press, 1979.
- Slavin R., *Cooperative Learning*, Longman, New York 1983.

Virzì C., Cattaneo P., Di Falco A. M.: *Guida alla professione docente*, La Tecnica della Scuola, Catania 1999 (2° edizione).

Visalberghi A., *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

Visalberghi A., *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

Von Glasersfeld E., *Il Costruttivismo e le sue radici*, Scientific Reasoning Research Institute, University of Massachusetts, USA, 1998.

Wertsch J, V *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Cambridge, MA, Harvard, 1981.

http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo_riforma1_03.htm

<http://www.indire.it/formazione/m61/all/riforma.ppt>

Introduzione di laboratori organizzati per livello, compito o interesse nelle scuole liguri

Si tratta dell'oggetto dell'innovazione per il quale viene generalmente e più frequentemente segnalata dalle scuole la continuità con il passato.

Tutte le 15 scuole, tranne 2 che lavorano solo a classe intera, attuano l'attività laboratoriale anche per gruppi all'interno della classe privilegiando la suddivisione per livello e, in subordine, per compito. Una scuola segnala anche la formazione di gruppi eterogenei; 2 scuole dichiarano di aprire le classi per lavoro di gruppo in verticale.

8 scuole hanno nominato il responsabile di laboratorio; per la conduzione dei laboratori sono utilizzati prevalentemente insegnanti interni assegnati per competenza; in 9 casi sono stati impiegati anche esperti esterni.

Circa la tipologia dei laboratori dichiarati, emerge che in tutte le 15 scuole è attivato il laboratorio di informatica. Il laboratorio di lingua inglese è dichiarato da 13 scuole. Il LARSA è presente in 12 scuole. Molto diffusi sono il laboratorio di musica (spesso affidato ad esperti esterni), il laboratorio di attività espressive (con teatro, pittura, altro) e di attività motorie e sportive. In qualche scuola è presente anche il laboratorio scientifico (che in alcuni casi comprende il giardinaggio per la parte botanica e in un caso l'astronomia). Sono offerti, inoltre, laboratori su temi che variano da scuola a scuola e includono laboratorio di lingua spagnola; laboratorio di lettura e costruzione di libri; laboratori sull'educazione all'ambiente, all'alimentazione, alla salute, alla sicurezza; laboratori di educazione all'immagine e di fotografia; laboratori legati a progetti europei; laboratorio di storia; laboratorio sui profumi.

Per quanto riguarda le finalità, i docenti ne evidenziano varie. I laboratori valorizzano gli stili personali degli alunni e favoriscono l'interazione e la socializzazione; sostengono il percorso di personalizzazione anche attraverso attività di recupero o di avanzamento; promuovono gli interessi e le attitudini individuali; favoriscono il potenziamento delle intelligenze multiple e l'apprendimento critico-creativo; offrono la possibilità di creare climi diversi rispetto alla classe, danno la possibilità di integrare e completare il lavoro fatto in classe valorizzando la trasversalità; raccordano la conoscenza con l'operatività prestando attenzione alla manualità e ad aspetti meno formali delle discipline; favoriscono percorsi di ricerca-azione e l'uso del cooperative learning; rispondono alle curiosità degli alunni e ne potenziano la motivazione.

Per quanto riguarda le percezioni e le opinioni dei genitori circa i laboratori, emergono gli aspetti di continuità con il passato e l'interesse dei figli per questa modalità didattica. Viene osservato che le lezioni più attive facilitano l'apprendimento e stimolano i bambini; che i laboratori favoriscono la condivisione di esperienze positive, la riduzione della competizione e l'integrazione fra gli alunni; che l'approccio ludico incentiva la motivazione dei bambini. I genitori apprezzano l'alternanza dei docenti nei laboratori, perché fa sperimentare ai bambini nuove relazioni; notano un buon coordinamento tra docenti interni ed esperti esterni; osservano che i figli percepiscono i la-

laboratori come spostamenti d'aula; rilevano in alcuni casi che le aperture in verticale sono molto positive, ma che i bambini apprezzano anche il ritorno alla sicurezza della classe. Sottolineano inoltre che l'apertura delle classi, particolarmente nei plessi piccoli, favorisce la socializzazione.

In un caso i genitori osservano che nella scuola i laboratori devono essere ancora sviluppati. In un altro caso osservano che sono solo all'inizio, ma che i bambini che ne hanno esperienza sono soddisfatti.

Tra le osservazioni critiche dei genitori si registra la lamentela per l'assenza di spazi e strutture e anche un'insufficienza di risorse economiche e umane con la conseguente necessità di volontariato da parte loro, o dell'intervento e dell'impegno personale dei docenti, per supplire alle risorse inadeguate.

In circa la metà delle scuole sia statali sia paritarie viene rilevata una scarsa integrazione con il territorio e con gli enti locali. Tuttavia, emergono dei casi, sia sulla Riviera di Ponente sia sulla Riviera di Levante dove vengono segnalati una proficua collaborazione e un buon supporto.

I LABORATORI NELLA PRIMA APPLICAZIONE DELLA RIFORMA IN LIGURIA: ESPERIENZE E PROSPETTIVE DI SVILUPPO

di Carla Ida Salviati

Se per un verso la didattica laboratoriale appare ben presente nella pedagogia e nella prassi della scuola italiana, per l'altro è senza dubbio vero che assai raramente essa ha occupato un posto centrale nell'organizzazione spazio-temporale dell'insegnamento, a favore invece della assai più consueta – e più facilmente gestibile – lezione frontale. Scorrendo i testi dei Programmi del 1955 e del 1985 e gli allegati applicativi che li hanno corredati, la parola «laboratorio» appare del tutto occasionalmente: negli anni più lontani essa viene sovente ricollegata alla radice, *labor*, assumendo una patina operativa che emblematicamente la contrappone all'attività di studio; successivamente essa è andata ad identificare una zona diversa dall'aula, dove i bambini potevano svolgere attività che, per motivi di spazio e di attrezzature, difficilmente erano praticabili negli stessi luoghi dove si svolgevano le lezioni. Il termine 'laboratorio', dunque appariva in quei testi assai raramente e in tutta marginalità, relegato a mere logiche funzionali, applicative o esercitative, poco caricato sia di valenze pedagogiche e ancor meno di potenzialità comunicative e cognitive. La sostanziale subalternità dei laboratori appariva ben evidente persino nell'architettura degli edifici scolastici, commisurati al numero di aule, e tuttalpiù integrati – ma neanche sempre – dalla palestra e dalla mensa. Ben raramente erano previsti spazi ulteriori e la 'duttilità strutturale' era assai lontana dagli orizzonti dell'architettura scolastica.

Tuttavia sarebbe profondamente falso e sbagliato pensare che, pur senza legittimazione ufficiale, la scuola italiana dal dopoguerra alla fine del secolo sia stata una scuola senza laboratori, anche se la terminologia rivela – negli autori e con il passare del tempo – sfumature e inclinazioni diverse. Il termine ricorre in tutta la prassi della «scuola attiva» e in particolare in quella che da Dewey e dall'attivismo americano passa nel nostro Paese, dove si intreccia con le tecniche del Freinet contrassegnate dalla potente istanza «del fare» per imparare. Di pari passo, l'idea di una scuola come laboratorio viene accolta nelle esperienze di Bruno Ciari, che ebbero grande notorietà e diffusione anche grazie al Movimento di Cooperazione educativa⁶³. Nell'impostazione di Ciari – forse il più coerente interprete dell'attivismo in Italia – l'immagine della 'scuola laboratorio' andava arricchendosi di connotati antiautoritari: il docente diventava una sorta di *primus inter pares*, la classe e la relazione tra i bambini

63 Per un quadro complessivo cfr. Giorgio Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

acquisivano centralità pedagogica, gli elaborati e i prodotti degli alunni venivano valorizzati fino al punto da rendere secondari i materiali degli adulti (e il manuale *in primis*). In tale direzione non possono essere dimenticate le esperienze «di frontiera» di Don Lorenzo Milani che ebbero vastissima eco e che, nonostante la dura contestazione del sistema scolastico statale, entrarono ampiamente come esempio, pur estremo, di scuola capace, proprio attraverso l'idea di laboratorio, di recuperare i più deboli, quelli che la didattica 'frontale' escludeva.

Superati i decenni movimentisti, un apporto importante e continuativo appare quello di Francesco De Bartolomeis, che aveva proposto fin dalla fine degli anni Sessanta la «metodologia della ricerca» come elemento cardine dell'insegnare e dell'apprendere. In una recente intervista De Bartolomeis rivede l'idea di laboratorio alla luce della sua trentennale riflessione:

«Il termine laboratorio si deve affiancare ad altri termini. Il primo senza dubbio è quello di ricerca. Non ci può essere laboratorio senza attività di ricerca. La ricerca implica la presenza di obiettivi e la messa a punto di strumenti per il loro raggiungimento. Parlando di ricerca occorre pensare 'ad un luogo fisico per fare ricerca' tramite la presenza di una o più persone che guidino tale operazione. Da ciò consegue che i termini di qualificazione del laboratorio sono da una parte la ricerca (Laboratorio come luogo di Ricerca), che richiede, dal punto di vista didattico la presenza di apprendisti e di ricercatori professionisti in grado di saperla guidare, dall'altra il *prodotto*, non solo di tipo materiale ma anche legato alla soluzione di un problema. Quindi qualsiasi punto di arrivo di un itinerario di ricerca che abbia tutte le garanzie di osservazione e verifica può essere considerato *prodotto*»⁶⁴.

Nella definizione di De Bartolomeis, come ben si nota, appare assai valorizzata la figura del docente che è un vero ricercatore e deve essere capace «di condurre ricerche a livello delle proprie esigenze educative»: condizione dunque per una buona didattica laboratoriale appare una competenza professionale assai alta e specifica, certo presente in molti insegnanti, ma non generalizzata.

Affidati dunque allo spirito d'iniziativa e persino all'estro dei singoli docenti ma non particolarmente sollecitati dai documenti ufficiali, i laboratori hanno potuto così essere ben presenti in alcune realtà o completamente assenti in altre; hanno subito in modo perentorio la distribuzione architettonica degli spazi scolastici e sono quindi stati esposti alla precarietà, alle mode didattiche, ad allargamenti o a contrazioni indotti dai flussi irregolari degli studenti. Si è andata così determinando una diffusione solo a pelle di leopardo sul territorio nazionale: ed è questa la situazione che arriva fino al presente.

Oggi troviamo molte scuole tradizionalmente impegnate nei laboratori e abituate anche a riflettere sulla gestione e sui risultati; ma ne troviamo anche moltissime che alla questione hanno dedicato poca o nulla attenzione, che identificano il laboratorio – al massimo – con quello d'informatica, che non si interrogano più di tanto sulle potenzialità, le dinamiche e gli obiettivi della didattica laboratoriale e della sua organizzazione.

Va dunque salutato come elemento positivo che le *Raccomandazioni* dedichino un paragrafo ai laboratori⁶⁵, definendone sei per il secondo biennio, suggerendone un numero minore per il primo e che – aspetto di fondamentale importanza – li collochino all'interno dell'orario obbligatorio renden-

⁶⁴ *I laboratori per l'innovazione*, intervista a Francesco De Bartolomeis a cura di Ester Sabetta, «Bambini», gennaio 2004, pp.9-10. Dello stesso autore sono da ricordare tre lavori fondamentali nell'elaborazione dell'idea di 'laboratorio' e che sono interessanti anche al confronto di quanto egli oggi esprime nella citata intervista: *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1969; *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, Firenze, La nuova Italia, 1968; Francesco DE BARTOLOMEIS, *Sistema dei laboratori per una scuola nuova, necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli, 1978.

⁶⁵ Per una prima analisi si rimanda a: Mariafranca SACRISTANI MOTTINELLI, *Le parole della Riforma*, «Scuola Italiana Moderna», 17, 15 maggio 2003 (dossier); Cosimo LANEVE, *Apprendere nel laboratorio per migliorare le conoscenze*, «Scuola Italiana Moderna», 2, 15 settembre 2003, pp. 10-13; Adriana BETTI LANFRANCONI, *Il laboratorio è la scuola*, «Scuola Italiana Moderna», 8, 15 dicembre 2003 (dossier) Per aspetti complessivi cfr. Giorgio CHIOSSO, *Una scelta di qualità*, «Scuola Italiana Moderna», 13, 2003, p. 2; Nunziante CAPALDO, Luciano RONDANINI, *La scuola primaria nella Riforma. Nuovi scenari per la formazione di base*, Trento, Erikson, 2004.

doli così vincolanti per docenti e dirigenti nella distribuzione dei ruoli e dei carichi professionali. «Dunque, la scuola della riforma – scrive Frabboni che pure ne è uno dei critici più espliciti – alza il sipario e dà voce ufficiale alla scuola dei laboratori [...] Nei laboratori trova finalmente habitat il cuore dell'allievo (in classe, la sfera emotiva-affettiva è per lo più rimossa o censurata); trova piena maturazione la sua mente, intesa come macchina cognitiva in grado di percorrere strade lastricate di voglia di curiosare, scoprire, imparare a imparare; infine trova uno spazio formativo di piena integrazione il soggetto portatore di handicap»⁶⁶.

Da sempre nella storia della nostra scuola a cominciare dai Programmi ottocenteschi, le *Raccomandazioni* (che volta per volta hanno assunto anche denominazioni diverse) si sono rivelate il documento più seguito, ascoltato e implementato dagli Insegnanti, orientando anche la compilazione dei manuali spesso assai più efficacemente che i testi prescrittivi⁶⁷, gerarchicamente sovraordinati ma per loro natura sintetici, più tecnici, meno argomentati. Se dunque la nostra scuola saprà cogliere lo spunto della Riforma a proposito dei laboratori, potrà avere un'occasione per avviare un'ampia riflessione sulla didattica laboratoriale e sui complessi problemi che le sottendono, valorizzando un patrimonio di esperienza certamente solido seppur circoscritto, e dando impulso alla diffusione presso gli insegnanti e presso gli alunni dell'«abito mentale del laboratorio», che è assai più importante della mera individuazione di uno spazio fisico.

Nel presente lavoro, pertanto, si intende partire dai laboratori promossi nelle quindici scuole liguri che collaborano alla ricerca R.I.So.R.S.E. per verificare da un lato gli elementi di continuità con una tradizione didattica molto diffusa nella Regione e dall'altro per delineare i possibili sviluppi che la Riforma favorisce nell'attribuire sistematicità e autorevolezza a questo metodo pedagogico e organizzativo.

Fin dal primo paragrafo le *Indicazioni* introducono una definizione di Scuola Primaria declinata sul profilo stesso del laboratorio (che pure non citano direttamente) in quanto essa «è il luogo in cui ci si abitua a radicare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l'agire), a integrare con sistematicità le due dimensioni e anche a concepire i primi ordinamenti formali, semantici e sintattici, disciplinari e interdisciplinari, del sapere così riflessivamente ricavato». In tal senso si può attribuire valenza cognitiva alla continua interazione tra le conoscenze e le esperienze che vanno a produrre nuove conoscenze e nuova accresciuta capacità di fare e di agire: in questo passaggio sta anche il significativo cambio di ottica con il quale guardare al laboratorio che, dalla accezione genericamente condivisa e corrente di spazio attrezzato che favorisce l'apprendimento grazie alla relazione *inter pares*, diventa il luogo privilegiato dell'interazione tra il sapere e l'esperienza. In altre parole, oltre a potenziare la comunicazione e la motivazione, la didattica laboratoriale dovrebbe elaborare uno strumento per far raggiungere a tutti i «livelli essenziali di prestazione che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute in generale ad assicurare», come recitano le *Indicazioni*.

Tra le molte possibili definizioni di 'laboratorio' (si rimanda al contributo di Alessandra Santagiustina per una rassegna delle più note) pare opportuno – nell'orientare la prassi – privilegiare quelle che, oltre agli aspetti comunicativi, relazionali, e motivazionali, vi riconoscono anche le componenti cognitive, metacognitive e creative. Se non si pensa che i laboratori nella Riforma siano caduti 'casualmente' nelle *Raccomandazioni* (e certo così non è, visto che essi costituiscono il più forte elemento di continuità col passato della scuola militante) bisognerà pensare a come coniugarli con il PSP e con la costruzione delle Unità di Apprendimento; bisognerà articularli anche tenendo conto delle nuove esigenze di documentazione per il portfolio; sarà necessario raccordarli con gli obiettivi specifici di apprendimento. In altre parole – e qui si può riconoscere un elemento interessante di invito all'innovazione – anche i laboratori vanno ripensati liberandoli dai residui elementi di spontaneismo

⁶⁶ Franco Frabboni, *Il laboratorio*, Roma-Bari. Gius. Laterza & Figli, 2004, p. VII.

⁶⁷ Le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria* (di seguito *Indicazioni*) presentano le *Raccomandazioni* come un documento messo «a disposizione dei docenti e delle istituzioni scolastiche» precisando che esse «hanno un valore soltanto orientativo».

che talvolta ancora permangono, e vanno ridefiniti nel loro ruolo insostituibile di strumenti di ricerca e di sperimentazione.

Nella realtà attuale delle scuole liguri che hanno avviato la Riforma (salvo un caso a Genova dove da decenni il laboratorio caratterizza l'offerta formativa, ed uno a Imperia dove è in corso un'ampia rielaborazione teorica ancora non conclusa), i laboratori dichiarati, riconoscibili, continuativi e sistematici sono quello informatico e quello linguistico per la lingua straniera. Naturalmente tutte le scuole annoverano moltissime esperienze di laboratorio, prassi – come si diceva – molto cara alla migliore tradizione didattica: in particolare in Liguria vengono segnalati molti laboratori di lettura, alcuni di scrittura creativa e di poesia, un paio di dialetto genovese; per il settore disciplinare non sono carenti laboratori scientifici, storici, e riferibili alla convivenza civile; moltissimi poi sono quelli artistici, di attività motorie e musicali. Non mancano naturalmente quelli espressivi, nei quali gioca tutt'ora la preziosa eredità dell'intensa sperimentazione del 'teatro-ragazzi', che fino alla metà degli anni Novanta ha costituito uno degli scenari dell'innovazione teatrale italiana e che ha visto non di rado l'impegno delle compagnie nella scuola in una dialettica di scambio davvero fertile.

Tuttavia, come è facile notare scorrendo il report e i materiali grezzi di raccolta dei ricercatori dell'IRRE Liguria, nella prima fase di avvio della Riforma, parecchie scuole del campione hanno dichiarato di avere messo i laboratori un po' da parte, o meglio, di avere ben continuato nel praticarli, ma di avere privilegiato quelli di informatica e d'inglese, rimandando al prossimo anno la messa a punto degli altri. Per questi ultimi dunque si è ancora in una fase transitoria: i laboratori continuano ad essere attivissimi ma deve ancora per gran parte esserne perfezionata la traduzione in un quadro coerente con le istanze e con i modelli organizzativi proposti della Riforma.

D'altra parte le difficoltà in tal senso non sono ignorate o taciute neanche da uno dei 'padri' del processo riformista: Giuseppe Bertagna, in un recente intervento, evidenzia la complessità insita nella didattica laboratoriale: «Imparare a imparare insieme, tutti e ciascuno, in un gruppo grande come la classe, ma anche in gruppi diversi da essa, è un valore educativo talmente prezioso che il decreto legislativo lo considera un livello essenziale di prestazione da assicurare in tutte le istituzioni scolastiche della Repubblica. Non è facile, però. Esige molta professionalità, molto coordinamento tra l'azione dei docenti, molta cooperazione tra docenti e genitori, ma anche, soprattutto nei primi anni di scuola, tempi adeguati e costanti di relazione tra gli allievi, che sia monitorato e sostenuto *live*, con continuità e coerenza, da un adulto di riferimento»⁶⁸.

Senza alcun dubbio, la traduzione organizzativa dei laboratori secondo le indicazioni della Riforma risulta abbastanza complessa sia per la sistemazione degli orari dei docenti, sia per le relazioni fra tutor, coordinatori dei laboratori, colleghi dell'équipe pedagogica, sia per l'ampio ventaglio di possibilità che le *Raccomandazioni* suggeriscono nei criteri di formazione dei gruppi di alunni⁶⁹. A proposito di questi ultimi, se pure il testo prevede la possibilità di organizzare laboratori «per e nel Gruppo classe», pare anche evidente come l'insistenza con la quale si parla di gruppi «di livello», di «compito», «elettivi» costituisca una sollecitazione al superamento, per alcune frazioni orarie, della classe tradizionale e chiusa, verso forme di maggiore flessibilità che favoriscano la «personalizzazione» dei percorsi formativi e il migliore utilizzo delle risorse umane e delle attrezzature.

D'altra parte, ferme restando le diciotto ore del tutor per i primi tre anni e comunque la sua prevalenza per l'intero corso della primaria, la Riforma non pone altri vincoli. Dove stanno allora le difficoltà ad un avvio generalizzato dei laboratori, soprattutto se è vero, come si è cercato di dire, che – pur con tutte le differenze e le diverse accezioni acquistate nel tempo – essi hanno un pregresso pedagogico e una prassi consolidata nella storia della scuola ligure?

⁶⁸ Giuseppe Bertagna, *Questione di professionalità*, «Vita Scolastica», 9, 16 gennaio 2004, p. 18. Dello stesso pedagogista cfr. anche *Una scuola tutta da scoprire*, «Vita Scolastica», 16, 1 maggio 2004, pp. 13-15.

⁶⁹ Cfr. Donatella Diacci, *Dal laboratorio di compito al laboratorio del gruppo classe*, «Scuola Italiana Moderna», 13, 15 maggio 2004, pp. 17-19.

Lasciando da parte la risposta immediata che più frequentemente è stata fornita («non c'è stato abbastanza tempo per pensarci») e che rivela una contingenza superabile, si possono prospettare alcune ipotesi, tenendo anche conto che il campione utilizzato per la ricerca era costituito da scuole volontarie che hanno sperimentato fin da subito la Riforma o comunque vi hanno aderito senza preconcetti o troppa ostilità.

Una prima ragione profonda di criticità può essere riconosciuta nella difficoltà a reperire le competenze, salvo che per i laboratori di inglese e di informatica, per i quali le competenze, almeno nel nostro campione, risultavano già precedentemente acquisite. Una cosa, infatti, è svolgere «attività espressive» con la propria classe, altra è organizzare laboratori per più classi, che probabilmente comportano turnazione, che possono articolarsi in «moduli», che quindi impongono la relazione educativa con un numero alto di bambini. In tal senso le competenze necessarie non sono da intendersi solo in chiave di sapere disciplinare ma anche e soprattutto di sapere pedagogico-didattico: un laboratorio che non si ponga solo l'obiettivo di costruire un ambiente sereno per favorire la comunicazione e la socializzazione ma, attraverso il *cooperative learning*, preveda autentici apprendimenti, richiede una figura docente di altissima e articolata competenza. «Quando ci si confronta – è stato sottolineato a proposito del laboratorio scientifico, che peraltro presenta dinamiche simili agli altri – con gli spazi reali o con fenomeni complessi, *percezione, movimento, rappresentazione* diventano elementi co-occorrenti [...] Dimensione corporea e dimensione strumentale dell'apprendere sono complementari, in un progetto pedagogico di ampia portata, che mira a ricomporre una serie di dicotomie, ricostruendo le connessioni fra i modi dell'apprendere e fra i soggetti che apprendono»⁷⁰.

Necessariamente dunque la progettazione dei laboratori sarà capillare, i materiali dovranno essere appropriati e numerosi (la staticità del libro di testo mal si coniuga con 'l'inquietudine della ricerca' che deve percorrere un laboratorio), i percorsi saranno differenziati; pochi o nessuno saranno i momenti frontali, gli alunni dovranno essere guidati nella ricerca (e sono apprendisti, quindi è facile che si smarriscano), i loro progressi (anche nei gruppi di livello) emergeranno differenti e talvolta imprevedibili. E infine, il docente dovrà riportare ad unitarietà quello che si è fatto, evidenziando i dati significativi e rendendo consapevoli i bambini del loro percorso, di quanto hanno imparato e imparato a fare. Tutto questo – ed è solo una piccola parte della complessa organizzazione di un laboratorio didattico – in un tempo limitato e per un numero complessivamente alto di alunni⁷¹.

Non è un caso che i laboratori consolidati ovunque siano quelli di lingua inglese e di informatica: come impulso a tale sviluppo certamente ha contato l'enfasi che è stata posta su tali settori, comunque imprescindibili in una scuola moderna e da condurre rapidamente alla generalizzata migliore qualità. È però molto probabile che abbia giocato favorevolmente anche il fatto che le scuole già avevano gli specialisti dei settori, l'insegnante di inglese e il docente che, grazie alla formazione personale e ai piani per la diffusione delle tecnologie promossi negli ultimi quindici anni, già da tempo era a disposizione e del quale nessuna scuola, almeno tra quelle incontrate, è sprovvista. Analoga situazione infatti si è riscontrata nelle situazioni dove era già attivo un laboratorio musicale, magari svolto in orario aggiuntivo. Gli 'specialismi' hanno qui giocato come elemento positivo e propositivo: gli equilibri interni erano già raggiunti, il riconoscimento delle professionalità garantito e unanime, la comunicazione con le famiglie già roduta: in tutti questi casi la conversione dei 'vecchi' laboratori in quelli descritti dalla Riforma è stata una mera ingegneria di orari, ma il più era fatto.

Un secondo elemento di difficoltà nella diffusa attivazione dei laboratori può essere rilevato nel profilo del «Responsabile di Laboratorio». Notano le *Raccomandazioni* come solo un docente coordinatore di tutto «può garantire, da un lato, la coerenza di sviluppo epistemologico dei vari moduli e, all'altro, il necessario collegamento tecnico e metodologico tra i docenti incaricati di svolgerli; la

⁷⁰ Lorenzo Lotti, *Insegnare scienze oggi*, «L'educatore», 5, 15 ottobre 2003, p. 18.

⁷¹ La variabile temporale, come è noto, costituisce uno dei nodi più controversi della Riforma: il 'tempo-scuola', dopo la fase di 'allargamento' è andato sempre più contraendosi in relazione ai processi dell'autonomia, delle riforme istituzionali collegate al decentramento e della recessione economica.

sua presenza è condizione per la realizzazione di un'offerta formativa che, mentre si adatta alle esigenze di ciascun allievo, non tradisce, però, nemmeno lo sviluppo logico dei contenuti di insegnamento». Il testo, in questo passo, fa riferimento alle «realità complesse» e allude, nello specifico, al laboratorio d'informatica: ma la situazione si presenterà identica per tutti i laboratori, l'esigenza dell'organizzazione modulare sarà molto forte – tanto per fare un esempio – nei LARSA. La necessità di un coordinatore viene avanzata anche nella descrizione del primo biennio, dove si suggerisce che i docenti con tale funzione non siano più di tre e che agiscano «in verticale e/o orizzontale».

Si diceva che anche l'introduzione della nuova figura del «responsabile» può aver giocato da deterrente all'attivazione generalizzata dei laboratori⁷². In effetti non si può ignorare l'antica resistenza tra gli insegnanti ad accettare qualsivoglia diversificazione interna al ruolo; d'altra parte la non sempre indolore individuazione del tutor (figura cardine della Riforma Moratti) in più situazioni può avere suggerito ai Collegi e ai Dirigenti di soprassedere ad individuare anche la figura di coordinatore (indispensabile peraltro, a parere di chi scrive): di conseguenza, per il momento, non si è dato avvio ad ulteriori laboratori 'riformati', visto che essi sono caldamente 'raccomandati' ma non obbligatori.

Un terzo elemento di ostacolo è certamente lo spazio: difficilmente esso diventa un ostacolo insormontabile, tuttavia va ricordato che, per realizzare laboratori di buon livello, lo spazio non può essere qualunque né è sempre duttile per ciascun uso. A proposito, ad esempio, dei laboratori scientifici le *Raccomandazioni* sottolineano «l'inefficacia dell'insegnamento scientifico alimentato esclusivamente da libri-manuali e dalla lezione frontale» e definiscono «indispensabile uno spazio fisico [...] in cui siano raccolti tutti gli strumenti, i materiali, i sussidi necessari a fare dello studio delle scienze un momento di apprendimento sperimentale nel quale ad una conoscenza formale si accompagna [...] una verifica o una dimostrazione pratica».

D'altra parte la Riforma accoglie accezioni differenti di laboratorio, offrendo cittadinanza a definizioni di maggiore o minore complessità e di diversa provenienza culturale, ma partendo dal presupposto di «un luogo privilegiato in cui si realizza una situazione d'apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni, possibilmente in una dimensione operativa e progettuale che li metta in condizione di dovere e poter mobilitare l'intero sapere esplicito e tacito di cui dispongono»⁷³. In tal senso, ad esempio, vengono implicitamente richiamati i principi del *cooperative learning* e della *peer education* (citati poi esplicitamente per i LARSA) che insistono sulla valenza motivazionale dell'ambiente di apprendimento per favorire la relazione e lo scambio tra pari. Non vi è dubbio che l'ormai larga diffusione in Italia del *cooperative learning* abbia suggerito agli estensori delle *Raccomandazioni* di acquisire – soprattutto per i laboratori – l'ampio ventaglio di suggestioni che provengono da tale metodologia. Vale la pena di ricordare che agli 'apprendimenti cooperativi' è lecito far afferire, oltre ai due citati, anche altre modalità che, nel

72 La possibilità di un conflitto viene prospettata anche da Bertagna che invita a «falsificare l'abitudine mentale e professionale a separare lezioni (*auditorium*) e operatività (*laboratorium*), teoria e pratica, mente e mani [...] Non esiste [...] il docente tutor, da una parte, e il docente di laboratorio, dall'altra, come se il primo non dovesse praticare didattica laboratoriale ma solo auditoriale, e il secondo il contrario» (Giuseppe Bertagna, *Oltre il fordismo didattico*, «Scuola Italiana Moderna», 1, settembre 2004, p. 5).

73 Non è un caso che vari commentatori della Riforma diano al termine 'laboratorio' significati non identici, come negli esempi di seguito riportati dove sono sottolineati ora gli aspetti pedagogico-relazionali ora quelli cognitivi: esso sono una «situazione che favorisce lo sviluppo di un circolo virtuoso tra il fare e il pensare» (Dino Cristianini, *Editoriale*, «L'educatore», 14/15, febbraio 2004, p. 2), sono una «situazione di apprendimento in cui si coniugano conoscenze e abilità specifiche nell'ambito di compiti unitari e significativi per gli alunni» (Chiara Pratici, *I nuovi libri di testo*, «L'educatore», 22, maggio 2004, p. 6). Per le diverse articolazioni operative che il termine 'laboratorio' può assumere cfr. *Ricerca in didattica: applicazione della ricerca in didattica ai laboratori didattici sperimentali*. Atti del Seminario di studi tenuto a Isola delle Femmine dal 15 al 19 dicembre 1997, a cura di Leopoldo Ceraulo, Palermo, IRRSAE Sicilia, 1998; *Laboratori didattici per la scuola dell'autonomia*, Torino, Provincia di Torino-Centro Servizi didattici, [2001]; Silvio Minnetti, *Il laboratorio didattico: modelli ed esperienze*, Sanseverino Marche, Mierma, 2002; Nino Rapelli, *I fondamenti dell'animazione educativa*, «L'educatore», 6, 10 novembre 2003, pp. 7-8 e 28.

tempo, hanno preso i nomi di *Learning Together*, *Student Team Learning*, *Group Investigation*, *Collaborative Approach*, per citare solo quelli più consueti, nonché le accezioni italiane « mutuo insegnamento » (accezione davvero di lontana origine: se ne trovano tracce nella letteratura ottocentesca), « apprendimento per consulenza » « reciproco insegnamento » « collaborazione tra pari » che la Riforma esplicitamente cita. Nel rimandare al contributo di Alessandra Santagiustina la disamina più ampia delle fonti bibliografiche, si può qui sottolineare come negli esempi di laboratori osservati, da quelli più strutturati (lingua straniera e di informatica) ai più diversi che le scuole hanno segnalato compresi i LARSA, tutti sono ispirati al metodo del *Cooperative Learning*, che in Liguria ha avuto notevole diffusione⁷⁴.

D'altronde non va dimenticato come tale metodo sia nato e si sia sviluppato soprattutto per proporre ambienti di apprendimento (non solo spazio fisico) che motivassero maggiormente gli studenti: l'istanza originaria è stata ben evidenziata da un famoso articolo di Michael Deutsch che si interrogava alla fine degli anni Quaranta sull'efficacia o meno della competitività, uno dei capisaldi della società americana⁷⁵. Il nodo problematico si è presto ribaltato nella pedagogia, favorendo sperimentazioni negli USA e in Israele, e poi diffondendo veri e propri metodi in tutto il mondo: se pure tra di loro si differenziano⁷⁶, il *Learning Together* dei fratelli Johnson rimane la traccia più nota e comunque quella che più frequentemente riconosciamo nelle esperienze laboratoriali italiane.

In quelle osservate in occasione della presente ricerca in Liguria, i cinque elementi essenziali che vanno a identificare il particolare approccio laboratoriale sono spesso impliciti ma facilmente soddisfatti: l'interdipendenza positiva per il raggiungimento dello scopo comune; l'interazione diretta costruttiva; l'uso delle 'abilità sociali' (la « comunicazione, le funzioni di guida e le strategie di soluzione positiva e costruttiva dei problemi », come osserva Comoglio)⁷⁷, la responsabilità individuale e la valutazione del lavoro di gruppo sono passaggi tenuti ben presenti nei laboratori informatici in rete. Tale tipologia di laboratorio, come è noto, pone nuovi problemi alla relazione interpersonale, soprattutto perché si deve tener conto della presenza assai 'ingombrante' (ma non necessariamente negativa) della macchina, sollecitando i docenti che apprezzano i metodi del *Cooperative Learning* verso nuovi scenari⁷⁸. Tra questi va senz'altro prospettata la necessità di fare i conti con una risorsa che, nell'arco di breve tempo, diverrà sempre più accattivante: si allude alla formazione a distanza, con la quale la scuola primaria deve essere pronta ad un confronto non più dilazionabile⁷⁹. Per un verso infatti la formazione a distanza offre oggi risorse all'aggiornamento dei docenti (parte dei quali già se ne servono a tale scopo), dall'altro essa diverrà in breve un passaggio inevitabile della cosiddetta 'alfabetizzazione informatica', che conosce ormai le prime tappe fin nella scuola dell'infanzia⁸⁰.

74 *Percorsi ed esperienze per il Cooperative Learning*, a cura di Maddalena Ronconi, Genova, IRRE Liguria, 2003.

75 Michael Deutsch, *A theory of cooperation and competition*, «Human Relations», vol. 2, 1949, pp. 129-152.

76 Cfr. *Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione*, a cura di Mario Comoglio, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1999.

77 Mario Comoglio, *Presentazione all'edizione italiana*, David W. Johnson, Roger T. Johnson, Edythe Johnson Houlbec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, trad. di Lucio Marinelli Trento, Erickson, 1996 (1° 1994), p. 11. Cfr. Yael Sharan, Shlomo Sharan, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson, 1998 (1° 1984).

78 Cfr. Antonio Calvani, *I nuovi media nella scuola*, Roma, Carrocci Roma, 2000; Caterina Cangià, *Una tecnologia per amica*, «La vita scolastica», 19, 20 luglio 2004, pp. 48-49; Carlo Infante, *Le magie del mondo telematico*, «La vita scolastica», 19, 20 luglio 2004, pp. 46-47; Roberto Maragliano, *Quei fantasmi dentro la scuola*, «La vita scolastica», 19, 20 luglio 2004, pp. 44-45; Enrico Menduni, *La difficile convivenza*, «La vita scolastica», 19, 20 luglio 2004, pp. 42-43.

79 A proposito delle «open source» e dei software liberi cfr. Loredana Gatta, *Laboratori e tecnologia: idee in rete*, «L'educatore», 2/3, 15 settembre 2003, p. 20.

80 Per un panorama che fa riferimento anche alla realtà ligure, si rimanda a *Il computer nella scuola dell'infanzia. Esperienze e riflessioni*, a cura di Maurizio Parodi, Genova, IRRE Liguria, 2003.

Un esempio: i laboratori d'arte

Nel paragrafo intitolato *Gli obiettivi formativi fino al primo biennio* le *Indicazioni* richiamano aspetti che si riconoscono come nodi imprescindibili di una corretta didattica laboratoriale: l'accento all'«esperienza diretta dei fanciulli»; a «problemi ed attività [...] mai riducibili ad esercizi segmentati ed artificiali»; a «sensibilità e prospettive pluri, inter e transdisciplinari»; alla necessità che le proposte «siano sempre dotate di senso, e quindi motivanti per chi le svolge». Nelle esperienze dei laboratori tutti questi aspetti sono richiamati, diventano anzi la cifra di riconoscibilità di una buona prassi di didattica laboratoriale.

Si può scendere ad esaminare qualche esempio, scegliendo, tra la grande varietà di esperienze, i 'laboratori d'arte' che nella Primaria della Liguria appaiono molto diffusi, anche se non tutti già confrontati con le novità della Riforma.

Se si assumono a modello alcune esperienze universalmente ritenute di eccezionale qualità come quelle condotte negli anni Settanta a Faenza da Bruno Munari⁸¹ – punto di riferimento per moltissimi successivi laboratori d'arte scolastici ed extrascolastici da Milano, a Tokio a New York e ovviamente a quelli parigini condotti dallo stesso artista nel Centre Pompidou – si potrà riconoscere come l'unitarietà delle proposte, l'approccio complessivo (emotivo, razionale e corporeo), la valorizzazione del 'punto di vista bambino' e della sua esperienza fossero elementi imprescindibili del progetto munariano.

Non è un caso che in alcune scuole liguri coinvolte nella ricerca R.I.So.R.S.E. sia proprio questo il retroterra culturale dal quale ci si muove per organizzare il laboratorio: il segno di Munari e di alcuni discepoli attivi con le scuole soprattutto a Genova e La Spezia, è immediatamente riconoscibile negli *ateliers* sull'arte e in quelli di costruzione del libro, i due filoni sui quali si è esercitato il lavoro didattico dell'artista milanese. Nei secondi, in particolare, viene esaltata l'interazione di molte prospettive: la ricerca dei materiali, la loro rielaborazione, l'assemblaggio e il confezionamento si intrecciano con la produzione del testo e delle illustrazioni in esiti che vanno verso la direzione dell'unicità dell'opera d'arte o verso la riproducibilità all'infinito del prodotto virtuale.

La scuola ligure ha potuto fruire, almeno per tutti gli anni Novanta, della notevole vivacità di musei e pinacoteche che hanno messo a disposizione strutture e competenze per i laboratori d'arte: dalle genovesi gallerie di Palazzo Bianco e di Palazzo Spinola, fino al Museo Lia di La Spezia (si citano solo alcune delle proposte che hanno visto l'entusiastica partecipazione delle scuole e hanno lasciato una forte traccia anche metodologica) lo scambio e la relazione sono stati fertili e se ne hanno ampie testimonianze anche nei laboratori delle scuole che hanno aderito alla ricerca R.I.So.R.S.E.⁸².

D'altra parte il panorama dei laboratori didattici artistici fioriti negli ultimi vent'anni in Italia offre una casistica di eccezionale vivacità e di eccellente qualità: proposti originariamente soprattutto dalle sezioni didattiche dei musei e finalizzati alla familiarizzazioni e alla valorizzazione presso i giovani del patrimonio artistico, sono ben presto usciti dalla mera logica strumentale facendo tesoro della feconda esperienza munariana e della sua eco internazionale per offrirsi al mondo della scuola dapprima come risorsa, successivamente come palestra di formazione dei docenti. Da tale esperienza è

81 Bruno Munari, *Il laboratorio per bambini a Faenza*, Bologna, Zanichelli, 1981; Idem, *Giocare con l'arte. I laboratori tattili*, Bologna, Zanichelli, 1988; Idem, *Da cosa nasce cosa: appunti per una metodologia progettuale*, Roma-Bari, Laterza, 1997. Sull'eccezionale esperienza munariana e sui suoi sviluppi sono apparsi molti interventi: tra tutti, per il precipuo taglio pedagogico, si segnalano Elisabetta Merendi, Laura Tramonti, *Il gioco del mosaico: il metodo didattico di Bruno Munari in un laboratorio di mosaico*, Ravenna, Longo [1996].

82 Si trovano consistenti tracce di un tale percorso comune in *Oggi andiamo al museo*, Genova, Sagep, 1991; Provincia di Genova, *La scuola adotta un monumento*, Genova, La Stampa Industrie Grafiche, 1997; *Laboratorio città: proposte educative per bambini, ragazzi e adulti*, Genova, Comune di Genova, 2000.

scaturita una ricca bibliografia⁸³ che, diacronicamente disposta, esprime bene anche l'evoluzione dell'idea di 'laboratorio d'arte' poi divenuto 'di educazione all'immagine' fino ad arrivare alle 'attività espressive' richiamate nella attuali *Raccomandazioni* che vi riconoscono l'occasione nella quale «l'allievo riunisce i diversi tipi di linguaggio che ha imparato a conoscere [...] ed utilizzarli con una precisa intenzione comunicativa».

L'accento sulla comunicazione è d'altra parte posto con enfasi nelle esperienze laboratoriali del settore più avanzate in Italia; si può citare – tra i molti che lo meriterebbero: il Mart di Rovereto, ad esempio⁸⁴ – la Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Roma⁸⁵, che ha organizzato laboratori con un alto coinvolgimento delle scuole di vari ordini e gradi e che possono considerarsi esemplari proprio per l'intreccio dei linguaggi (fortemente segnati dalle tecnologie) e per l'approccio semiologico⁸⁶. Se le esperienze promosse dalla Galleria (alcune condotte direttamente negli *ateliers* degli artisti) sono, in sé, difficilmente esportabili, tuttavia la documentazione che ne è derivata e che è stata messa in circolazione⁸⁷ fornisce una miriade di indicazioni di metodo, in sintonia con la descrizione di laboratorio integrato, «interdisciplinare» e ispirato all'idea di «coerenza» che ne dà la Riforma.

Nota bibliografica

Si segnalano di seguito altri lavori, oltre a quelli già citati, ai quali si è fatto riferimento per la stesura del presente contributo. Non sono presi in considerazione i laboratori linguistici con particolare riguardo per la L2, affrontati a parte da Rita Balbi e Paola Traverso.

Laboratori artistici

Maria Laura Spano, Scopriamo l'archeologia: laboratorio didattico: guida operativa, Lecce, P. Manni [1997]
Libri dipinti... libri in corso: percorso per un laboratorio didattico intorno al libro, a cura di Manuela Badocco, Forlì, Edizioni Il lapis, 1999

La scuola in museo: laboratori didattici proposti da CarniaMusei per l'anno scolastico 2000-2001 Tolmezzo, CarniaMusei [2000]

Maria Teresa Fiorillo, *Laboratorio immagine e arte*, Trento, Erikson, 2001

L'immaginazione è un tappeto magico. Aule e laboratori didattici nei musei archeologici dell'Emilia-Romagna: esperienze a confronto. Atti del convegno a cura di Federica Guidi, Caterina Taglioni e Stefania Vellani
Bologna, Assessorato alla Cultura della Provincia [2003]

Laboratori creativi

Mario Mariotti, *Umani*, Firenze, Fatatrac, 1986

Liana Pascon, *Laboratori creativi: guida didattica*, Milano, Juvenilia, 1998

Laura Giacobazzi, *Laboratorio di animazione e tecniche teatrali*, Brescia, La scuola, 1998

Giovanna Buraggi, *Il riciclo*, Milano, Fabbri, 1999

83 L'esperienza munariana, nata e fiorita nell'extrascuola, è ancora ben riconoscibile nella didattica dei laboratori sull'arte: a tal proposito cfr. *Arte per la didattica nella scuola, nel museo, nel laboratorio*, a cura di Cecilia De Carli, Milano, Vita e Pensiero, 1990; Marco Dallari, Cristina Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, Firenze, La nuova Italia, 1998; Bernardina Clemente, *Incontrare l'arte per abitare il mondo*, «Scuola Italiana Moderna», 17, 15 maggio 2004, pp. 20-23.

84 *Educare all'arte contemporanea: l'esperienza del Mart*, a cura di Maria Teresa Fiorillo, Milano, Skira, 2001.

85 Stefania Fabbri, *Arte contemporanea in mediateca*, Roma, Gangemi, 2001. Cfr. *La biblioteca dell'arte*, a cura di Daniela Imperi, Milano, Editrice Bibliografica, 2003.

86 Una guida per orientarsi tra i siti dedicati all'arte è Monica Cocciardo *Internet arte: archeologia, architettura, pittura, scultura, musei e portali d'arte*, Napoli, Eselibri, 2001 (volume + Cd-Rom). Moltissimi, inoltre sono i siti attivati dai principali musei che promuovono laboratori didattici, come www.polomuseale.firenze.it.

87 *Fuori misura. Quaderno didattico 1: le elementari*, a cura di Silvana Bonfili e Stefania Fabbri, Roma, Gangemi, 2001.

Laboratori di lettura

Il laboratorio-biblioteca: esperienze realizzate a Scuola Città Pestalozzi, a cura di Andrea Binazzi, Firenze La nuova Italia, 1990

Provincia di Bolzano, *Leggere oltre la scuola*, catalogo della mostra omonima a cura di Carla Ida Salviati, Milano, Editrice Bibliografica, 1993

Laboratorio di lettura: itinerari sulle funzioni cognitive del testo narrativo, a cura di Fabrizio Frasnè e Leda Poli, Modena, Centro documentazione educativa 1996

Laboratorio di lettura: cronaca di una esperienza didattica, a cura di Raffaella Aimasso, Chieri, Biblioteca civica Nicolò Francone, 1997

Grazia Tanzi, *Il laboratorio di poesia*, Brescia, La scuola, 1998

In un mignolo d'aria: laboratorio di lettura e scrittura creativa presso la Casa di reclusione Milano Opera, a cura di Silvana Ceruti, Milano, 1999 (stampa in economia)

Stefania Fabbri, *Un laboratorio in giallo*, Milano, Mondadori, 2000

Carla Ida Salviati, *La lettura non è un optional*, «La vita scolastica», 19, 20 luglio 2004, pp. 11-13

Laboratori di musica e suono

Mauro Carboni, *La canzone come laboratorio didattico globale: l'invenzione musicale e testuale nella scuola di base*, Milano, Ricordi, 1991

Diane Williams, *Il laboratorio dell'attenzione uditiva: suoni, rumori e ascolto attivo*, Trento, Erikson, 1999

Laboratori di scienze

Alfio Finocchiaro, *Scienze e cervelli*, «La vita scolastica», 19, 20 luglio 2004, p. 78

Laboratori di storia

A scuola dai nonni: Candelo: un paese dalla a alla zeta. Progetto «Prima che la memoria scompaia», Laboratorio storico-didattico a cura dei nonni, allievi ed insegnanti di tutte le scuole di Candelo (Biella), Vigliano B.se, Edizioni Gariazzo, 2000

Percorsi di ricerca tra i documenti dell'Archivio storico comunale: laboratorio didattico, anno scolastico 1999-2000, Iglesias, Comune. Assessorato cultura, pubblica istruzione, sport e spettacolo, [2000]

Ivo Mattozzi, *Interpretare o naufragare*, «La vita scolastica», 12, 1 marzo 2004, pp. 16-18.

PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI E UNITÀ DI APPRENDIMENTO. LE MAPPE DEL POSSIBILE FRA PRATICHE DIDATTICHE E RIFLESSIONI EPISTEMOLOGICHE di Graziella Arazzi

1. Margini d'azione

L'attuazione del progetto R.I.So.R.S.E. è stata l'occasione per tracciare con le scuole regionali mappe e itinerari di lettura della Riforma. Le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria hanno costituito un dizionario generale di traduzione del dettato della legge 53 del 28 marzo 2003 e del D.L. 59 del 10 febbraio 2004, configurando una sorta di *thesaurus* per contenuti, questioni e prospettive dell'innovazione⁸⁸.

Per quanto riguarda la sperimentazione dei Piani di Studio Personalizzati e l'attuazione di Unità di Apprendimento, le scuole della Liguria hanno innescato processi di analisi e di studio molto interessanti, di cui forniscono documentazione sia i resoconti dei focus group con i docenti sia l'intervi-

88 Si vedano le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*, in www.istruzione.it/riforma/index.shtml, nella specifica articolazione di alcuni obiettivi generali del processo formativo: valorizzare l'esperienza del fanciullo; la corporeità come valore; esplicitare le idee e i valori presenti nell'esperienza; dalle idee alla vita: il confronto interpersonale; la diversità delle persone delle culture come ricchezza, pp. 3-4.

sta ai dirigenti. Da valutare, inoltre, la pregnanza di alcuni frammenti delle varie testimonianze, rese in modo narrativo dagli insegnanti nel corso della ricerca-azione condotta dall'IRRE Liguria. Considerata la varietà e la ricchezza dei materiali, è apparso utile far dialogare le voci vive della scuola con scenari e quadri di interpretazione pedagogica, epistemologica e sociale della personalizzazione. Una scelta metodologica, che ha comportato l'intreccio tra i materiali offerti dalle scuole e una fitta trama di letture e codificazioni della tematica. Ne è derivato un orizzonte a più dimensioni, in grado di registrare le simmetrie tra scuola reale e riflessione educativo-formativa. L'obiettivo è stato quello di renderlo visibile ed esplicito, attraverso un'analisi tesa a integrare approssimazioni e tentativi di attuazione dei PSP, dichiarazioni, studi e documentazione di situazioni⁸⁹.

Nell'ambito delle quindici scuole liguri su cui è stata effettuata la ricerca dieci hanno elaborato piani di studio personalizzati, costituiti da specifiche Unità di Apprendimento. La dimensione della personalizzazione rappresenta, quindi, un contesto rilevante per individuare approcci e stili con cui docenti e dirigenti si sono misurati con il *novum* dell'azione educativa e didattica. «*Abbiamo accettato la sfida della personalizzazione e, così facendo, abbiamo reso il bambino effettivo protagonista di scelte, metodi, decisioni e modelli di gestione*» sottolineano alcuni maestri. Incertezze e inquietudini, insieme a nuove tonalità educative e inediti registri per comunicare una coraggiosa inversione di rotta della scuola. «*Il valore aggiunto della riforma – sostiene una dirigente didattica – consiste nel riconoscimento dell'identità multipla della persona, sia docente, sia alunno, sia genitore*», individuando nella struttura molteplice e nella sintesi di variabili che costituiscono ogni soggetto la possibilità di far emergere la tonalità cognitiva, relazionale e percettiva delle culture locali. Piani di studio personalizzati e Unità di Apprendimento, percorsi non lineari, itinerari in cui ogni conclusione è sempre un inizio e dove la soluzione di una questione è di per sé materiale e linfa per una riproblematizzazione della realtà⁹⁰, rispondono alla fondamentale consapevolezza dell'appartenenza dell'individuo a più mondi, con la sollecitazione a scorgere le connessioni tra gli infiniti universi della conoscenza e della vita. «*Mentre nella programmazione tutto viene definito in anticipo e l'alunno rischia di essere ammaestrato, nella progettazione personalizzata vivono le curiosità dei docenti, che vedono crescere la creatività e l'entusiasmo degli alunni*». I piani di studio personalizzati, elaborati per fasce di livello all'interno della classe, sono partiti dall'individuazione di dissonanze (criticità ed eccellenze) per fornire ad ogni alunno la possibilità di tracciare itinerari unici e originali di apprendimento. Strade con varie biforcazioni: da un lato, i molteplici mondi degli alunni vengono messi in scena, dall'altro, ognuno è condotto a leggere gli ambiti di significato che connotano i suoi pari, a ridisegnare in modo autonomo gli ambienti in cui vive ed esplora conoscenze, attiva abilità, matura competenze. Obiettivo della personalizzazione è quella di fornire strumenti al sistema scolastico (alunni, docenti e famiglie) per raccogliere *linee di pregnanza*, intese come punto di partenza per compiere *viaggi* attraverso conoscenze e passioni e per riscoprire l'atlante polisemico e multidimensionale degli attori di processo. Contro il processo lineare, deterministico, scandito da una programmazione unica per tutti, in cui obiettivi univoci vengono adattati alle esigenze dei singoli, si delinea una logica della complessità, che si esplica nell'intersezione tra matrici culturali, dizionari affettivi, visioni dell'agire individuale e collettivo. In tale contesto, il soggetto in formazione, a partire dalla ricchezza e peculiarità di una puntuale e specifica posizione, da un patrimonio di conoscenze, esperienze, situazioni biopsichiche e culturali, viene orientato ad appropriarsi della molteplicità che lo costituisce, a scoprire desideri, bisogni, aspirazioni, necessità, a individuare risorse, strumenti, modelli per soddisfarli, a maturare capacità e abilità, a utiliz-

⁸⁹ Le espressioni di docenti, dirigenti scolastici sono riportate virgolettate, in grassetto e corsivo.

⁹⁰ Le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria* fanno esplicito riferimento a *obiettivi formativi* «dotati di una intrinseca e sempre aperta carica problematica e presuppongono una dinamicità che li rende, allo stesso tempo, sempre, per ogni fanciullo e famiglia, punto di partenza e di arrivo, condizione e risultato di ulteriori maturazioni. Inoltre non possono essere mai formulati in maniera atomizzata e previsti quasi come performance tanto analitiche, quanto, nella complessità del reale, inesistenti», in *sito web cit.*, p. 7.

zare l'intreccio fra le stesse nell'estrema varierà di contesti relazioni e cognitivi che si aprono all'orizzonte⁹¹.

Sentieri dell'educazione, dove l'alunno impara ad apprendere, mettendo in gioco conoscenze concetti, emozioni, lasciando traccia di sé, in una dinamica fitta di confronti e interlocuzioni. I piani di studio personalizzati, salvando l'unicità irripetibile di ogni allievo, permettono di tradurre il potenziale formativo in una linea vettoriale che raccoglie la stratificazione locale di ogni soggetto, lo conduce ad esplicitare bisogni, a individuare idee, progetti, motivazioni, nuclei di senso e matrici di significato⁹². Compito del docente non è quello di vedere se l'alunno segua un percorso, ma di accompagnare l'allievo nel focalizzare una trama che è entità multipla, passibile di articolazioni, destinata ad ospitare il caso, l'imprevedibilità, valutati quali condizione e fonte di sviluppo del sistema scolastico. «Non è più possibile semplificare i processi, misurare il raggiungimento o meno di un obiettivo, limitarsi a verificare conoscenze e abilità. Tutto ciò apre la porta all'incertezza ma è proprio la capacità di generare e controllare il nuovo, il rischio e l'imprevedibile che restituisce alla scuola la sua dimensione formativa. Altrimenti, che cosa la diversificherebbe da un corso per corrispondenza?» affermano alcuni docenti. L'itinerario formativo, dunque, più che dalla metafora della rete, è rappresentato dalla vivacità di una costellazione di tappe, ognuna delle quali contiene energia trasformatrice, in un continuo intreccio tra arrivo e partenza.

In questo percorso, costituito da veri e propri *andirivieni cognitivi ed emotivi*, tutto e parte marciano una pista di rinvii reciproci. Si tratta di un sistema di differenze, che generano altre differenze e al contempo sollevano anche la possibilità di raccordi, interstizi, superfici di frontiera, fenomeni di omeostasi e di riequilibrio. L'alunno rimanda alla comunità⁹³, il locale al globale, ogni sapere a un altro, il problema alla soluzione e viceversa. Gli obiettivi formativi, nuclei dinamici e sorta di catalizzatore energetico, non designano mete che gli alunni devono raggiungere, bensì punti in cui il singolo diventa consapevole dei suoi bisogni e dei mezzi per rispondere ai medesimi, apprende ad apprendere, non limitandosi a maturare conoscenze e abilità ma ad usarle nell'infinita varietà dei casi che si prospettano. La dinamica della personalizzazione è dunque una struttura di coevoluzione, dove soggetti, saperi, idee e modelli dell'organizzazione scolastica si trasformano e si modificano nello stesso tempo, generando punti di contatto, anticipando relazioni, prefigurando traduzioni di pratiche, simboli e modalità operative⁹⁴. Personalizzazione dell'intervento formativo e produzione di sistemi sociali a dimensione cibernetica non-banale risultano, in ultima istanza, fenomeni strettamente correlati.

91 G. Chiosso, autore della voce *Personalizzazione*, in G. Cerini – M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola – Duemila*, in «Notizie della Scuola», Tecnodid, Napoli 2003, rileva come la dimensione della personalizzazione si opponga alle pratiche curricolari «dietro alle quali [...] stava l'ipotesi che quanto più la scuola razionalizzava se stessa, dandosi rigorosi protocolli di programmazione in termini di tempi e pratiche cognitive, tanto più si sarebbe innalzata la qualità della prestazione», p. 289.

92 A proposito si vedano: *Flessibilità e organizzazione* (redazione di SIM), in «Scuola Italiana Moderna», CXI, 15 dicembre 2003, n. 8, pp. 9-11; A. Ruberto, *Mappe concettuali e piani di studio personalizzati*, in «Scuola e Didattica», XLIX, 15 febbraio 2004, n. 11, pp. 38-41; G. Bertagna, *Al servizio della personalizzazione*, in «Scuola e Didattica», XLIX, 1 maggio 2004, n. 16, pp. 9-13.

93 Cfr. A. Porcarelli, *La dimensione sovraindividuale della persona nel PECUP*, in «Scuola e Didattica», XLIX, 1 febbraio 2004, n. 10, pp. 12-15.

94 G. Bocchi, M. Ceruti, in *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina editore, Milano 2004, affermano: «La tradizione di pensiero che fino a oggi ha ispirato la formazione dalla scuola elementare all'università ha impiegato il metodo che riduce il complesso al semplice, che separa ciò che è legato, che unifica ciò che è molteplice, che elimina tutto ciò che apporta disordine e contraddizione al processo di comprensione» (p. 20). Oggi – secondo gli Autori – si tratta di invertire la rotta, perché «il rischio più drammatico è un possibile calo della creatività scientifica e dell'innovazione tecnologica» (*ivi*).

2. Paradossi e livelli di realtà

L'identità multipla dei soggetti⁹⁵, lo statuto epistemologico dei saperi, che divengono sempre più saperi teorico-pratici, traduce la trama didattica da piano lineare, tessitura di obiettivi da verificare, in mappa di ricognizione dei percorsi elaborati da ogni allievo, con riferimento a peculiarità individuali, ambienti di appartenenza, stimoli e motivazioni, livelli di percezione e di rielaborazione dei dati e dei contenuti. «*Viviamo in una sorta di paradosso: da un lato dobbiamo rispettare la specificità di ognuno, dall'altro dobbiamo valutare secondo standard univoci*» affermano con preoccupazione docenti e dirigenti. Un paradosso solo apparente, se si considera che non si tratta di verificare il raggiungimento meccanico e puntuale di entità atomiche ma di accertare, registrare, intercettare processi in cui conoscenze e abilità si sono tradotte in competenze. Se la competenza «è una caratteristica intrinseca individuale, che è causalmente collegata ad una *performance* efficace o superiore in un'attività»⁹⁶ ne consegue che la valutazione deve tener conto di tutte le possibili situazioni e interazioni, di ogni atteggiamento cognitivo e delle varie sfumature emotive utilizzate dall'allunno per rispondere alla variabilità estrema dell'apprendimento. Il materiale con cui la valutazione si confronta è un insieme di aggregazioni in movimento, di *spazi-cerniera* che si spostano, di concetti, idee, metafore che circolano, rinascono, si trasformano lontani dal loro punto di partenza. Imparare ad apprendere significa, in primo luogo, saper rapportare conoscenze e abilità in situazioni analoghe al contesto di formazione e anche in scenari diversi, con accostamenti, sintesi, valutazioni e comparazioni che permettono di affrontare gli itinerari multipli del sapere. La verifica delle competenze non è quindi un processo estrinseco all'allunno, poiché si interseca anche e soprattutto con dinamiche di autovalutazione.

I piani di studi personalizzati, traducendo gli obiettivi specifici di apprendimento in obiettivi formativi, permettono all'allievo e al docente di negoziare e contrattare percorsi e direzioni, in una struttura magmatica, a nodi. Su questo tracciato, ogni punto garantisce e traduce la consapevolezza dell'allunno di ciò che sa fare per essere autonomo e libero nella molteplicità delle occasioni e attribuisce al docente la possibilità di accompagnare (si badi bene non di rappresentare) una dinamica di crescente autoanalisi. Nella valutazione di una competenza, ossia nell'accompagnamento (*coaching*) dei percorsi individuali, si determina un luogo e un tempo, nel quale e attraverso il quale il soggetto ha l'opportunità di sviluppare una maggior conoscenza di sé e una più ampia e peculiare conoscenza dei contesti sociali e culturali in cui è inserito, segnalando la possibilità di negoziare, in primo luogo con se stesso, un progetto di sviluppo realistico. Conoscenze e abilità, traghettate dalla storia e dalla narrazione specifica degli allievi, danno vita a una topografia educativa, in cui molteplicità, cambiamenti e stratificazioni costituiscono l'ossatura fondamentale, conferiscono all'impianto generale della personalizzazione caratteri di dinamicità, tipica di una morfogenesi evolutiva.

In tale contesto, le disparità e le fratture fra le molteplici prospettive degli alunni e le diverse situazioni formative non vengono azzerate o omogeneizzate come nella precedente programmazione educativa, diventando invece una riserva di fertilità e di ricchezza per l'intero sistema scolastico. «*Personalizzare significa non solo riconoscere che ogni allievo è diverso da un altro ma anche che in ogni alunno si racchiudono diversi mondi*». A completamento delle parole del docente aggiungiamo che, accanto all'assunzione della differenza di ogni allievo e della variabilità di situazioni che lo costituiscono, in cui si trova a vivere e che ne danno un'identità plurale, esiste tuttavia anche l'interpretazione di idee, materiali, contenuti, pratiche dell'educazione. «*Con l'elaborazione delle Unità di Apprendimento si va verso una vera comunità educante*», policentrica, caratterizzata da spazi-tempi diversi dalla clas-

95 F. Martignon, in *Oltre la volontà omologatrice. Il valore dei piani di studio personalizzati*, in «Scuola e Didattica», XLIX, 1 marzo 2004, n. 12, sostiene: «Se il servizio educativo è rivolto a persone, diverse per natura e per cultura, ogni sua azione, dovrebbe essere impostata sul principio della diversità da salvaguardare piuttosto che su pianificazioni, tese a ridurre, a sciogliere, a diminuire la diversità», p. 14.

96 R. Gallo, D. Boerchi, *Bilancio di competenze e Assessment Centre. Potenzialità e limiti dell'auto e dell'etero-valutazione delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 15-16.

se, da conoscenze e abilità dell'extrascuola, da oggetti virtuali ma non irreali, in quanto dotati della *virtus*⁹⁷, del valore-forza in grado di connettere intelligenze plurime, momenti apparentemente lontani e tuttavia destinati a configurare nuove progettazioni ricche di senso.

Compito della personalizzazione è quello di *ricollocare* le risorse umane e culturali rispetto ai diversi punti di vista, ognuno dei quali è autonomo e originale, registrando i movimenti, gli utilizzi, gli scambi, le ibridazioni che assegnano una forma agli itinerari di ogni alunno. Alla struttura lineare si sostituisce il movimento a spirale, in cui la profondità genera profondità, l'apprendimento suscita altri apprendimenti, la soluzione di un problema fa scorgere situazioni problematiche spesso disattese. Competenza è ciò che permette all'alunno di espandere lo spazio cognitivo e pratico di appartenenza, nella costruzione di un itinerario guardato a vista dal docente e controllato dall'alunno. Il luogo dell'apprendimento è nella costruzione della strada educativo-didattica e non nella copia statica mimetica di costruzioni a senso unico⁹⁸.

Valutazione delle differenze, predisposizione di spazi e tempi vari e discontinui per canalizzare e valorizzare le differenze, articolazione dei percorsi delle Unità di Apprendimento in struttura segmentata e multipla rappresentano eventi che si caratterizzano secondo una duplice prospettiva:

1. la considerazione dell'esperienza degli allievi e l'individuazione di dissonanze e di specificità, che giustificano la formulazione di obiettivi formativi, coerenti con il PECUP e con il maggior numero possibile di obiettivi specifici di apprendimento
2. il riferimento al PECUP e agli obiettivi specifici di apprendimento, nella valutazione di come questi ultimi si articolino con la biografia educativa e formativa di ogni allievo, in misura da essere percepiti da ogni bambino quale strategia fondamentale per la crescita e l'autonomia.

Mentre nel primo caso prevale la considerazione delle differenze rappresentata da ogni allievo rispetto al contesto, nel secondo caso risalta il principio dell'identità plurima e degli infiniti universi formativi che l'alunno può esplorare.

Sulla base delle indicazioni fornite da docenti e dirigenti, è possibile stabilire che nelle scuole liguri prevale il primo modello. A sottolineare la necessità di modulare l'atto educativo sull'apprendimento peculiare, mirato, specifico e tuttavia interconnesso ad una rete di infinite possibilità, si pongono alcune affermazioni di docenti e dirigenti: «*Abbiamo a che fare con generazioni che cambiano velocemente e sulla base di esperienze molteplici, molto spesso difformi; costruiamo dei sistemi per arrivare a definire le competenze degli alunni, personalizziamo a maglie larghe, con il criterio della massima flessibilità e disponibilità a cambiare il percorso*». Ogni Unità di Apprendimento tiene conto di situazioni e contenuti, che non solo vengono individuati sulla base della specificità di ogni alunno (paradigma della differenza) ma che al contempo si sviluppano e si trasformano, cambiano di significato, *vanno alla deriva*, si degradano, muoiono, rinascono sotto altri codici (paradigma della molteplicità e della variabilità), dando origine a uno scenario didattico-educativo, in cui individui e gruppi si ricapitolano vicendevolmente.

La strutturazione di Unità di Apprendimento richiede attenzione, vigilanza, calibrazione e capacità di registrazione, acume nella visione di nuove articolazioni, delineando una sorta di osservatorio multiprospettico: lì, in contemporanea, bambino, ambiente e saperi coevolvono, intrecciando strade e problemi. Spetta all'insegnante afferrare il costante mutamento della peculiarità indicata da ogni allievo.

L'impianto didattico non è lo svolgimento di una struttura definita, il dispiegarsi di qualcosa di già scritto, ma la *tracciabilità* del percorso di consapevolezza dei bambini, nel fronteggiare ostacoli e rispondere positivamente a situazioni specifiche e diversificate nello spazio e nel tempo. Mentre l'unità

⁹⁷ Cfr. P. Manzelli, *Cervello, immaginario e sogno: Contributi di riflessione scientifica e culturale*, in <http://www.edscuola.com/archivio/lre/immaginario.html>.

⁹⁸ Su questa linea si stabilizza la riflessione di M. Melino, *Personalizzazione e individualizzazione*, in «L'educatore», LII, settembre 2004, n. 1, pp. 7-12.

didattica è contrassegnata dalla fissità e dall'adattamento dell'obiettivo specifico al singolo alunno, l'Unità di Apprendimento si caratterizza come riserva dinamica di energie e configurazione flessibile, in cui l'alunno si adatta non tanto al presente o a un obiettivo ma diviene in grado di fornire risposte anticipatrici, dimostrando di essere capace di rispondere con conoscenze e abilità a una realtà in continua trasformazione. Un'altra finalità della personalizzazione, quasi una sorta di immaginazione formativa, è quella di far emergere *l'individuo ridondante*⁹⁹, ricco di stili e di soluzioni diverse. In questa prospettiva, l'insegnante non programma in anticipo e verifica l'adeguamento a ciò che ha programmato, ma fornisce conoscenze e abilità e accompagna itinerari e percorsi, con cui le diverse enciclopedie dei bambini rispondono all'estrema verità delle situazioni. Ne deriva un capitale educativo, che formula e riassume progetti di vera e propria decifrazione/interpretazione delle competenze.

3. I paesaggi della personalizzazione

«*La mappa non è il territorio*», fa eco un insegnante a G. Bateson¹⁰⁰, ma l'orientamento al medesimo. «*Nelle nostre mappe, ogni Unità di Apprendimento permette all'alunno di scegliere una via piuttosto che un'altra; a livello di circolo esiste anche una sorta di diario, in grado di documentare le scelte che maestri e bambini hanno effettuato*». La personalizzazione, gestita all'inizio con molte incertezze («subito abbiamo provato ansia ma ora ci accorgiamo di lavorare bene») e svolta a maglie larghe per fasce di livello, con attenzione al recupero o alle eccellenze, ha permesso ai docenti di diventare consapevoli del fatto che le Unità di Apprendimento rappresentano una costellazione in cui l'alunno, oltre a maturare conoscenze e abilità verificabili e accertabili, intraprende la scoperta di nuovi apprendimenti e viene messo nella condizione di scoprire strategie, per imparare secondo bisogni e profili peculiari. Nel quadro della personalizzazione, ciò che si valuta non è un insieme di obiettivi prefigurati ma la possibilità per ogni alunno di produrre conoscenze¹⁰¹, di articolare abilità in riferimento alle situazioni che deve affrontare, dimostrando competenza, ossia relazione positiva ed efficace con un progetto di vita, aspettative sociali e scolastiche, rappresentazioni della realtà.

Sulla scorta di dati e dichiarazioni, è possibile affermare che la scuola ligure sta compiendo un passaggio significativo, superando la fase della verifica del raggiungimento degli obiettivi per approdare alla registrazione del percorso di ogni alunno, osservato nel mettere in pratica conoscenze e abilità, nell'innescare un apprendimento di secondo livello.

Nel percorso personalizzato, l'allievo dimostra di possedere conoscenze e abilità nel momento in cui le utilizza per rispondere a situazioni specifiche, indicando anche quell'apprendimento ad apprendere che consiste nell'usare apprendimenti precedenti per interagire con soggetti, cose, mondi possibili. L'itinerario su cui mette in campo conoscenze e abilità, affrontando situazioni cognitive, relazionali, e percettivo-motorie di vario genere, è caratterizzato dalle seguenti valenze: a) appare come un percorso globale e integrale, soggetto a biforcazioni e a variazioni; b) interpreta la pregnanza del soggetto ma al contempo connette questa dimensione plurale ad altrettanti mondi culturali, fisici, emotivi. In altri termini, l'individuazione della differenza di ogni allievo è al contempo contestualizzazione continua, modulazione di ogni percorso, con riferimento alle reti cognitive e culturali che si generano e che il maestro e gli altri operatori educativi hanno il compito di decifrare.

99 L'intervento di G. Bocchi sul tema *Culture, conoscenze e tecnologie*, nell'ambito del Convegno «Terradue. Terra progettata, Terra costruita», Milano, La Triennale, 23 ottobre 2003, sollecitando la riflessione sulle nuove concezioni del progettare e contrapponendo l'evoluzionismo meccanicista di Darwin a quello dinamico di S. J. Gould, ha proposto di valorizzare il modulo della *ridondanza* e il tema *dell'immaginazione formativa*.

100 Cfr. G. Bateson, *Mente e natura*, tr. It. G. Longo, Adelphi, Milano, 1984, pp. 133-151.

101 Si vedano: M.T. Rigato, *PSP e portfolio per l'integrazione degli alunni immigrati*, in «Scuola e Didattica», L, 1 settembre 2004, n. 1, pp. 93-95; E. Valeriani, *Unità d'apprendimento e centralità della persona*, in «Scuola e Didattica», XLIX, giugno-luglio 2004, nn. 18-19, pp. 42-44.

La personalizzazione evita di cadere nella trappola della progettazione didattica sequenziale, volta al raggiungimento di obiettivi comportamentali e appare caratterizzata, invece, dalla flessibilità, dall'apertura, dal riapprofondimento, dall'articolazione dei processi. Se nella programmazione lineare, l'imprevedibile, il rischio, il nuovo sono azzerati da un logica per molti aspetti simile al procedere di *macchine banali* (nell'accezione della cibernetica contemporanea) e l'obiettivo raggiunto è confermato nel presente, nella personalizzazione l'alunno, pur disponendo di risorse per il «qui e ora» dell'evento formativo, risulta dotato di uno strumentario che gli può servire anche nel futuro. Docente e allievo gestiscono dunque una *ridondanza formativa*, che si esplica in discontinuità, diversità, di spazi e di tempi, errori e salti. Tale *eccedenza* permette al bambino di adattarsi a tutte le varie situazioni, secondo dinamiche stratificate. Bisogni e interessi attivano i processi di apprendimento e permettono allo scolaro di accumulare materiali significativi, da gestire con variegati stili di competenza nelle diverse occasioni. «La misura della personalizzazione degli apprendimenti – nei tratti emergenti – è data dalla strutturazione delle competenze. Queste sono il segno visibile che le conoscenze e le abilità si sono integrate nel tessuto dell'io, ne hanno attualizzato le capacità e propongono un soggetto protagonista nell'esperienza della realtà»¹⁰².

La personalizzazione, che registra l'attivazione delle competenze, appare come un processo di continua riequilibrio tra soggetto e mondo, tra cognitivo e relazionale, in cui l'allievo negozia, o meglio, contratta con gli adulti il proprio percorso di apprendimento. In tale configurazione, non c'è il rischio di esser autoreferenziali? Questo il dubbio pervicace, fugato, tuttavia, da una serie di riflessioni e di analisi acute, operate da docenti e da dirigenti delle scuole liguri. Offrire al soggetto un primo piano, sul quale mettere in evidenza inclinazioni profonde ma anche limiti e vincoli (cognitivi, relazionali, affettivi), significa individuare una serie di nuclei di operatività, da cui l'alunno può partire per connettersi a soggetti, esperienze, valori. Le Unità di Apprendimento, proprio perché si esprimono come articolazioni, generano necessariamente connessioni, reti e anche costellazioni di saperi, attitudini, emozioni. Una struttura multidimensionale, in cui la formazione si misura nell'imparare a rispondere ad una determinata situazione. Abilità e conoscenze sono leggibili solo in termini di competenze e ogni competenza ne genera altre. Il *cum-petere*¹⁰³, ossia il *chiedere insieme degli allievi di un gruppo, di un laboratorio, di una classe*, caratteristica portante degli itinerari personalizzati, anima le Unità di Apprendimento, delineate nella loro autonomia e anche nell'imprescindibile vocazione a costruire atlanti formativi. Essi *«vengono letti da più viaggiatori in modo diverso, permettendo a ogni viaggiatore di raggiungere mete secondo itinerari non univoci né progettati una volta per tutte, ma costruiti in riferimento alle molteplici voci che si aprono nello scenario individuale. Sono i ragazzi che scelgono e contrattano i loro modi di apprendimento. Noi insegnanti utilizziamo molta flessibilità. Il dirigente, consapevole dell'importanza di una personalizzazione che ricada anche sull'organizzazione, ha sostituito il controllo con la supervisione. Ci supporta e ci dà fiducia. Con le Unità di Apprendimento il bambino che prima era solo ammaestrato adesso diventa protagonista. Viene accompagnato, istruito, aiutato, a seconda delle sue attitudini, delle sue possibilità, dei suoi interessi e anche dei suoi limiti»*. Chiara – nell'affermazione degli insegnanti – è la consapevolezza di distinguere individualizzazione da personalizzazione, non tanto perché – secondo gli stereotipi di varia letteratura secondaria – la prima sia laica e la seconda risulti più aderente alla matrice cattolica, quanto perché se «l'individualizzazione consiste [...] nell'adattare i diversi fattori [...] alle capacità, ai ritmi, alle modalità di apprendimento e ai prerequisiti cognitivi dei singoli allievi»¹⁰⁴ la personalizzazione

102 M. Melino, *art. cit.*, p. 10.

103 Questa particolare connotazione del termine «competenza», nata in un focus group con docenti, è stata sollecitata da due eventi, distinti e comunque correlati: a) il saggio di U. Morelli, *Il senso e la misura. Valore e relazione nell'apprendimento e nell'educazione*, in «Pluriverso. Biblioteca delle idee per la civiltà planetaria», II, giugno 1997, n. 2, pp. 85-94; b) la conferenza promossa dalla Fondazione Cini sul tema «The role of Humanities in the Formation of New European Elites» (Venezia, 10-12 settembre 2003).

104 S. Loiero, *Contenuti culturali della riforma*, in «Notizie della scuola», XXXI, aprile 2004, n. 15, p. 168.

porta invece in primo piano il soggetto, nella sua totalità organica. In tale contesto, gli obiettivi vengono scelti o posti in essere dall'alunno nel suo percorso, attraverso relazioni, mediazioni, traduzioni di codici, interlocuzioni sociali ad ampio raggio.

La personalizzazione rivaluta le emozioni nel percorso conoscitivo degli allievi e dei docenti. «*A un certo punto, ho provato voglia di dire le cose in altro modo*»¹⁰⁵ sottolinea in una narrazione una maestra. Che cosa si nasconde sotto questa affermazione? La messa in opera di un processo formativo, in grado di recuperare emozioni, desideri, affetti e passioni degli allievi proprio attraverso la definizione di Unità di Apprendimento, che costituiscono momenti olistici, strutture di integrazione continua tra ragione, relazioni ed emotività. Mentre la logica della programmazione rispondeva ad un modello meccanicistico, in cui il raggiungimento dell'obiettivo da parte dell'alunno coincideva con l'emergenza di un *logos* che neutralizzava il *pathos*, nella personalizzazione l'allievo costruisce la sua autonomia globale. La dimensione plurale della competenza indica quello che l'alunno è in grado di fare, agire, pensare nell'unità della persona, dinanzi alla complessità e alla varietà di problemi e situazioni da affrontare. Quindi, l'alunno competente non può non essere al contempo un soggetto sociale immerso in una rete di relazioni e non può non valorizzare emozioni e sentimenti. La competenza è infatti un chiedere di essere riconosciuti da altri, ma anche un avanzare insieme richieste e proposte di affermazione, in un complesso snodarsi di maglie sociali. È competente, inoltre, chi è in grado di utilizzare mescolanze di idee, oggetti reali e virtuali, passioni, emozioni e concetti, attrezzi che narrano la sua identità multipla. L'allievo, nell'affrontare un compito, mette insieme un vasto campionario di dimensioni, intravede le soluzioni di problemi e – ancora oltre – individua altre situazioni critiche, si pone domande. Chiede insieme agli altri, esplicita scenari, dialoga ma anche si pone interrogativi che si espandono nel panorama educativo. In tale orizzonte, l'alunno competente non l'individuo isolato che risponde in modo corretto e meccanico ad una questione, non è il soggetto dotato di *expertise*, efficiente e pragmatico; è invece colui che configura questioni, dimostra di aver appreso e, al contempo, solleva problemi, nell'interesse della sua dimensione, del quadro sociale e ambientale e nell'integrazione continua tra passioni e ragione. La personalizzazione potrebbe essere definita una dimensione ecologica, dove le strategie, ridondanti e multiprospettiche, consentono l'evoluzione dell'apprendimento, nella scansione di un processo in cui i codici cognitivi si alimentano di passioni e le emozioni sono modelli teorico-pratici di primaria importanza.

«La conoscenza di un individuo si nutre sia di memoria biologica che di memoria culturale, entrambe associate alla sua memoria personale»¹⁰⁶ e attraverso gli itinerari di apprendimento si genera una relazione ologrammatica tra intelletto e cultura. L'intelletto conosce attraverso la cultura e la cultura si problematizza e assume specificazioni attraverso l'intelletto, in un certo senso conosce se stessa attraverso l'operatività della mente, che è una mappa di cognizioni, di emozioni e relazioni. La personalizzazione corrisponde a un vero itinerario di cogenerazione, per cui «la conoscenza dipende da una molteplicità di condizioni socioculturali e di rimando condiziona tali condizioni»¹⁰⁷. Personalizzare non significa chiudere l'alunno in un involucro, isolarlo ma condurlo ad essere attivo e partecipe in una realtà dove «la cultura genera le conoscenze che rigenerano la cultura»¹⁰⁸. L'alunno apprende conoscenze e abilità e, diventando competente in una situazione, amplia il quadro d'azione delle matrici culturali. La personalizzazione definisce la relazione tra eventi individuali e contesto culturale in modo ologrammatico e ricorsivo. Le conoscenze sono nelle menti individuali che, agendo e operando con competenza, appartengono al contesto culturale. Inoltre, le interazioni cognitive rigenerano la cultura che, a sua volta, arricchisce l'intreccio concettuale. Si evince, in tal senso, un mo-

¹⁰⁵ Cfr. A. Di Donna, *La mia scuola e la Riforma Moratti. Quando i docenti diventano alunni*, in «Scuola e didattica», XLIX, 1 marzo 2004, n. 12, pp. 17-19.

¹⁰⁶ E. Morin, *Le idee. Habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*, tr. it. A. Serra, Feltrinelli, Milano 1993, p. 21.

¹⁰⁷ *Ivi*, p. 25.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

dello di autonomia-dipendenza, che rende ragione sia delle eccellenze sia dei vincoli, degli ostacoli e degli errori come momenti di arricchimento della complessità della conoscenza. Gli itinerari della personalizzazione, oltre a considerare gli ostacoli o i limiti della conoscenza, prendono in considerazione le radici che rendono possibile l'autonomia del pensiero e anche i fattori che producono congiuntamente oggettività, innovazione ed evoluzione dei saperi. Mentre la programmazione degli obiettivi sembra rispondere a un impianto deduttivo-astratto, la personalizzazione, valorizzando specificità degli alunni, multipossibilità delle forme di apprendimento, polivalenza degli ambienti culturali, integrazione delle intelligenze e dei codici comunicativi, soddisfa tre condizioni:

1. l'esistenza di una vita culturale e intellettuale dialogica che assicura al pluralità dei punti di vista. «Ogni società racchiude in sé individui geneticamente, psicologicamente e affettivamente assai diversi, quindi aperti a punti di vista cognitivi molto variati»¹⁰⁹. Tali condizioni vengono rese visibili nelle società e nei sistemi formativi che permettono l'incontro, la comunicazione, il dibattito. Il commercio culturale è costituito da scambi multipli di informazioni idee, opinioni, teorie ed è tanto più efficace quanto più si attua con categorie diverse da quelle di cui si dispone (matrice interculturale) e quanto più include conflitto, dialettica, tra punti di vista opposti;
2. la produzione di *calore culturale*, dove il determinismo rigido di conoscenze cristallizzate e non opportune per la vita cede il posto all'efficacia di condizioni instabili e mobili che l'alunno padroneggia con il sistema delle competenze e di fronte alle quali è stimolato a produrre nuove articolazioni degli apprendimenti. «È importante il modo di considerare tutto il percorso, che diventa qualcosa di vivo, mentre prima la programmazione era fredda» sostiene una docente. Nelle Unità di Apprendimento conoscenze, contenuti e abilità vengono rivestiti dell'intensità e dalla molteplicità degli scambi tra soggetti, tra alunno e ambiente, tra idee possedute e idee marginali, tra analisi del presente e anticipazione del futuro;
3. la possibilità di esprimere divergenze: alcuni fenomeni, quali l'autonomia relativa delle menti, l'emergenza di culture e idee nuove, lo sviluppo di problematizzazioni reciproche garantiscono l'efficacia della personalizzazione, il cui codice epistemologico è definito da oggetti temporali come *turbolenze, vortici e brodi di cultura*.

Alcune Unità di Apprendimento, realizzate in scuole della Liguria, documentano i tre principi, cui si riferisce Morin nell'esaminare l'evoluzione incrociata di conoscenza, ambiente e menti:

- il principio ologrammatico, per cui la parte non è soltanto nel tutto ma lo stesso tutto, in un certo modo, è ricapitolato dalla parte che è in esso;
- il principio ricorsivo, per cui i prodotti e gli effetti di un processo formativo sono contemporaneamente cogeneratori e causanti. La conoscenza non è esclusivamente un prodotto di uno schema, ma genera nuovi modelli e schemi di progettazione della realtà;
- il principio di auto-eco-organizzazione per cui, oltre l'alternativa che impone di scegliere tra autonomia delle idee e determinismo sociale, è possibile ipotizzare una terza via, in grado di legittimare non solo un'*autonomia/dipendenza* dei soggetti conoscenti ma anche un'*autonomia/dipendenza* dei prodotti conoscitivi.

La personalizzazione garantisce l'indipendenza del soggetto insieme alla sua connessione ai sistemi sociali e, in parallelo, valorizza la singola competenza così come l'innesto della stessa su altre competenze. I tre principi intendono eludere il determinismo meccanico, ma anche il sistema delle macchine banali, i modelli riduzionistici e i paradigmi della causalità lineare.

109 E. Morin. *op. cit.*, p. 32.

4. Aspetti, modelli e questioni

Richiamandosi alle linee precedentemente enunciate, alcune scuole liguri hanno attuato significative Unità di Apprendimento sul fenomeno della comunità linguistica occitana in provincia di Imperia (con riferimento alla L. 482/99 sulla tutela delle comunità appartenenti a minoranze linguistiche), sul recupero di orti e giardini nell'educazione ambientale, anche in relazione al *Nuovo Codice per i Beni e le Attività Culturali*, su forme di pensiero logico-abduttivo, sull'intersezione tra paesaggio e arte, sul recupero degli antichi mestieri. I sistemi di personalizzazione sono stati tanto più rilevanti quanto più hanno connesso attori sociali, istituzioni differenti e tradotto codici culturali diversi, favorendo la costruzione di mappe di esplorazione da parte degli alunni, alcuni dei quali hanno acuito, sviluppato, utilizzato conoscenze e abilità, manifestando competenze specifiche e generali, allargando le reti comunicative e potenziando il sistema di trasmissione delle informazioni, altri hanno potuto sviluppare interesse e motivazioni di supporto al lavoro scolastico.

Itinerari diversi, con un comune denominatore, la dimostrazione che nelle Unità di Apprendimento, l'allievo impara a porsi problemi, a interagire con la globalità del suo essere e a scoprire quello che Martha Nussbaum rileva, quando sottolinea che le emozioni sono pensieri, attivi in modo particolare laddove il soggetto scopre la propria passività nei confronti del mondo esterno, la propria ingovernabile vulnerabilità¹¹⁰. Le emozioni appaiono come forme di giudizio valutativo nei confronti del mondo esterno, delle casualità e delle variabilità che non dipendono da noi. In tal senso, la personalizzazione tende a dar valore allo stupore, alla meraviglia, al dolore e alla sofferenza che rappresentano l'essenza della vita e l'anima del conoscere, autonomamente e insieme ad altri. Le competenze «restituiscono ai saperi il loro habitat sociale»¹¹¹, non alludono solo a un sapere fare ma costituiscono una sorta di *intelligenza situazionale*, utilizzando saperi, abilità, emozioni e creando l'esigenza di nuove conoscenze. Intelligenze plurime ma anche intelligenze delle emozioni definiscono le mappe che permettono all'alunno di ricercare, organizzare, comporre i contenuti in competenze che evolvono, adattandosi ai mondi in costante cambiamento. «*La personalizzazione si è rivelata anche un modo di percorrere una strada insieme ai genitori*»¹¹² sostiene una docente. Se nella maggior parte delle scuole liguri è risultato difficile coinvolgere le famiglie, sfatare lo stereotipo – veicolato da alcuni mass-media – che personalizzare significasse emarginare o desocializzare, in alcune realtà i genitori sono tuttavia intervenuti in modo significativo, partecipando ad un vero e proprio processo di coapprendimento. In un caso, si è rifiutato il piano di personalizzazione per fasce di livello e, grazie all'interazione costante con le famiglie, si è arrivati a formulare un progetto educativo per ogni bambino, in cui si è manifestata l'interazione tra attitudini degli alunni, scelte dei genitori, contenuti e gestione del tempo-scuola, linguaggi dei laboratori. «*Abbiamo notato – rileva la dirigente scolastica – un grande miglioramento da tutti i punti di vista; l'aspetto organizzativo flessibile, fondamento della personalizzazione, permette di operare scelte più giuste per i bambini. Ritenendo che il progetto educativo vada stilato insieme dalla scuola e dalla famiglia, ho sostenuto gli insegnanti, molto più motivati che in passato, a sostituire la logica del modello formativo con quella del percorso. Il diario di bordo dei docenti documenta l'innovazione raccogliendo: una presentazione ragionata dei docenti sulla sperimentazione delle UdA, la motivazione della scelta dei nuclei tematici, la progettazione delle trame formative, la co-costruzione con le famiglie della scansione progettuale, le vie di scambio con altri attori sociali*». Emerge anche la distinzione tra personalizzazione vera e propria e interventi di potenziamento/rafforzamento, gestiti in relazione alle necessità. «*Teniamo conto dei LARSA, delle proposte dei genitori, però l'effettiva personalizzazione – continua sempre la stessa dirigente – la si co-*

110 È questa la posizione di M. C. Nussbaum in *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it. R. M. Scognamiglio e cura di G. Giorgini, Il Mulino, Bologna, 2004.

111 M. Melino, *art. cit.*, p. 10.

112 Questo punto di vista è stato sviluppato da P. Pasotti, ne *I genitori nella scuola della personalizzazione*, in «Scuola e Didattica», XLIX, giugno-luglio 2004, nn. 18-19, pp. 66-68.

struisce come entità sistemica e a più dimensioni: le Unità di Apprendimento, tendenzialmente, sono collocate in orario curricolare ma sono state estese anche ai laboratori e alla fascia di continuità tra scuola elementare e scuola media».

Intercultura e handicap hanno rappresentato sicuramente un terreno di pratica della personalizzazione, che si è comunque estesa ad altri territori e domini educativi. Infatti, l'intento delle scuole in cui sono stati attivati dei gruppi di ricerca sui PSP è stato quello di non ridurre e di non banalizzare, puntando a definire gruppi di discussione in reti di scuole. Tra gli argomenti dibattuti: la distinzione tra abilità e competenza; il rapporto tra valutazione autentica e autovalutazione; i modelli di adeguamento del bilancio di competenze alla scuola primaria; l'attenzione ai nodi del percorso formativo, la consapevolezza di dover gestire adattamenti continui, l'integrazione con le varie Educazioni, le forme di comunicazione con i genitori. Interessante la valutazione della loro collaborazione. «*In alcuni casi le famiglie temono la personalizzazione, in altre situazioni, i genitori sono coinvolti e vorrebbero essere ancora di più coinvolti*». Nell'estrema varietà territoriale della Liguria, si registrano diverse tipologie di collaborazione dei nuclei familiari. Nei borghi antichi e nelle frazioni dell'entroterra si assiste ad un fenomeno peculiare, quasi un'offerta formativa da parte della famiglia alle scuole che risulta ricca, diversificata, un processo simmetrico all'azione degli operatori scolastici. I genitori delle zone urbane concentrano invece il loro interesse e le loro proposte di intervento su temi e argomenti specifici delle varie aree disciplinari. In alcuni casi, le Unità di Apprendimento, estese a tutta la classe e poi personalizzate, sono vere e proprie documentazioni di intrecci disciplinari, come ad esempio un percorso tra numero e pensiero magico, che costituisce la base di un intervento presentato da una scuola all'edizione 2004 del Festival della Scienza. Una rete di otto scuole ha elaborato una mappa di capacità, di cui valutare l'emergenza nella messa in opera di competenze:

capacità emozionali, dal livello minimo della fiducia in se stessi al livello massimo della gestione dello stress; capacità relazionali, dal minimo della comunicazione verbale al massimo della negoziazione; capacità intellettuali, dalla soluzione di problemi operativi all'individuazione di problemi; capacità gestionali, dall'assunzione di iniziative al controllo della situazione; capacità innovative, dall'adattabilità/flessibilità alla creatività. Il problema dell'accertamento delle competenze e della costruzione di mappe di conoscenze e abilità che orientino al *cum-petere*, nella sua essenzialità plurima e sociale, ha condotto a esaminare le modalità di interazione comunicativa con cui gli alunni affrontano i percorsi personalizzati, sia all'interno della classe sia in spazi disomogenei e con tempi di applicazione differenziati. È emersa l'importanza degli *story-budgets*, dei bilanci di storie, dove si raccolgono e si confrontano le narrazioni dei ragazzi che apprendono ad apprendere¹¹³. Nella narrazione, qualcuno racconta e altri ascoltano. I saperi, oggetto di narrazione, si mescolano e si collocano in uno spazio di comunità, conferendo forza e solidità alle attitudini e peculiarità di ognuno.

5. Un cantiere in costruzione

Nel corso della ricerca-azione sono stati rivisitati modelli didattico-epistemologici, ognuno dei quali ha dialogato con aspetti dell'esperienza delle scuole. Più che messa in scena di concetti e teorie, si è trattato di perimetrare un *cantiere aperto*, dove matrici concettuali e presupposti operativi si sono integrati in uno scenario dotato di livelli e gradi diversi di definizione. Ecco i *solchi* di questo *cantiere*:

Pensare per progetti

Le scuole liguri hanno denunciato che la relazione tra obiettivi specifici di apprendimento, obiettivi formativi, concretizzata nella peculiarità delle Unità di Apprendimento, introduce nel fare scuola un vero e proprio «*pensare per progetti*». L'attività didattica diventa quindi un'operazione mentale e concettuale e, successivamente, si trasforma in un processo interdisciplinare e trasversale, capa-

¹¹³ Come rileva P. Jedlowski, in *Storie comuni*, Bruno Mondadori, Milano, 2000, soprattutto alle pp. 94-99.

ce di sondare un'area aperta e mobile. «Progettare (pensare per progetti) è assumere uno sguardo più vasto sulla complessità dell'organizzazione (vitale, relazionale, scolastica, sociale, istituzionale), accettando come risorsa l'interdipendenza di eventi, processi, punti di vista in gioco, il loro ricostituirsi di continuo in reti relativamente stabili, a-centriche, gerarchicamente evolutive ed interconnesse con le risorse, sguardo in cui l'obiettivo non chiude il progetto, ma si trasforma ogni volta in ipotesi ulteriore»¹¹⁴.

Autopoiesi

La personalizzazione offre alla teoria dei sistemi autopoietici¹¹⁵ (sistemi che si autoproducono) la possibilità di intravedere nuove formulazioni e nuove scansioni, che la conducono ad espandersi dal terreno della biologia e della psicologia alla scienza dell'organizzazione scolastica e al mondo della formazione. Nell'impianto della personalizzazione, gli operatori scolastici hanno concentrato bisogni di nuove trame formative, tessuto storie che permettono di scambiare relazioni, colto le diversità, elaborato con altri attori sociali (alunni e famiglie) la complessità emergente nel con-vivere i saperi e le emozioni di ciascuno.

Equilibrante maggiorante

La struttura delle Unità di Apprendimento costituisce anche un'interpretazione di quel fenomeno che J. Piaget¹¹⁶ ha individuato come funzione fondamentale del disequilibrio tra schemi di pensiero, visioni del mondo, schemi di riorganizzazione, cui fa seguito una tensione alla riequilibrio maggiorante, che non solo ricomponde le fratture ma porta a miglioramenti del sistema. «*Abbiamo iniziato con incertezze e indecisioni, rompendo schemi ma ora lavoriamo con serenità*». La diversità, il cambiamento, la pluralità generano cesure nei comportamenti, negli stili formativi, nei moduli di riflessione, nei sistemi comunicativo-relazionali.

Conoscenze tacite

Come nell'azione dello scopritore, dell'artista, dell'imprenditore (*entrepreneur* alla francese) le competenze rivelano – insieme a conoscenze documentate ed esplicite – anche conoscenze tacite¹¹⁷, che sono implicite nella strutturazione delle prime, così la personalizzazione permette a tutti gli attori della scuola (non solo gli alunni) di intercettare conoscenze nascoste e di diventare consapevoli delle medesime. «*Nello svolgimento delle UdA, ci siamo accorti che sia il bambino in difficoltà sia quello normale utilizzano consapevolmente conoscenze possedute e mai presentate*». Nella competenza, scuola ed extrascuola, cognizioni e abilità acquisite e maturate in contesti e luoghi diversi si collegano sistematicamente.

Sviluppo educativo e libertà

Nella personalizzazione si supera il modello utilitaristico, che impone di fornire a tutti le stesse conoscenze, per garantire a ognuno la possibilità di disporre di ciò che in quel momento, in quella fase della vita, gli serve per svilupparsi quale persona libera e autonoma. Come lo scenario economico ha superato il modello della crescita esponenziale del PIL per assumere livelli di sviluppo qualitativo, così la scuola attuale misura l'evoluzione formativa secondo il paradigma dell'aumento dell'autonomia dell'alunno. In questo contesto, garantire, rendere visibile, mettere a sistema la diversità culturale nella formulazione delle Unità di Apprendimento vuol dire – e lo sottolinea Amartya K. Sen – dare agli alunni «la possibilità di una gamma più vasta di scelta»¹¹⁸ e potenziare «l'estensione delle alternative

114 W. Fornasa, *Pensare per progetti. Nota per un'epistemologia operativa del progettare*, in Aa. Vv., *Il bambino, il computer e il cielo stellato. I nuovi scenari dell'educazione ambientale*, a cura di G. Zelaschi e di L. Valle, Ibis, Como-Pavia 2003, p. 97.

115 Cfr. H.R. Maturana, E. J. Varela, *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia 1985.

116 Si veda J. Piaget, *L'equilibrante delle strutture cognitive. Problema centrale dello sviluppo*, tr. it e cura di G. Di Stefano, Bollati Boringhieri, Torino 1981, con particolare riferimento alle pp. 41-60.

117 Cfr. M. Baldini, *Popper e Benetton. Epistemologia per gli imprenditori e gli economisti*, Armando Editore, Roma 2003.

118 A.K. Sen, *Prima liberi, poi diversi*, in «il Sole-24 Ore», domenica 5 settembre 2004, n. 245, p. 33.

che le persone realmente hanno nella scelta dei propri modi di vivere»¹¹⁹. La scuola della personalizzazione considera la differenza di matrice culturale e sociale come strategia prioritaria per educare all'autonomia.

Approccio secondo le capacità

I Piani di studio personalizzati costituiscono la traduzione pedagogico-didattica della teoria del *Capability Approach*, secondo cui sistemi e istituzioni politiche devono garantire a tutti i soggetti non tanto modelli di diritti astratti quanto invece la possibilità di un completo, vario e significativo dispiegamento delle capacità e delle funzioni umane. Nella strategia dell'attivazione e della registrazione delle competenze, in cui l'intelligenza dell'allievo rivela un potenziale immaginativo e anticipativo di estremo rilievo, la scuola fornisce ad ogni allievo strumenti e materiali per esplorare un *set* di capacità: possibilità di vivere in salute, di mantenere o potenziare l'integrità fisica, di sviluppare un'autonoma visione morale, un rapporto equilibrato con le altre specie, stili di gioco e di svago. Il richiamo alle capacità individuali tutela la specificità di ogni bambino e al contempo risulta universale e oggettivo. Quando Martha C. Nussbaum parla di *immaginazione narrativa* è possibile recuperare il modello di relazione e di connessione che la personalizzazione costruisce tra i vari alunni, tra scuola ed extrascuola, tra insegnanti, famiglie e bambini. L'allievo competente anticipa il futuro, il maestro saggio prevede errori, casualità, cesure e salti. Entrambi, nella dimensione della personalizzazione, esprimono la capacità di immaginarsi nei panni di un'altra persona, di capire la sua storia personale, di intuire le sue emozioni, i suoi desideri, le sue speranze¹²⁰.

Creatività

«L'Unità di Apprendimento favorisce tempi più distesi ai bambini che imparano» sostengono gli insegnanti con cui è stata condotta la ricerca. Proprio la dimensione temporale, multipla, variabile e discontinua, permette di sviluppare apprendimenti originali e innovativi. Se «pensare significa associare, connettere tra loro aspetti e concetti sparsi, creare gerarchie e intessere strutture, portare alla coscienza tutto questo e crearne un ricordo che possa essere consultato altre volte con calma»¹²¹, la morfologia degli obiettivi formativi rappresenta una concretizzazione di un processo mutevole e originale al contempo. Di certo, essere competente non sempre significa essere creativo, ma il lavoro di ripresa, approfondimento e ricontestualizzazione di idee e contenuti favorisce il salto qualitativo, che prende le distanze dai processi consueti. Considerando che «la soluzione creativa arriva quando si è allentata la tensione»¹²² e che i tempi flessibili della personalizzazione consentono processi più distesi – come rimarcato a più riprese dai docenti – si creano i presupposti per un'educazione al pensiero creativo all'interno del PECUP.

Competenze e organizzazione

Il bambino che apprende ad apprendere dà forma al mondo, in un processo discontinuo e peculiare, dimostra di possedere alcuni stili operativi che le nuove teorie della complessità nel campo del *management* organizzativo hanno enucleato nei seguenti parametri:

- cerca di trovare la propria impronta nel contesto scolastico
- guarda docenti e compagni ma diventa consapevole anche dell'importanza di «essere guardato» dall'istituzione
- accetta la sfida della contingenza e dell'incertezza, perché non è un immagazzinatore di conoscenze ma diventa protagonista e soggetto di decisioni
- è animato da una continua tensione al nuovo
- vive le emozioni come conoscenze, senza cadere nella trappola delle aporie

119 *Ivi.*

120 M.C. Nussbaum, *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, tr. it. G. Bettini, Feltrinelli, Milano 1996.

121 E. Boncinelli, *L'officina della creatività*, in «Il Sole-24 Ore», domenica 29 agosto 2004, n. 238, p. 35.

122 *Ivi.*

D'altra parte, proprio nell'intercettare e nel verificare le competenze, il docente muta il suo ruolo di leader di un sistema monolitico e centralizzato per assumere le spoglie di un comunicatore e di un mediatore, in grado di canalizzare la specificità dei soggetti verso quadri e cornici di coapprendimento e di coevoluzione. Nel processo di personalizzazione, cadono le barriere asettiche della valutazione lineare o della risposta allo stimolo formativo da parte degli alunni. Si delinea, invece, il contorno mobile di un processo in cui i bambini vengono alla luce nelle loro possibilità, vincoli o eccellenze. La figura professionale dell'insegnante è chiamata dunque – come emerge dai resoconti di alcuni operatori delle scuole liguri – a offrire argini contro insoddisfazioni, a dare significato a esperienze talora vaghe e dense di ambiguità. «*Se non avessimo una dirigente che ci supporta senza controllarci non ce l'avremmo mai fatta*»: affermazione coerente con la prospettiva d'analisi. I maestri diventano consapevoli che «quello che si va costruendo nelle esperienze organizzative contemporanee è sempre meno il frutto di una visione centrale e sempre più il risultato contingente di contributi collocati in nodi diversi e lontani dalle reti»¹²³. Da misuratori di performance, divengono calibratori di sistemi – significativi e pur sempre fragili – di connessioni e di legami. Di qui il richiamo all'importanza dei contatti con gli enti locali, con le agenzie educative formali e informali del territorio, spesso giudicato latitante se non assente nell'attuazione della Riforma. Inoltre, alcuni insegnanti riconoscono come il cuore delle Unità di Apprendimento ospiti la dimensione dell'imprevedibile, che genera ansia ma anche appassiona. Dalle affermazioni dei docenti si desume che alcuni genitori non considerano la scuola quale contenitore di comodo, come potrebbe risultare da analisi frettolose, ma si interessano all'innovazione, recependo con estrema precisione il lessico dell'innovazione e maturando attente modalità di approccio agli operatori scolastici. A conferma di tale riflessione, si sottolinea come questo dato sia stato rinvenuto dai tecnici dell'IRRE Liguria nei focus group condotti con le famiglie.

«**Noi abbiamo perduto il mondo**»¹²⁴

Un'affermazione di Michel Serres, emblema metaforico condiviso dalla maggior parte dei docenti, che hanno rilevato due elementi di riflessione:

- la logica della programmazione e degli obiettivi unici per tutti peccava di astrattezza;
- l'impostazione innovativa della personalizzazione «*permette di tenere i piedi per terra, di centrare lo sguardo sui bisogni del bambino, delle famiglie, del territorio ma anche sulle risorse che alunni, famiglie e ambiente offrono a tutto il sistema scolastico*». In relazione a questo scenario, la personalizzazione conduce non solo a una calibrazione e a una specificazione degli obiettivi formativi ma anche a una ristrutturazione dell'offerta, rimodulata in forme plurali ed erogata da un sistema connettivo, in cui la scuola dialoga con altre realtà.

Osservati dal mondo

Come sostiene Heinz von Foerster¹²⁵ nella teoria cibernetica delle macchine non-banali, bambini, maestri genitori osservano un mondo e contemporaneamente sono osservati da questo: un efficace compendio del modello dei PSP e delle UdA.

Portfolio delle Competenze

Il contributo di Isabella Benzoni, *Il portfolio delle competenze: esperienze liguri e riflessioni culturali*, raccolto nel volume, risulta illuminante per definire le intersezioni tra portfolio e personalizzazione.

¹²³ G. Varchetta, *Metodo delle competenze e organizzazione*, in «Pluriverso. Biblioteca delle idee per la civiltà planetaria», VI, gennaio-marzo 2001, n. 1, p. 108.

¹²⁴ Metafora coniata dall'ecclettico Michel Serres, filosofo, pedagogista, uomo di mare.

¹²⁵ Uno dei motti di H. von Foerster, «Agisci sempre in modo da accrescere il numero delle possibilità di scelta», ci riporta al tessuto autentico della professionalità docente.